

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV

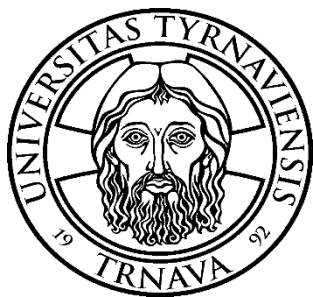
Doktorandská vedecká konferencia



**JUVENILIA PAEDAGOGICA 2024
AKTUÁLNE TEORETICKÉ A VÝSKUMNÉ OTÁZKY
PEDAGOGIKY V KONCEPTOCH DIZERTAČNÝCH PRÁČ
DOKTORANDOV**



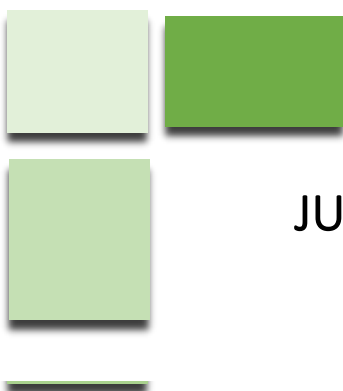
14. ročník
09. február 2024



Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2024



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

Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 9. 2. 2024

pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty

EDITOR: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

prof. Mgr. Klára ŠEĎOVÁ, PhD.

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.

prof. Ing. Veronika STOFFOVÁ, CSc.

Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.

prof. PhDr. Rastislav NEMEC, PhD.

doc. Ing. Viera PETERKOVÁ, PhD.

doc. PaedDr. Mária BELÁKOVÁ, PhD.

doc. PaedDr. Nad'a BIZOVÁ, PhD.

doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD.

doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.

doc. PaedDr. Jana FANČOVIČOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Božena HORVÁTHOVÁ PhD.

doc. Mgr. Pavol JAKUBČIN, PhD.

doc. Mgr. Erika JURÍKOVÁ, PhD.

doc. PaedDr. Jana LABUDOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Gabriela MAGALOVÁ, PhD.

doc. Mgr. Dana MASARYKOVÁ, PhD.

doc. PaedDr. Ľubica PREDANOCYOVÁ, PhD.

doc. Ing. Ildikó PŠENÁKOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Mgr. Eva BAČKOROVÁ, PhD.

PaedDr. Jana BALÁŽOVÁ, PhD.

Mgr. et Mgr. art. Zuzana BRANIŠOVÁ, ArtD.

Mgr. Zuzana DANIŠKOVÁ, PhD.

PaedDr. Janette GUBRICOVÁ, PhD.

Mgr. Peter GUĽAS, PhD.

Mgr. Ing. Roman HORVÁTH, PhD.

Mgr. Adrián KOBETIČ, PhD.

PhDr. Lucia KOČIŠOVÁ, PhD.

PhDr. Peter KUSÝ, PhD.

PhDr. Andrea LETAŠIOVÁ, PhD.

Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD.

Mgr. Romana MARTINCOVÁ, PhD.

PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.

Ing. Milan ŠTRBO, PhD.

Mgr. Marek WIESENGANGER, PhD.

Hlavní recenzenti:

Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Rastislav Nemec, PhD., prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., doc. PhDr. Viera Glosíková, CSc., doc. RNDr. Sergej Il'kovič, PhD., Dr.h.c. doc. PaedDr. Vladimír Šebeň, PhD., PhDr. Nella Mlsová, Ph.D., doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD., doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Škoda, PhD., MBA, prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., doc. Mgr. Jana Pastorková, ArtD., Dr. h. c. prof. PhDr. Monika Mačkinová, PhD., doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD., prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD., prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD., doc. PaedDr. Karel Neubauer, PhD., doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD., doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD., doc. Mgr. Erika Juríková, PhD., prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc., doc. Mgr. Róbert Stojka, PhD., doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD., prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D., Mgr. Miroslav Hašek, Ph.D., doc. Mgr. Jaroslav Šrank, PhD., prof. Mgr. Pavol Matula PhD., doc. PaedDr. Branislav Antala, PhD., doc. PaedDr. Mária Slavíčková, PhD., prof. PhDr. Jozef Malach, CSc., prof. Vladimír Havlík, PhD., prof. Mgr. Vladimír Havlík, PhD., doc. PhDr. Miroslav Kamenický, CSc., doc. PaedDr. Tatiana Marcinek, PhD., doc. Mgr. Eva Reid, PhD., doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.

Redaktori:

PaedDr. Marek BUBENÍK, Mgr. Evelýn JANEČKOVÁ, Mgr. Alexandra KOCIANOVÁ, PhD.

Organizačný výbor konferencie:

PaedDr. Marek BUBENÍK, Adriána FILIPOVÁ, Mgr. Evelýn JANEČKOVÁ, Mgr. Alexandra KOCIANOVÁ, PhD., Mgr. Romana MARTINCOVÁ, PhD., Matúš MIKULA, Sophia ROZSNYÓOVÁ, Martin RYCHLÝ

Jazyková úprava:

autori

ISBN 978-80-568-0660-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, Pdf TRNAVA, 2024

OBSAH

ÚVOD	7
MARTIN BRESTOVANSKÝ: REFLEKTÍVNE PROTOKOLY: NÁSTROJ PRE POSILNENIE ODBORNÉHO DIALÓGU A DIDAKTICKEJ REFLEXIE UČITEĽOV.....	8
IVETA BABJAKOVÁ: IMPLEMENTÁCIA INOVATÍVNYCH PRÍSTUPOV V OBLASTI NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA SO ZRETEĽOM NA KOMUNITNÉ VZDELÁVANIE.....	21
DANIELA BAROŠOVÁ: VÝZNAM SOCIÁLNYCH SÍTÍ PRO SEBEVZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ VÝTVARNÉ TVORBY NA UMĚLECKÝCH A PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH	35
MAREK BUBENÍK: KOMPARÁCIA SPOLOČENSKOVEDNÉHO A ŠPECIÁLNE OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE MAĎARSKÉHO A SLOVENSKEHO KURIKULA	40
TIMEA CLARK: SUITABILITY OF VOCABULARY IN A CHOSEN CHILDREN'S BOOK FOR YOUNG LEARNERS	57
KATARÍNA DEVEČKOVÁ: PODPORA KRITICKÉHO MYSLENIA PROSTEDNÍCTVOM LITERATÚRY NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	69
ELIŠKA DORDOVÁ a JOZEF MALACH: ÚVOD DO PROBLEMATIKY DIŠTANČNÍ VÝUKY PEDAGOGICKÝCH DISCIPLÍN VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	82
ROBERTA DRUGOVÁ: PODMIENKY PRE ÚSPEŠNÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PROSTREDÍ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA.....	88
VALENTYNA DVIZHONA: VPLYV DLHODOBEJ LOGOPEDICKEJ INTERVENCIE NA ÚSPEŠNOSŤ ŠTÚDIA U DETÍ S DIAGNOSTIKOVANOU VÝVINOVOU DYSFÁZIOU	95
RICHARD GRAMANICH ŠTROMAJER: „UNDERSTATEMENT“ V KONTEXTE ROZVOJA INTERKULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV TRANSLATOLÓGIE	113
VERONIKA GREŠOVÁ: ALTERNATÍVNY MERACÍ SYSTÉM ULAB A JEHO VYUŽITIE PRI EXPERIMENTÁLNEJ ČINNOSTI ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL.....	127
SIMONETTA HLADKÁ: KOMPARÁCIA PERCEPČNÝCH ŠPECIFÍK ŽIAKOV STREDNÉHO STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V OBLASTI TZV. VÁŽNEJ A POPULÁRNEJ HUDBY	134
LUCIA HLATKÁ: ÚROVEŇ POHYBOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAČOK 3. ROČNÍKA NA PRIMÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA	138
BARBORA HODULÁKOVÁ: TRANSFORMACE MUZEÍ: EDUKAČNÍ STRATEGIE PRO PODPORU WELLBEINGU V KONTEXTU SOUČASNÝCH VÝZEV	145
ZUZANA HRABOVSKÁ: DIGITÁLNA VULNERABILITA ŽIAKOV V KONTEXTE INTRAPERSONÁLNYCH DIMENZIÍ OSOBNOSTI	154
LUCIA BARBARA NAGY IZSÓF: PREMENY KURIKULA PREDMETU DEJEPIS V MAĎARSKU PO ROKU 1989	163
KATARÍNA JÁNOŠKOVÁ: SKÚMANIE NÁZOROV A PRESVEDČENÍ BUDÚCICH UČITEĽOV O ARGUMENTÁCII VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY A INFORMATIKY.....	172
REBEKA JUHÁSZOVÁ: HERITAGE IN PROSE: FOSTERING CULTURAL AND HISTORICAL- LITERARY AWARENESS THROUGH LITERATURE.....	178
KLÁRA KŘIVÁNKOVÁ: KOMPETENCE UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY V KONTEXTU SOUČASNÝCH KURIKULÁRNÍCH PROMĚN	184

PAVOL KUPKA: MEDIÁLNY KOMPOZIT V RÁMCI SKOREJ VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA	189
TATIANA KUTIŠ BOLLOVÁ a KRISTÍNA ŽILÍNKOVÁ: INFILTRÁCIA UMELEJ INTELIGENCIE DO VZDELÁVANIA.....	197
KATARÍNA MUZIKOVÁ: KREOVANIE VZŤAHU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV.....	206
KRISTÍNA NÉMETHOVÁ: MIESTO PREDMETU DEJINY PEDAGOGIKY V PRÍPRAVE PEDAGÓGOV	216
PETER OLENIČ: APLIKÁCIA ARGUMENTAČNÉHO MAPOVANIA PRE PODPORU KRITICKÉHO MYSLENIA VO VÝUČBE	232
JITKA PATAKIOVÁ: SPIRITUÁLNI GRAMOTNOST V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	239
TOMÁŠ PLANKA: VÝCHOVA K MULTIKULTURALITE A PREDCHÁDZANIE STEREOTYPIZÁCII, SEGREGÁCII A PROBLÉMOVEJ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCII V MULTIKULTÚRNYM DIVERZITNOM PROSTREDÍ	245
MONIKA PODHORSKÁ: ŠKOLSKÉ SEBAHODNOTENIE ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA.....	255
TOMÁŠ RELL: SPOLEČENSKÝ PŘÍNOS DOBROVOLCŮ A SPISOVATELŮ BARTOŠE VLČKA A FRANTIŠKA HOREČKY	263
KATRIN SÁČKOVÁ: SOUČASNÉ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI HISTORICKY POUČENÉ INTERPRETACE NA SVK.....	269
STANISLAVA SLOVÁKOVÁ: FÓKUSOVÁ SKUPINA AKO VÝSKUMNÝ NÁSTROJ NA ZÍSKANIE DÁT Z KVALITATÍVNEHO SKÚMANIA.....	274
MICHAL SMRKOVSKÝ: POSTUP OD KONKRETIZACE K INTERPRETACI JAKO FORMA TVOŘIVÉ PRÁCE S LITERÁRNÍM DÍLEM	281
TEREZA ŠIMONČIČOVÁ: PRÁCA S TEXTOM NA DRUHOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA METAKOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ Z POHLADU 15-ROČNÝCH ŽIAKOV.....	286
VERONIKA ŠOTTEROVÁ: ANALÝZA UČEBNÍČ SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ŠTVRTÝ ROČNÍK PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Z POHLADU UPLATNENIA TVORIVÉHO PÍSANIA ŽIAKOV	296
DAŠA ŠVEC OVÁ: POSTOJE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNU TÍM K HODINÁM TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY	309
NIKOLA TESĽUKOVÁ: O POTENCIÁLNEJ SYNERGII PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI A POZNÁVACIEHO ZÁUJMU ŽIAKOV.....	316
JANA ZEMAN: ANALÝZA MOŽNOSTÍ POMOCI RODINÁM UTEČENCŮV S DEŤMI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V OBLASTI RANEJ STAROSTLIVOSTI NA SLOVENSKU	326

ÚVOD

Každý logos je vždy dialogos, zhrnul v jednej vete základnú tézu svojej filozofie výchovy Luigi Stefanini (1954). Výraz *logos* vyjadruje spätosť medzi myslením a rečou, implikuje hovor, vedenie-v-reči, um, ktorý je nevyhnutne roz-umom, hovor, ktorý je nevyhnutne roz-hovorom. V gréckom slove *dia-logos* sú obe dimenzie naraz prítomné: porozumenie sa odohráva v roz-hovore. Na logos určitého fenoménu možno siahnuť mysl'ou jedine prostredníctvom dialógu. A navyše – v pôvodnom pedagogickom zmysle – dialóg je nevyhnutnou podmienkou formovania jadra človeka ako človeka.

Dialóg v školskej edukácii bol ústrednou témou štrnásteho ročníka našej doktorandskej konferencie, predovšetkým jej plenárnej časti. Prof. Klára Šeďová z Ústavu pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne sa dlhodobo venuje problematike dialógu v škole, dialogického vyučovania, participácii žiakov na výučbovej komunikácii a partikulárnym otázkam, napr. ako zapojiť tichých žiakov do komunikácie na vyučovaní. Okrem toho, že je na čele Ústavu pedagogických vied, vedie aj výskumnú skupinu Classroom Dialogue and Interaction Lab. Jej výskumným predpokladom je tvrdenie, že dialóg v triede je rozhodujúcim nástrojom vyučovania, učenia sa a intelektuálneho rozvoja žiakov. Vo svojej úvodnej prednáške *Zkoumání výukového dialogu* zhrnula nálezy a metodologické postupy vo výskume výučbového dialógu v škole. Zamerala sa na otázku, ako sa formujú vzorce zapájania žiakov do výučbovej komunikácie a ako je možné tieto vzorce na vyučovaní pozitívne ovplyvniť. Opísala, ako so svojím tímom zisťovala, čo stojí za tým, že niektorí žiaci si na hodinách berú slovo a iní nie, ako to súvisí s ich vzdelávacími výsledkami a či môže učiteľ pomôcť cestou dialogického vyučovania skvalitniť ich učenie. Profesorka Šeďová súhlasila pripojiť [svoju prezentáciu k tomuto zborníku](#).

Docent Martin Brestovanský z domácej Pedagogickej fakulty sa v súčasnosti intenzívne venuje otázkam profesijného rozvoja učiteľov a konceptu učiacej sa školy. Na tému dialogického vyučovania a učenia sa učiteľov ako dobre učiť napísal množstvo publikácií. Tému sa venuje na úrovni výskumnej i veľmi praktickej. Napríklad celé číslo 2/2023 Pedagogických rozhľadov bolo zasvätené profesijným učiacim sa komunitám učiteľov, pričom docent Brestovanský číslo zabezpečil nielen autorskými textami, ale aj koncepčne. Aj jeho plenárny príspevok na konferencii *Reflektívne protokoly: nástroj pre posilnenie odborného dialógu a didaktickej reflexie učiteľov* smeroval do tejto oblasti. Účastníkom vysvetlil, čo sú to didaktické reflexívne komunity, ako môžu vylepšiť učiteľskú kultúru, ale aj poskytol náhľad do rozsiahleho kvalitatívneho výskumu s komunitami učiteľov, ktorý zrealizoval a ktorý môže (nielen) mladých výskumníkov inšpirovať aj v metodologických otázkach. Jeho prednášku uvádzame v tomto zborníku ako otvárací text.

Edícia 2024 doktorandskej konferencie sa realizovala výlučne prezenčne, a napriek tomu sa tešila značnému záujmu o účasť. Zdá sa, že rozvojovým stretnutiam s rozmerom živého dialógu nedokážu plne konkurovať alternatívne online a hybridné formáty. Na podujatí sa zúčastnilo 42 doktorandov z 13 univerzít, pričom približne tretina účastníkov (13) prišla z Českej republiky. Ponúkaný zborník recenzovaných príspevkov doktorandov z oblasti vied o výchove a vzdelávaní dokumentuje rozmanitosť výskumných tém, ale aj kvalitu ich spracovania. Zároveň sú pre organizátorov povzbudením pokračovať aj v nasledujúcich edíciách.

Andrej Rajský (editor)

REFLEKTÍVNE PROTOKOLY: NÁSTROJ PRE POSILNENIE ODBORNÉHO DIALÓGU A DIDAKTICKEJ REFLEXIE UČITEĽOV

Martin Brestovanský

Abstrakt

Príspevok predstavuje kvalitatívnu sondu do prípadov realizácie tzv. reflektívnych protokolov, teda techník, ktoré v presne vymedzenom čase umožňujú učiteľom (príp. iným odborným pracovníkom) pozorne a kooperatívne nahliadnuť na prácu žiaka a učiteľa v snahe niečo sa z toho naučiť. Protokoly vychádzajú z popisu konkrétneho problému vyučovacej praxe, poskytujú presný postup pre odbornú diskusiu, určujú špecifické roly pre jednotlivých účastníkov a presúvajú tak ťažisko kontroly a expertízy ďalšieho vzdelávania sa na samotných učiteľov. Predkladaná kvalitatívna analýza sa opiera o dáta z nahrávok diskusií učiteľov na báze protokolov (n=38, priemerný čas = 40 min.), ako ich zaznamenali mentori regionálnych centier podpory učiteľov.

Kľúčové slová: Didaktická reflexia, reflektívny protokol, profesijná učiaca sa komunita, profesijný rozvoj učiteľov.

ÚVOD

Profesijný rozvoj učiteľov prechádza v ostatnom období významnou paradigmatickou zmenou od individuálneho a na školeniach v externom prostredí realizovaného vzdelávania zväčša formou prednášok a workshopov smerom ku kooperatívnym metódam realizovaným priamo v prostredí škôl na báze pozorovania, reflexie a porozumenia každodennej vyučovacej praxe. Organizačnou vzpruhou pre tieto iniciatívy bolo založenie tzv. regionálnych centier podpory učiteľov (RCPU), postupná premena prístupov v metodických centrách NIVAMu a aktivity skúsených organizácií tretieho sektora a niektorých univerzitných pracovísk (prípadne ich vzájomná spolupráca).

Tento trend je však stále limitovaný celým radom organizačných, odborných a osobnostných návykov a schém učiteľov a vedení škôl, ktoré im zabráňujú prehĺbovať porozumenie v otázkach dennodennej vyučovacej praxe: zo strany manažmentu chýba vytváranie priestoru pre precízny, odborný dialóg učiteľov. Škola by sa mala pokúsiť vystavať taký manažment, ktorý bude predstavovať sústavu nových organizačných aktivít, cez ktoré sa využívanie znalostí jednotlivcov stane zdrojom zlepšenia procesov organizačného správania, rozhodovania, vzdelávania a učenia sa, ako aj zvýšenia úrovne medzilidských vzťahov (Cheng 2012). Zároveň je podmienkou autentického učenia sa učiteľov zavedenie cyklického charakteru ich vzdelávania, t.j. takej organizácie práce a metódy, ktorá umožňuje naučené v emocionálne bezpečnom prostredí skúšať, pozorovať, reflektovať a na základe reflexie optimalizovať (pozri napr. SECI model vzniku poznania v organizácii (Nonaka & Takeuchi, 1995)). Hmatateľné výsledky vzdelávania sa v praxi vyučovania ukazujú až po viacerých takýchto cykloch (Šed'ová, 2017).

Na strane učiteľov prevládajú obavy z deprivatizácie vlastnej vyučovacej praxe, ale aj nízka reflektívna kultúra: ochota a schopnosť klásť relevantné didaktické otázky a koncentrovane a cieľavedome riešiť didaktické problémy a výzvy. Pretransformovanie školy tak, aby bola postavená ako funkčná profesijná učiaca sa komunita (PUK), vyžaduje množstvo vstupnej energie, profesionality a odhodlané, charakterné vedenie. Ide o náročný proces. Aj celkový kultúrny kontext slovenských učiteľov posilňuje defenzívne postoje mnohých z nich. Schwartzov (1999) masívny komparatívny výskum učiteľov ukazuje významné rozdiely v kultúrnej hodnotovej orientácii v školskom prostredí. Zistenia sú zobrazené v prekvapujúco

konzistentnej mape regiónov vymedzených príslušnosťou k jednotlivým hodnotovým tendenciám. Napríklad anglicky hovoriace národy zdôrazňujú hodnoty majstrovstva a afektívnej autonómie; naopak, národy strednej a východnej Európy sa vyznačujú opačným dôrazom na konzervativizmus a harmóniu. Pre slovenskú pedagogickú prax Schwartzova práca ukazuje, že učitelia majú tendenciu zotrvať vo svojich "osvedčených" postupoch, vyhýbajú sa otvoreným konfliktom, nie sú ochotní prebrať iniciatívu a nemajú ambíciu doviest' svoje pedagogické zručnosti k majstrovstvu. Spoliehajú sa viac na disciplínu a pravidlá, menej na vlastnú intuíciu a tvorbu autonómnych cieľov. To má priamy vplyv na mnohé reformné snahy, a zmeny v školách si preto vyžadujú mimoriadne aktívneho a cnostného lídra. Tieto zistenia potvrdzuje z iného pohľadu aj ďalšia robustná porovnávacía štúdia (Hofstede, 1997) založená na teórii šiestich hodnotových dimenzií, ktorých vzájomné pôsobenie vytvára špecifické organizačné kultúry. Pre personálny manažment v školách majú tieto kultúrne hodnotové nastavenia mimoriadny význam. Prvá dimenzia – odstup na základe moci - je definovaná mierou, do akej menej vplyvní členovia inštitúcií očakávajú a akceptujú, že moc je rozdelená nerovnomerne. V praxi života školskej komunity to potom bude znamenať, že slovenskí budú učitelia pociťovať veľké prekážky pri zdieľaní svojich praktických problémov so svojim nadriadeným alebo riaditeľom školy, napr. hospitáciu budú vnímať ako potenciálne ohrozenie a komunikácia o vyučovaní bude jednosmerná (zhora nadol).

S pomenovanými kontextuálnymi premennými je potrebné počítat' pri implementácii akýchkoľvek inovácií, no zvlášť tých, ktoré sa dotýkajú samotnej profesijnej sebaúcty učiteľov, t.j. riešenia problémov vlastného vyučovania, ktoré majú byť podrobne analyzované kolegami. Preto sa v slovenských školách len pomaly šíria bunky pozitívnej deviácie v podobe kreovania PUK a skvalitňovania didaktickej reflexie (Brestovanský, Grohová a Baranyai, 2022).

REFLETÍVNE PROTOKOLY

Už J. Dewey (1933) rozlišuje medzi bežným uvažovaním či rozhovorom a reflexiou. Reflexia neznamena len jednoduchý sled ideí, ale ná-sled-ok – konzekutívne usporiadanie, v ktorom každá idea predurčuje tú nasledujúcu ako svoj vlastný výsledok a každý výsledok, naopak, stojí na tých, ktoré mu predchádzajú, alebo na ne odkazuje.

Reflexiu možno považovať za štruktúrovaný rozhovor (aj vnútorný rozhovor človeka samého so sebou), ktorý má relatívne jasné zadanie, jeho závery stoja na argumentoch a vedie k rozhodnutiu, akcii a zodpovednosti za naplnenie tohto rozhodnutia. Dôležité je, že súčasťou reflexie je objavovanie predtým skrytých skutočností, napr. hodnôt, ktoré vedú človeka k istému uvažovaniu a konaniu bez toho, aby si to uvedomoval, explicitne pomenoval. Reflexia osvetľuje konanie učiteľa (a žiakov) v širšom kontexte, vďaka nej učiteľ porozumie súvislostiam, ktoré stoja za riešenými problémami.

Najdôležitejším kritériom dobrej reflexie je, či osoba vidí súvislosť medzi situáciou, v ktorej sa nachádza, princípmi, ktoré pre danú oblasť platia, hodnotami, z ktorých čerpá, a cieľom, ktorý chce dosiahnuť. V skratke, „*reflexia je mentálny proces spočívajúci v snahe štruktúrovať alebo reštruktúrovať (prerámcovať) určité skúsenosti, problém alebo poznatky*“ (Korthagen et al., 2011, s. 71). Súhrnne možno povedať, že reflexia je situovaná v praxi, má cyklický charakter a umožňuje náhľad z viacerých perspektív.

Významnými technikami kooperatívneho vzájomného učenia sa učiteľov sú protokoly, t. j. exaktné a detailne popísané postupy reflexie problému vyučovacej praxe. Protokoly posilňujú učenie sa učiteľov vyvažovaním medzi sociálnym rizikom (kritikou kolegu) a sociálnou bezpečnosťou (neproduktívnym chlácholením). Možno ich definovať ako „*štruktúry, ktoré umožňujú učiteľom (a niekedy aj ďalším aktérom, napr. rodičom, pozvaným hosťom) pozorne a kooperatívne nahliadnuť na prácu žiaka a učiteľa v snahe niečo sa z toho naučiť*“ (Allen & Blythe, 2004, s. 9). Existuje veľké množstvo rôznych protokolov, ale štyri črty majú spoločné: 1) Poskytujú presný postup pre konverzáciu – sériu krokov, ktoré zúčastnená skupina

v presnom poradí vykonáva. 2) Určujú špecifické roly pre jednotlivých účastníkov, ktoré v danej skupine majú zastávať, napr. facilitátor, prezentujúci a ďalší účastníci. 3) Presúvajú ťažisko kontroly a expertízy ďalšieho vzdelávania sa na samotných učiteľov. Kým pri bežnom vzdelávaní je to líder workshopu, ktorý určuje jeho presné tematické zameranie, obsah a metódu, pri protokoloch sú to samotní učelia. Rovnako tak je v bežnom vzdelávaní vzdelávateľ považovaný za experta a participanti za učiacich sa, pri protokoloch sa prenecháva schopnosť expertného posúdenia učebnej situácie a voľby ďalších metodických krokov k skvalitňovaniu vyučovania na samotných učiteľov. 4) Kým bežné vzdelávanie vychádza z teoretického modelu tzv. technickej racionality (učiteľ sa naučí nejakú vyučovaciu stratégiu či techniku a potom ju má realizovať v triede, porov. Korthagen et al., 2011), protokoly vychádzajú z konštruktivistickej teórie, keď na základe vlastných skúseností učelia rozvíjajú hlbšie porozumenie učeniu sa žiaka s úmyslom vyvinúť či rozhodnúť sa pre nové stratégie a techniky vo vlastnej triede. To neznamená, že bežné vzdelávanie (napr. cez workshopy) je v princípe neefektívne, no učelia potrebujú tiež „autentické konverzácie“ (Clark, 2001), v ktorých sa učia kolegovia jeden od druhého prerodom svojich implicitných teórií a presvedčení na explicitné.

Regulácia konverzácie učiteľov zabezpečuje, aby mal každý rovnaký čas na diskusiu, prezentáciu a získanie spätnej väzby o svojej práci rešpektujúcim a účinným spôsobom. Weinbaum a jeho kolegovia (2004) uznávajú, že *"hoci sa na začiatku môže zdať trochu neprirodzené používať protokol na štruktúrovanie rozhovoru, účastníci si rýchlo uvedomia, že bez explicitnej štruktúry majú rozhovory o vyučovaní a učení tendenciu odbočovať, uberať sa mnohými smermi naraz alebo sa stať takými abstraktnými, že pravdepodobne nepovedú k žiadnemu užitočnému učeniu sa"* (s. 47). Časové obmedzenia a ďalšie parametre a pravidlá, ktoré protokoly stanovujú, umožňujú účastníkom udržať disciplínu pri štruktúrovaní reflexie a pomáhajú im sústrediť sa na jeden problém. Takáto virtuálna autorita protokolu z neho zároveň robí akéhosi spolu-facilitátora (Allen a Blythe, 2004). Inými slovami, učelia sa viac opierajú o autoritu spoločne prijatých zásad a pravidiel diskusie, než o autoritu jedného z kolegov, príp. vedúceho pracovníka, čo napomáha priaznivejšej sociálnej dynamike spolupracujúcej skupiny. Protokol špecifikuje roly, ktoré zohrávajú jednotliví členovia skupiny, zvyčajne sú to facilitátor, prezentujúci učiteľ a ostatní účastníci. Úloha facilitátora má zásadný význam pri vytváraní priaznivého prostredia pre reflexiu a pri zabezpečovaní efektívneho priebehu procesu (Ortquist-Ahrens a Torosyan, 2009). Jeho úlohou je viesť skupinu protokolom, objasňovať jednotlivé kroky, korigovať smer diskusie, ak sa odkloní od stanoveného problému atď. Facilitátor dbá o integritu procesu, t.j. pomáha skupine dosahovať ciele v dlhodobom horizonte (pozri cyklický charakter vzdelávania vyššie). Napokon, jeho úlohou je otvárať hlbšie úrovne reflexie spochybňovaním implicitných predpokladov účastníkov, skúmaním základných ich presvedčení, ktoré sú častokrát skreslené nereflektovanými skúsenosťami. Facilitácia sa zameriava aj na monitorovanie skupinovej dynamiky, ktorú možno do určitej miery ovplyvniť vytvorením bezpečného prostredia a primeraných reakcií v náročných momentoch.

Úspešnosť stretnutia na báze protokolu významne závisí aj do dobrého naplnenia roly prezentujúceho učiteľa. Jeho nastavenie mysle na profesionálny rast a autentická snaha niečo sa počas stretnutia naučiť sa prejavuje otvorenosťou revidovať svoje predpoklady, vyhýbať sa obranným reakciám, prijímať konštruktívnu kritiku a byť sebakritický. Častokrát diskusia počas stretnutí stojí a padá na kvalite úvodnej prezentácie problému vyučovacej praxe, ktorý nadnáša prezentujúci učiteľ.

Aktívna účasť ostatných diskutujúcich je tiež nevyhnutná pre zdarný priebeh stretnutia. To je napokon vyjadrené aj v normách, s ktorými protokoly pracujú: prijatie zodpovednosti v skupine a za skupinu, pozornosť voči ostatným a počúvanie, dobrá vôľa pre spoluprácu, snaha o konsenzuálne rozhodovanie, úctivosť, odmietanie ponižovania druhého, akceptovanie toho, kde sa ostatní nachádzajú z hľadiska poznatkov a skúseností, a napokon nesúdenie druhých, len

konštruktívne hľadanie riešení (Keamy a Selkrig, 2013). Za týmito normami stojí pochopenie hodnoty učiacej sa komunity.

Súhrnne, cieľom protokolov je rozvinúť kapacitu učiteľov vidieť a popísať problémy praxe, dilemy, ktoré dennodenne v praxi riešia. Vytvárajú prostredie, v ktorom si účastníci môžu jeden druhému vzájomne pomôcť, porozumieť príčinám problémov praxe a efektívne ich riešiť.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Vzhľadom na široké uplatnenie špecifických techník/protokolov v reflexívnej praxi učiteľov je možno prekvapujúce, že sa doteraz uskutočnil len kriticky malý počet štúdií zameraných na podrobnú mikroanalýzu týchto facilitovaných diskusií. V relevantných štúdiách alebo príručkách sa stretávame najmä so syntézou (väčšinou pozitívnych) skúseností s používaním reflexívnych protokolov (Allen & Blythe, 2004; Weinbaum et al., 2004; McDonald et al., 2007; Easton, 2009; Storey & Wang, 2017; Blake & Gibson, 2020).

Hoci uvedené práce vysvetľujú princípy a poskytujú obrovské množstvo konkrétnych situácií, prínosov jednotlivých krokov, problémov a obmedzení pri používaní protokolov, vrátane niektorých reprezentatívnych dialógov z praxe, chýba analýza na úrovni sekvencií diskusií a podrobných formulácií učiteľov, ktorá by odhalila prínos protokolov pre prehĺbenie reflexie učiteľov. V niektorých štúdiách sa použil prístup mikroanalýzy interakcií učiteľov pri diskusii o problémoch vyučovacej praxe (Little, 2002), ale nie so zámerom skúmať protokoly ako také. Iní používali protokoly ako nástroje vo výskume alebo techniky pre zber dát (Datnow et al., 2013; Windschitl et al., 2011). Samotné protokoly však boli len veľmi zriedkavo predmetom výskumu (Little et al., 2003; Curry, 2008; Horn, 2010; Horn & Little, 2010; Keamy & Selkrig, 2013), a ak, tak tieto štúdie nevyužívali prístup mikroanalýzy. Dáta o vnímaní prínosov protokolov sa väčšinou zbierali prostredníctvom rozhovorov s účastníkmi alebo post hoc dotazníkov. A napokon, neexistuje žiadna štúdia zameraná na skúmanie úlohy protokolov pri prehľbovaní reflexie pomocou prístupu mikroanalýzy.

Z tohto kontextu vzniká prirodzená výskumná otázka: ak sú v drvivej väčšine odbornej literatúry protokoly vykresľované ako mimoriadne plodné nástroje kooperatívnej didaktickej reflexie (a svedčia o tom aj naše skúsenosti z praxe), je možné identifikovať také unikátne črty samotných protokolov, ktoré pôsobia univerzálne, teda do istej miery nezávisle od ostatných premenných, akými môžu byť napr. expertnosť učiteľov-účastníkov, aktuálne sociálno-emocionálne parametre skupiny a pod.? A nadväzne, vedie nasýtenie týchto kľúčových prvkov protokolu k prehĺbeniu kvality didaktickej reflexie učiteľov, resp. napomáha štruktúrovanosť konverzácie učiteľov prehĺbeniu ich chápania vyučovacej situácie? Konkrétne, vedú niektoré prvky dynamiky skupiny k precizovaniu reflektívnych otázok v priebehu stretnutia na báze protokolu? Spája sa s niektorými charakteristikami protokolov väčší potenciál pre prehĺbenie reflexie? Ktoré prejavy účastníkov významne limitujú potenciál pre skvalitnenie reflexie v priebehu protokolov? Aké témy trápia učiteľov? Je pozorovateľná tendencia niektorých tém znižovať potenciál pre reflexiu? Pre zodpovedanie týchto otázok bude potrebné operacionalizovať dve kľúčové premenné / pojmy, ktoré tu vstupujú do vzťahu: charakteristické prvky stretnutia na báze protokolu a úrovne kvality didaktickej reflexie.

METÓDA

Operacionalizácia premenných

Definičné prvky reflektívneho protokolu

Vyššie sme opísali vo všeobecnosti reflektívny protokol ako formát kooperatívnej didaktickej reflexie. Na tomto mieste jednotlivé jeho prvky operacionalizujeme tak, aby bolo podľa nich možné kódovať sekvencie prehovorov účastníkov stretnutia. Pre účely tohto výskumu sme

využili protokol, ktorý sme pracovne nazvali Identifikácia problému vyučovacej praxe (pozri bližšie Brestovanský & Kotuláková, 2020). Tento protokol pôvodne vypracovala Gene Thompson-Groveová v rámci Národného fakultného programu Re:Learning Coalition of Essential Schools (Easton, 2009). Spočíva v šiestich krokoch: a) prezentujúci učiteľ predstaví problém praxe (5 min.); b) diskutujúci kladú jednoduché ujasňujúce otázky (5 min.); c) diskutujúci kladú prehľbujúce otázky (10 min.); d) diskutujúci diskutujú o prezentovanom probléme medzi sebou bez aktívnej účasti prezentujúceho učiteľa (12 min.); e) prezentujúci učiteľ reflektuje to, čo doposiaľ počul a uvedomil si (5 min.); f) všetci účastníci reflektujú vlastné učenie sa z procesu diskusie o tomto probléme a priebehu protokolu.

Prvou sledovanou kategóriou je autorita protokolu: predstavuje situácie, v ktorých je viditeľné dodržanie zásad protokolu, vyváženosť komunikácie, prítomnosť prirodzených tenzií z časového obmedzenia pre jednotlivé kroky protokolu a pod. Alebo naopak, je možné sledovať nedodržanie zásad, tendencia u jedného alebo dvoch účastníkov „ovládnúť“ diskusiu, neproduktívne chlácholenie a pod.

Druhou kategóriou je naplnenie rol účastníkov (facilitátor, prezentujúci, účastníci), t.j. stotožnenie sa s rolou, napr. konštruktívny zásah facilitátora uvažovanou otázkou, podnetom, výzvou na spresnenie; záujem prezentujúceho učiteľa získať nový pohľad vďaka kolegom, skutočne riešiť problém; alebo naopak, nestotožnenie sa s rolou (pasivita, negativita, napádanie zmyslu stretnutia a pod.).

Treťou kategóriou je dynamika - interakcia skupiny: vzájomné dopĺňanie sa; vyváženosť kritiky/ocenenia, resp. komfortu/výzvy; celková sociálno-emocionálna pohoda v skupine, napr. prejavy porozumenia diskutujúcich a stotožnenia sa s problémom, ktorý rieši prezentujúci učiteľ (to, čo Hornová a Littleová nazývajú normalizovaním situácie /Horn & Little, 2009/).

Štvrtou kategóriou je schopnosť skupiny udržať zameranosť diskusie / fokus na jeden problém: vedomá snaha vyčerpať analýzu problému v didaktickom jadre, využívanie tzv. uptaku, t.j. nadväznosti v dialógu. Opakom je neriadený pochod témami, predčasné useknutie prúdu analytických myšlienok nevhodnou otázkou a pod.

Piatu kategóriu predstavuje naplnenie charakteristík jednotlivých krokov protokolu: pozri vyššie opísaný konkrétny protokol Identifikácia problému vyučovacej praxe. Tento protokol vyžaduje od účastníkov konkrétny typ reakcií v konkrétnej fáze diskusie - nabádanie položiť určitý typ otázky, reflektovať odpovede a pod. Napr. sledujeme kvalitatívny rozdiel otázok v druhom a treťom kroku protokolu – kým jednoduché ujasňujúce otázky sú zamerané na ozrejmenie kontextu a majú byť kladené tak, aby bolo na ne možno odpovedať krátko a fakticky, bez váhania, obratom, prehľbujúce otázky sú náročnejšie na zodpovedanie a vyžadujú viac času na premyslenie odpovede, majú byť autenticky otvorené (nie so skrytým úmyslom radiť, napr. „Nebolo by vhodnejšie rozdeliť žiakov inak?“), umožňujúce pozrieť sa na problém z iného uhla pohľadu tým, že nútia prezentujúceho učiteľa premyslieť jeho pôvodné východiská / paradigmy pri vyučovaní.

Všetky tieto kategórie predstavujú preddefinované kódy pre kvalitatívnu analýzu (porov. Miles et al., 2014), no zároveň umožňujú ich ďalšiu subkategorizáciu alebo suplementáciu.

Kvalita didaktickej reflexie

Pre identifikovanie úrovne kvality didaktickej reflexie sme využili syntézu dvoch kategorizačných systémov (Ward & McCotter, 2004; Larrivee, 2008). Výsledkom bolo formulovanie štyroch úrovní reflexie:

1. Predreflektívna úroveň: keď účastníci nerozlišujú vzájomnú závislosť medzi použitou didaktickou metódou a reakciou žiakov na vyučovaní. Vidia žiaka a triedne okolnosti ako záležitosti mimo svojej kontroly. Skupina funguje v režime prežitia, bez reflexie.

2. Povrchná reflexia: učiteľ v obmedzenej miere prispôsobuje vyučovanie rôznym štýlom žiakov. Jeho presvedčenie stojí len na dôkazoch z vlastnej skúsenosti. Obmedzuje analýzu vyučovacích postupov na vyučovacie techniky.
3. Pedagogická reflexia: Učitelia vnášajú do reflexie pedagogické koncepty. Hľadajú schémy a súvislosti na prehĺbenie porozumenia. Zohľadňujú perspektívy študentov pri rozhodovaní o vyučovacom postupe. Sú odhodlaní neustále sa vzdelávať a zlepšovať svoju prax.
4. Paradigmatická reflexia: Učiteľ pozoruje samého seba v procese reflexie a uvažovania. Zvažuje etické dôsledky riadenia triedy. Kriticky uvažuje nad status quo noriem a postupov. Konštruktívne a premyslene narúša zavedené stereotypy chápania bežných vyučovacích situácií.

Za prínos protokolov budeme považovať akýkoľvek posun z nižšej úrovne reflektívneho uvažovania do vyššej. Tu je dobré pripomenúť, že esenciou protokolu je riešiť aktuálne konkrétne problémy vyučovania, preto nutne nemusí prichádzať k diskusiám na úrovni paradigmatických zmien. Neznamená to však, že sa takéto posuny v uvažovaní nemôžu počas stretnutí na báze protokolov objaviť.

Organizácia výskumu

Dátami pre našu analýzu boli nahrávky realizovaných protokolov (buď audiovizuálne alebo zvukové), ktoré nám zasielali zodpovední organizátori týchto stretnutí. Vo väčšine prípadov išlo o mentorov novovznikajúcich RCPU, ale viacero nahrávok pochádza aj z realizácie projektu s názvom Didaktické reflektívne komunity a z práce škôl kooperujúcich v sieti organizácie Fórum proaktívnych škôl v rozpätí rokov 2020-2023. Facilitátormi protokolov boli samotní učitelia zapojených škôl alebo školení mentori, ktorí pracujú so skupinami svojich „mentees“. Mentori RCPU sa zúčastňovali na celoročnom programe inovačného vzdelávania a nahrávky slúžili ako výstupy dištančných úloh. V niektorých prípadoch boli protokoly využité pri reflexii súvislej pedagogickej praxe študentov učiteľstva. Vo väčšina prípadov boli účastníci ako aj facilitátori v realizácii protokolov začiatovníkmi, čo je mimoriadne dôležitý aspekt výskumu. Pracujeme s 38 nahrávkami, no pre účely tohto článku sme vybrali mikroanalýzy dvoch stretnutí. Každá nahrávka (približne 45 min.) je prepisovaná podľa jednoduchých transkripčných pravidiel (Lefstein a Snell 2014) využívajúcich šesť formálnych prvkov na zachytenie paralingvistických charakteristík diskusie: (.) = krátka pauza, menej ako sekunda; (1) = dlhšia pauza, číslo v zátvorke vyjadruje dĺžku jej trvania v sekundách; ((text)) = popis neverbálnej aktivity/kontextu; [text] = prekrývajúca sa reč, keď rozprávajú dvaja účastníci naraz; text = zdôraznenie slova; TEXT = zvýšenie hlasitosti. Ide o autentické prepisy z diskusií učiteľov, ktorí sa stretli na báze reflektívnych protokolov aj so zachovaním nespisovných vyjadrení alebo štylistických prvkov bežného hovoreného slova. Jednotliví účastníci sú v transkripcii označení podľa roly, ktorú v danom stretnutí zohrávali: facilitátor (F), prezentujúci učiteľ (P), ostatní učitelia-účastníci protokolu (U1, U2, U3 atď.).

Prepisy nahrávok poskytujú bohaté poznatky o obsahoch riešených problémov a dilem učiteľov, významnej role facilitátora, kvalite otázok, aspektoch profesijného jazyka učiteľov a úrovne ich metareflexie (schopnosti reflektovať kvalitu reflexie).

Analýzu realizovali spravidla dvaja výskumníci samostatne a následne spoločne výsledky kódovania porovnávali, aby dosiahli spoločné porozumenie jednotlivých kódov a významnú zhodu.

VYBRANÉ ZISTENIA

Denisa & Jakub: Prijatie roly, dynamika skupiny, fókus na jeden problém a naplnenie krokov protokolu vedú k prehĺbeniu reflexie

Prípád Jakuba, ktorý prezentuje vlastný vyučovací problém, a Vandy, ktorá facilituje stretnutie piatich učiteľov ako mentorka RCPU, ukazuje, ako synergia autentického záujmu učiteľa o vlastný profesijný rast a najmä o zmenu postojov svojich žiakov k hodnoteniu (zameranosť na žiaka a jeho potreby) spolu s vhodnou klímou skupiny a koncentrovaným dialógom o jednom probléme vedie k významnej zmene prístupu učiteľa k veci. Už úvod Jakubovej prezentácie problému svedčí o tom, že je odhodlaný neustále sa vzdelávať a zlepšovať svoju prax. Afektívne sýto rámcuje problém, čo hovorí o jeho vnútornom odhodlaní meniť prístupy vo vyučovaní.

Doplnenie: Mená účastníkov sme kvôli zachovaniu anonymity zmenili.

P: *Ďakujem, že sme sa tu zišli. Tým, že sme na konci januára a veľká časť učiteľov má taký už vnútorný problém pri samotnom uzatváraní známok. Chcel by som, aby mi to jednoducho išlo lepšie. Tým, že sa to deje ako veľká udalosť raz za pol roka, tým som to ako keby počas toho ďalšieho polroka ako keby prežil, ale opäť to koncoročné obdobie bolo pre mňa vždy veľmi náročné.*

Úroveň reflexie sa dvíha aj tým, že Jakub (P – prezentujúci učiteľ) zohľadňuje perspektívy žiakov pri vlastnom rozhodovaní sa.

P: *To, čo sa momentálne deje, aby bolo čo najmenej stresujúca udalosť pre mňa aj pre tých žiakov. Chcel by som dosiahnuť taký ten ideálny stav, že keď ja budem hodnotiť tú známku, že ten žiak bude s ňou stotožnený do tej miery ako ja, až do takej miery, že on si tú známku dá sám. Že to proste bude vidieť a nebudeme sa musieť hádať, že tak toto bola písomka, tá má inú hodnotu a tak. A preto viac-menej to, s čím ja pred vás prichádzam je, že vyriešiť túto úlohu, ako počas toho polroka pracovať s tými žiakmi tak, aby som toho žiaka dokázal prizvať do toho hodnotenia, lebo si uvedomujeme, že to nemôže byť len niečo, čo sa udeje na konci, ale niečo, čo sa má diať počas celého toho polroka. Či máte nejaké skúsenosti vy a tak asi...*

Problém, ktorý Jakub opísal, je autentický, skutočne ho trápi a vie si predstaviť, ako bude vyzeráť dianie v triede, keď bude problém vyriešený. Hľadá konkrétne stratégie, ako tento optimálny stav dosiahnuť. Ostatní účastníci na túto požiadavku konštruktívne reagujú.

U3: *Je tam v priebehu hodnotenia aj priestor na nejakú sebareflexiu? Na nejaký rozhovor, že...*

P: *Áno, ale nemá to vyslovene štruktúrovanú podobu, že ideme, hej? Snažím sa do písomky písať, že čo si myslím a potom si sadnúť, ale nie je to tak, že mám teraz na to vždycky po písomke vyhradený čas (1) V prípade, že majú oni záujem, tak sa zastavia za mnou.*

U2: *A ten záujem vychádza z tvojej strany, alebo zo strany žiakov? Že majú potrebu nejakým spôsobom si okomentovať...*

P: *Počas roka majú málokedy potrebu okomentovať. A takí, ktorí majú, to je stabilná časť triedy, možno 1/4, to som možno aj prehnal.*

U3: *Takže žiaci (2) nevyhľadávajú... Teda ten problém je o tom, že nechceš, aby hodnotenie bolo pre niekoho stresom [P: súhlasné hm] a teraz, že (2) máš pocit...*

V rámci ujasňujúcich otázok, ktoré predpisuje protokol, vnáša jedna z účastníčok do reflexie pedagogické koncepty a hľadá schémy a súvislosti na prehĺbenie porozumenia.

Protokol v nasledujúcich sekvenciách vedie k nadväznosti odpovedí a otázok, čo by pravdepodobne nenastalo v prípade spontánnej neriadenej diskusie.

U1: Mne sa veľmi páči, ako o tom hovoríš. Mám pocit, že vieš, čo chceš, ale je tam nejaká prekážka... Cítim to správne?

P: No, dlho nad tým rozmýšľam, ale stále to nezavediem. Prekážkou je to, že nemám štruktúru - aby to na konci nebolo len to, že no tak pod' si sem sadnúť a teda čo si myslíš... A aby to nebolo len o tom, že vytiahnem tie písomky...

Prejavená empatia a zároveň stabilne zameraná pozornosť na jeden problém vedie k tomu, že učiteľ mení pôvodnú formuláciu (neprijemná emócia pri oznamovaní známok pred vysvedčením, nesúlad medzi ním a žiakmi v hodnotení) do novej podoby: chýba mi štruktúra, o ktorú sa pri hodnotení môžem oprieť. Ocenenie od jednej z účastníčok (U1) (za ktorým je jej autentické porozumenie) by nezaznelo, ak by išlo o bežný spontánny krátky rozhovor medzi učiteľmi. Zásady protokolu predpisujú vnášať do reflexie aj oceňujúce výroky. Rešpekt voči Jakubovi bol prejav aj tým, že U1 použila neadekvátny pojem „cítim to správne?“, hoci, prirodzene, ide o kognitívnu úvahu. Slovo „cítim“ preto nechápeme ako neodborný výraz, skôr ako prejav dialogického, nenásilného predostretia vlastného videnia veci. Podobne pokračuje U2 v nasledujúcej fáze diskusie skupiny bez aktívnej účasti prezentujúceho učiteľa, v ktorej navrhujú účastníci svoje riešenia na základe vlastných skúseností a pochopenia problému. Svoj názor uvádza priateľským spôsobom.

U2: Mne by sa možno páčilo, na inom predmete, neviem, či by sa to dalo na matematike robiť, ja mám s tým trochu skúsenosť, moji žiaci dostali akoby banku poznatkov, ktoré by mali vedieť, ktoré sú v tých štandardoch... Oni to dostali na A4 a sami si hovorili, ok, že viem - neviem, oni sami pre seba a potom v rámci takej skupinovej práce bolo také, že je tu niečo také, že vám tu vyskakuje nejaký problém? Ešte som tam potom zaradila také že rovesnícke vyučovanie, navzájom si to vysvetlili a mne to na biológii veľmi dobre toto fungovalo a ja som sa veľmi snažila presne o také sebahodnotenie a tí žiaci boli k sebe veľmi kritickí, mňa to prekvapilo, ako oni sami na seba povedali... lebo ja som sa ich stále pýtala, prečo by si takú známku..., lebo oni stále sú v tom, že známka, ale ja hovorím, že nie, to nemusí byť známka.

Bol to proces, ide o to diskutovať o tom, lebo oni majú stále také čiernobiele hodnotenie zvládol-nezvládol. Ale ide to, že do akej miery...

Zároveň sa U2 snaží vniesť do reflexie pedagogické koncepty (štandardy) a tiež zohľadňuje perspektívy študentov pri rozhodovaní.

V nasledujúcej fáze protokol predpisuje sebareflexiu učiteľa a reagovanie na podnety ostatných účastníkov. Učiteľ vďaka podnetom od kolegyň hľadá schémy a súvislosti na prehĺbenie porozumenia, pričom neustále zohľadňuje potreby a pohľady študentov.

Dobre som sa cítil, keď ma dievčence pochválili. [smiech všetkých]. A (1) páči sa mi (1) tá myšlienka a už som začal popritom nad tým rozmýšľať o tej úvodnej hodine, novom začiatku, kde si naozaj nastaviť to portfólio. Portfólio s tým, že musím vedieť, aby..., čo navyše... Tam možnože by si mohol ten žiak zakrúžkovať, že toto určite chcem vedieť, toto určite chcem robiť a možnože si už na začiatku nastaviť ten plán, napr. k tomuto chcem robiť projekt.

A určite výborný nápad je, priznám sa, že nikdy som to nerobil, a to je asi aj chyba, že ako keby boli štandardy vždycky tabu pre žiakov. Vlastne ktorý učiteľ tie štandardy predstaví žiakom? (2) Aby viac-menej videli, že aj ty si niečím limitovaný a že aj ty na niečom stojíš...

V tejto sekvencii prichádza k transformatívnemu momentu: učiteľ kriticky uvažuje nad status quo noriem a postupov a uvedomuje si, že je v jeho moci a kompetencii ich meniť. Reflexia, ktorá začala predstavením istej emócie (ja ako učiteľ nemám rád konflikty so žiakmi o dohadovaní sa o známke na polročnom vysvedčení), končila jedným dôležitým pedagogickým strategickým rozhodnutím o implementácii portfólií a zároveň významným paradigmatickým obratom učiteľa: prečo by som mal byť na štandardy sám, keď ich môžem predstaviť žiakom a oni môžu byť vtiahnutí do uvažovania nad celoročnými cieľmi a aj všeobecnými nárokmi štátneho vzdelávacieho procesu.

Úspešný priebeh protokolu evidentne ovplyvnila samotná disponovanosť účastníkov pre prehĺbovanie reflexie, no zároveň podrobná analýza (niekedy zvykneme hovoriť mikroanalýza) interakcie medzi učiteľmi ukazuje miesta, ktoré možno jednoznačne identifikovať ako prínosy samotného protokolu, najmä jeho definičných znakov – dodržiavanie zásad, podpora pozitívnej skupinovej dynamiky, prijatie rol, zameranosť na jeden problém a dodržanie predpísaného postupu krokov.

Tatiana a Viky: štruktúra nestačí, ak neprichádzajú otázky

Viky – učiteľka matematiky a anglického jazyka – predstavuje v nasledujúcej ukážke problém slabej koncentrácie žiakov a ich ťažkostí s čítaním s porozumením. V triede je až päť žiakov so špecifickými potrebami, no zároveň v nej pôsobia aj asistenti učiteľa. Problém sa však týka aj ostatných žiakov.

P: *No, takže ako učiteľka matematiky ale aj anglického jazyka sa stretávam s tým, že žiaci nerozumejú slovným úlohám a v podstate ich nesprávne čítajú a čítajú ten text bez porozumenia. Konkrétne v ktorej triede to najviac vnímam je, kde sa nachádza 19 žiakov, sú tam piati integrovaní, ale zadefinovala by som to tak, že nie len integrovaní žiaci tak bez porozumenia čítajú, že im odbieha pozornosť, ale taktiež žiaci celkovo nedokážu sa sústrediť na ten text, napríklad niekedy si vôbec neprečítajú úlohu, nevedia, čo z nej majú vybrať a podobne.*

(...)

U1: *A to, že nevie, že si to nevedia pochopiť ten text, už vidno pri zápise tej úlohy, že si nevedia, že nevedia si už ani zápis urobiť?*

P: *Áno, nie sú zvyknutí si robiť zápisy.*

Aj v tomto prípade ide o autentický problém, ktorý učiteľku skutočne trápi a želá si jeho riešenie. Na druhej strane ho však opisuje krátko, príliš jednoducho, bez dôležitých detailov – chýba tiež výzva od facilitátora na ich doplnenie – a najmä ťažisko problému vidí v žiakoch, nie v metóde vyučovania („celkovo sa nedokážu sústrediť na text“). Implicitne teda naznačuje, že problém je daný a má len málo spoločné s možnou zmenou prístupu učiteľa. Aj na ujasňujúcu otázku kolegyne odpovedá spôsobom, ktorý odhaľuje paradigmu, že postupy žiakov sú mimo jej kontrolu („nie sú zvyknutí“). Nepoznáme kontext prezentujúcej učiteľky a jej triedy, je možné, že triedu prevzala a týmto naznačuje nedostatočnosť práce predchádzajúcej učiteľky. Aj ďalšie jej prehovory sú však skôr dokladmi jej tendencie presúvať ťažisko kontroly mimo svojich didaktických možností.

P: *Ale to je tiež presne to, že nie veľa žiakov sa prizná, že tomu úplne nerozumie, že majú strach ako keby povedať, že ja nerozumiem, čo mám robiť. Potom ja ako učiteľ neviem, že teda tomu až tak nerozumie a potom to naozaj je vidieť až na nejakej písomnej práci.*

V priebehu fázy ujasňujúcich a prehľbujúcich otázok protokol umožňuje položiť také otázky, ktoré by Viky konfrontovali s jej nastavením mysle. Ani facilitátorka Tatiana, ani ostatní učitelia však, hoci zostávajú zamerané na prezentovaný problém, nevyužívajú príležitosť a, naopak, namiesto autentických otázok kladú otázku, ktoré sú v skutočnosti skrytými radami technického charakteru.

U2: *A keď zadávaš slovnú úlohu, tak žiak si ju číta individuálne potichu alebo čítate nahlas spoločne, s tým že nejakým spôsobom ho môžeš zastavovať, znova mu dáš prečítať časť tej úlohy, alebo akým spôsobom najskôr zadáš tú slovnú úlohu?*

(...)

U2: *...A vieš v tejto fáze vyvolať tých, ktorí sú ticho, alebo ich nejako podporiť, že pod mi to znova prečítať, porozumel si tomu, máš k tomu nejakú otázku?*

(...)

U2: *...pri slovných úlohách je práve tá špecifikácia nie len pochopiť text, ale dať si ho do logických matematických súvislostí. Takže ja by som išla cestou toho grafického znázornenia.*

Aj v tomto prípade facilitátorka mlčí, hoci jednou z jej úloh je práve na takéto skryté (v poslednom prípade dokonca celkom zjavné) rady účastníkov upozorňovať a požadovať preformulovanie otázky do otvorenej, autentickej podoby. Navyše, do dynamiky diskusie zasiahne ďalší člen (muž), ktorý ešte posilní paradigmu Viky o ťažisku problému mimo jej vplyvu.

U3: *Problém je jednoduchý, deti málo čítajú.*

U2: *Čiže nejakým spôsobom by si podporil domácu prípravu v triede na to, aby viac čítali.*

U3: *Ale to sa nepodariť. ((smiech)) [F: No dobre, ale máš...] Lebo rodičia s tými deťmi netrávia čas.*

Skupine sa nepodarilo presnejšie sformulovať didaktický problém, ktorým mala byť analýza textov a konkrétnych inštrukcií, ktoré Viky žiakom zadáva. A tak sa pomaly vzdáva kľúčovej zásady protokolu – zostať zameraný na jeden konkrétny problém – a posúva sa do šírky, k postrehom všeobecného charakteru. Výslovne nefunkčné komentáre vsúva najmä U3, pričom facilitátorka Tatiana akoby rezignovala voči jeho skepticizmu – nemá dostatok skúseností využiť autoritu protokolu a vyzvať ho k dokazovaniu jeho tvrdení a prepojeniu na riešenia (napr. „Ako presne môže súvisieť čítanie kníh s rodičmi doma s neporozumením slovných zadaní v matematike?“). Šírka nahrádzajúca hĺbku sa ukazuje aj v nasledujúcej sekvencii.

U1: *Ja by som možno skôr videla cestu celkovo začať pracovať od prvého stupňa na zvýšení tej čitateľskej gramotnosti nejakým zaujímavým spôsobom, teraz mi nenapadá žiaden. Majka ty robievaš s divadlom (...)*

U3: *Ako to je (2) s knižnicou ? Funguje to momentálne alebo nefunguje?*

Podobným spôsobom postupovala skupina ďalej a jej diskusia nepriniesla významné riešenia pre prezentujúcu učiteľku. Ako možno sledovať, skupina síce formálne zachovávala určité fázy priebehu protokolu, ale v skutočnosti ich nedokázala plnohodnotne nasýtiť (napokon, aj samotný digitálny záznam bol kratší, teda jednotlivé kroky nedostali plnú minútáž). Tým, že prezentujúca učiteľka vychádzala z paradigmy ťažiska kontroly mimo vlastných možností (porov. Rotter, 1966), vynechala z opisu problému kľúčový prvok didaktického trojuholníka – vlastné znenie inštrukcie smerom k žiakom, resp. presný opis vyučovacej metódy, ktorý mal viesť k posilneniu ich schopnosti čítať slovné úlohy v matematike s porozumením.

Úlohy svojej roly nenaplnila najmä facilitátorka a to v priebehu mnohých dôležitých momentov interakcie účastníkov protokolu. Chýbal dôraz na dôslednejší opis problému, silnejšia regulácia skrytých rád a najmä sme mohli pozorovať pasivitu v situáciách nekonštruktívneho opúšťania témy od ostatných účastníkov. Skupine sa tak nepodarilo udržať zameranosť na jeden problém a prehĺbiť jeho reflexiu. Zostala na hraniciach medzi úrovňou predreflektívneho uvažovania (problém nie je v našich silách riešiť) a povrchného technického uvažovania (jednoduché rýchle rady organizačného charakteru, ako problém riešiť).

ZÁVER

Dá sa uzavrieť, že jednotlivé stavebné bloky reflektívneho protokolu sú na sebe navzájom závislé. Ak sa nenaplní jeden (napr. dôsledný opis didaktického problému) a nie je vyvážený druhým (dôsledným dopytovaním sa v priebehu nasledujúcich dvoch fáz), zväčša sú ďalšie stávajú neplodnými – jednotlivé rady ako aj reflexia prezentujúceho učiteľa sú povrchné. Kľúčovú rolu v tomto procese zohráva facilitátor, ktorý, ak rezignuje na využívanie autority protokolu v riadení diskusie, nedokáže riadiť diskusiu v kritických momentoch, kedy sa rozhoduje o prehĺbení reflexie.

Najvýznamnejšími čiastkovými závermi doterajšieho, stále prebiehajúceho výskumu, sú zistenia o významných ťažkostiach učiteľov klásť prehĺbujúce reflektívne otázky, najmä v smere prepájania aktuálneho zážitku a učiteľskej skúsenosti s poznatkami z teórie, ktoré môžu adekvátne pomôcť vysvetliť a riešiť.

Dáta, ktoré sme využili pre uvedené analýzy, pochádzajú z nahrávok stretnutí, ktoré, ako sme uviedli vyššie, boli pre mnohých účastníkov prvou skúsenosťou s reflektívnymi protokolmi. Veríme, že až ich cyklické, opakujúce sa využívanie a metareflexia s tým spojená (s kľúčovou otázkou – čo nám v priebehu protokolov pomáha a čo brzdí našu schopnosť prehĺbovať didaktickú reflexiu) v skutočnosti napomôže účastníkovi začať klásť autentické otázky na vyššej úrovni reflexie.

Celkovo považujeme za potrebné zvýšiť ambíciu učiteľov v odbornom profesijnom raste. Nemáme tu na mysli parciálne poznatky o technikách vyučovania, konkrétne praktické tipy pre obohatenie bežnej výučby. Ide nám najmä o to, nadobúdať komplexnú kompetenciu odborne reflektovať vlastnú vyučovaciu prax – od uvažovania nad technikami výučby, cez komplexné prístupy opreté o dobre porozumenú teóriu, až k paradigmatickým otázkam.

Literatúra

- Allen, D. & Blythe, T. (2004). *The facilitator's book of questions: tools for looking together at student and teacher work*. New York: Teachers College Press.
- Blake, J., & Gibson, A. (2021). Critical Friends Group protocols deepen conversations in collaborative action research projects. *Educational Action Research*, 29(1), 133-148.
- Brestovanský, M. & Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Brestovanský, M., Grohová, V., & Baranyai, L. (2022). *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava: NIVAM.
- Curry, M. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers college record*, 110(4), 733-774.
- Cheng, E. C. K. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Education Management*, 26(6), 557-592.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341-362.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Easton, L. B. (2009). *Protocols for professional learning (The professional learning community series)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225-259.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217.
- Keamy, R. K., & Selkrig, M. (2013). The Effectiveness of Protocols when Pre-Service Teachers Engage in Online Collaborations: An Exploration. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2).
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 184-192.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3rd Edition. London: Sage Publications.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York/Oxford: Oxford University Press.

- Ortquist-Ahrens, L., & Torosyan, R. (2009). The role of the facilitator in faculty learning communities: Paving the way for growth, productivity, and collegiality. *Learning Communities Journal*, 1 (1), 29-62.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Storey, V. A., & Wang, V. C. (2017). Critical friends protocol: Andragogy and learning in a graduate classroom. *Adult Learning*, 28(3), 107-114.
- Šed'ová, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and teacher education*, 20(3), 243-257.
- Weinbaum, A., Allen, D., Blythe, T., Simon, K., Seidel, S., & Rubin, C. (2004). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement* (Vol. 30). New York: Teachers College Press.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2011). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903.

Autor

Doc. Mgr. Matrin Brestovanský, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

martin.brestovansky@truni.sk

IMPLEMENTÁCIA INOVATÍVNYCH PRÍSTUPOV V OBLASTI NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA SO ZRETEĽOM NA KOMUNITNÉ VZDELÁVANIE

Iveta Babjaková

Abstrakt

V článku sa zameriame na čiastkový výstup – projekt dizertačnej práce Implementácia inovatívnych prístupov v oblasti neformálneho vzdelávania so zreteľom na komunitné vzdelávanie. Samotná dizertačná práca bude spočívať v analýze a konceptualizácii teoretického rámca, východísk a trendov v oblasti neformálneho vzdelávania na národnej i medzinárodnej úrovni. Cieľom dizertačnej práce je navrhnúť a implementovať inovatívne prvky neformálneho vzdelávania so zreteľom na komunitné vzdelávanie v prostredí centier kultúry (zmena prístupu, prostredia a pod.). Dizertačná práca bude mať charakter zmiešaného výskumu v kombinácii využitia kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných metód, stanovených a kvantifikovateľných indikátorov, ktoré umožnia flexibilne reagovať na nové aplikácie informačných a komunikačných technológií, ale aj inovácie mediálnych formátov. Na základe zistených výsledkov výskumu bude navrhnutý inovatívny program komunitného vzdelávania pre dospelých so zreteľom na ich záujmy.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, komunitné vzdelávanie, centrá kultúry, knižnice

ÚVOD

Kultúrne vzdelávanie, ktoré podnecuje dialóg medzi kultúrami a podporuje sebaurčenie a demokratické povedomie učiacich sa, je hlavnou hnacou silou a prostriedkom sociálnej súdržnosti. Preto ambíciou predkladanej dizertačnej práce bude príspevok k tomuto dialógu. Zároveň chce podnietiť k diskusii a následnej aplikácii príkladov dobrej praxe zo zahraničia, so zreteľom na sociokultúrne prostredie Slovenska a reflexiou na jeho aktuálne potreby či vízie. Na základe zistených výsledkov výskumu bude navrhnutý inovatívny program komunitného vzdelávania pre dospelých so zreteľom na ich záujmy.

Na pozadí situácie vývoja Slovenska a okolitých krajín za posledných 30 rokov v porovnaní s ostatnými európskymi krajinami, Slovensko v oblasti neformálneho vzdelávania citeľne stagnuje. Zaznamenávame existenciu mnoho teoretických rozpracovaní, no stále nám chýba sila, vôľa či financie na realizáciu uceleného, kontinuálneho systému vzdelávania organizátorov komunitného vzdelávania, ktorý by následne determinoval úroveň samotného procesu vzdelávania i predpovedal vízie jeho smerovania.

Práca bude vychádzať z analýzy doposiaľ publikovaných teoretických poznatkov a zároveň sa opierať o realizovanú prax. Ide nám o prepojenie a aplikáciu teórie do praxe tak, aby predkladaný inovatívny program bol holisticky spracovaný, s možnosťou okamžitej aplikácie v praxi. Máme ambíciu nazerať na výstupy dizertačnej práce z pohľadu akademického, ale aj z pohľadu vonkajšieho sveta aktérov neformálneho vzdelávania, organizátorov a jeho samotných prijímateľov.

SÚČASNÝ STAV TEORETICKÉHO ROZPRACOVANIA PROBLEMATIKY

Terminologické vymedzenie pojmového aparátu

Jedným zo základných východiskových dokumentov v problematike vzdelávania je dokument Európskej únie – Memorandum o celoživotnom učení (2000). Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, Konzultačný proces, ktoré vydalo Ministerstvo školstva SR v spolupráci s európskou úniou (2020) v poznámke pod čiarou uvádza: „V origináli je analogická skratka LLL používaná len v prílohách. V hlavnom texte bol vždy použitý plný termín „lifelong learning“. Skratku zavádzame pre prípadné zjednodušenie slovenského prekladu vždy vtedy, keď by bol zvratným zámenom „sa“ výrazu „celoživotné vzdelávanie sa“ zbytočne zaťažovaný. Používanie zvratného zámena v tomto termíne však pokladáme za nevyhnutné na zdôraznenie v súčasnosti sa silne prejavujúceho trendu nazerať na vzdelávanie ako na proces determinovaný aktivitou vzdelávajúceho sa jedinca. Termín „celoživotné vzdelávanie sa“ sme uprednostnili pred výrazom „celoživotné učenie (sa)“ preto, aby bolo možné zachovať používanú skratku CŽV, ktorá pôvodne označovala „celoživotné vzdelávanie“ v jeho možno i nechcenom dominantne inštitucionálnom aspekte.“ Toto schematické označenie s argumentáciou zvyklosti dobového označenia skratky zavádza vážny problém vo vnímaní rozdielnosti pojmov „celoživotné vzdelávanie sa“ a „celoživotné učenie (sa)“.

V dokumente "Memorandum o celoživotnom vzdelávaní" (2020) sa rozlišuje medzi formálnym, neformálnym a neinštitucionálnym vzdelávaním. Tieto definície ukazujú, že kým formálne vzdelávanie je štruktúrované a vedie k oficiálnemu uznaniu, neformálne a neinštitucionálne vzdelávanie sú flexibilnejšie, menej štruktúrované a nemusia byť zamerané na získanie oficiálnych dokladov alebo kvalifikácií. Podľa Šveca (2002; in: Krystoň, 2011, s. 21) „učenie sa a učenie sú mnohospektrové, mnohodoménové a mnohofaktorové javy. Nemožno ich vtesnať do jednej definície, ani do jedného klasifikačného rámca, ba ani do jednej teórie.“ Ako ďalej Krystoň (2011, s. 23) uvádza „Jednotlivec si musí svoje učenie zabezpečovať vo vlastnej zodpovednosti, vzdelávanie mu pritom podá pomocnú ruku.“ Stotožňujeme sa s tvrdením Beneša (2008, s. 54) „celoživotné, nepretržité vzdelávanie nie je ani možné, ani nevyhnutné, celoživotné učenie možné a nevyhnutné je“. Pre potreby našich výstupov sa budeme držať pojmového označenia „učenie (sa)“ podľa Krystoňa (2011, s. 15), ktorý uvádza: „koncept celoživotného učenia vytvára priestor pre legitímne uplatnenie sa rôznorodých spôsobov osvojovania si vedomostí, zručností, návykov a postojov.“

Vzdelávanie vs. učenie (sa) v medzinárodnom kontexte

Vzdelávanie a učenie sa v odbornej literatúre sú často vnímané ako úzko súvisiace, ale odlišné koncepty. Vzdelávanie sa vymedzuje ako formálny proces získavania vedomostí, zručností a hodnôt prostredníctvom štruktúrovanej inštrukcie, typicky v školách alebo inštitúciách. Tento proces zahŕňa systematický učebný plán, stanovené ciele a metódy hodnotenia. Naproti tomu, učenie sa je chápané ako širší a komplexnejší termín, ktorý zahŕňa všetky formy získavania vedomostí, zručností a porozumenia, či už prostredníctvom formálneho vzdelávania, osobných skúseností alebo samostatného objavovania. Učenie sa je považované za celoživotný proces, ktorý prebieha v rôznych prostrediach a kontextoch a nie je obmedzené na hranice triedy alebo špecifických inštitúcií (This vs. That, n.d.). Štúdie v oblasti genetiky a epigenetiky tiež poukazujú na vplyv, ktorý môžu mať tieto faktory na vzdelávacie výsledky. Zistilo sa, že kombinácia genetických predispozícií a životného štýlu môže ovplyvňovať epigenetické zmeny, ktoré regulujú expresiu génov a môžu tak ovplyvňovať vzdelávacie výsledky. Tieto poznatky naznačujú, že vzdelávanie a učenie, hoci sú odlišné koncepty, sú zásadne prepojené a ovplyvňované celým radom vnútorných a vonkajších faktorov (Sah, et al., 2018). V tomto

kontexte je možné vnímať vzdelávanie ako poskytovanie základu a štruktúry, zatiaľ čo učenie ako neustály, flexibilný proces, ktorý umožňuje hlbšie pochopenie a aplikáciu vedomostí v reálnom svete. Vzdelávanie a učenie sa teda navzájom dopĺňajú a vytvárajú synergický vzťah pre osobný a profesionálny rozvoj jednotlivca.

Charakteristika pojmu „inovatívny prístup“

Formy a metódy považované za inovatívne pre neformálne vzdelávanie zahŕňajú širokú škálu prístupov, o čom svedčí rôznorodá dostupná literatúra. Napríklad Hovorukha et al. (2019) zdôrazňujú dôležitosť sieťovania informačných technológií ako metódy pre inovatívne zmeny v akademických knižniciach. **Zdôrazňujú potrebu, aby špecialisti knižníc ovládali nové vedomosti a pracovné zručnosti súvisiace s mobilnými informačnými technológiami.**

Vedieť diskutovať o vývoji, implementácii a hodnotení študijnej príručky založenej na smartfóne pre študentov bakalárskeho štúdia medicíny popisuje Eltouny et al. (2020). Zdôrazňujú potenciál poskytovania neobmedzených dostupných informácií kedykoľvek a kdekoľvek.

Ďalším príkladom je štúdia Lindfors & Hilmola (2015), ktorí skúmajú inovačné vzdelávanie v komplexnom vzdelávaní, čím prispievajú k pochopeniu výskumu orientovaného na kreativitu vo vzdelávaní.

Odborné práce spoločne demonštrujú rôzne formy a metódy považované za inovatívne pre neformálne vzdelávanie, zahŕňajúce oblasti, ako je integrácia technológií, projekty vedené študentmi, meranie kreativity a vzdelávacie nástroje založené na smartfónoch. Zistenia odborných prác ponúkajú cenné perspektívy na zlepšenie neformálneho vzdelávania prostredníctvom inovatívnych prístupov. Pri inovatívnych formách a metódach neformálneho vzdelávania sú v súčasnosti dôležité najmä tieto aspekty:

- Smart Learning Environmenty: Tento prístup zdôrazňuje flexibilitu, efektivitu, angažovanosť, adaptabilitu a reflexiu v učení. Využíva sa tu široká paleta inteligentných technológií, ktoré podporujú aktívne učebné prístupy vrátane spolupracujúceho učenia, skupinového učenia a výskumu. Smart learning prostredie umožňuje personalizáciu učebných plánov a podporuje vysokú mieru interaktivity medzi študentmi, učiteľmi a vzdelávacími systémami (Hwang, et al., 2021).
- Masívne otvorené online kurzy (MOOCs): Tieto online kurzy umožňujú prístup k vzdelávaniu veľkému počtu ľudí bez geografických alebo finančných obmedzení. MOOCs a iné otvorené vzdelávacie zdroje poskytujú rôznorodé možnosti učenia a sú často spájané s inováciami vo vzdelávaní, čím podporujú neformálne vzdelávanie (Bates, et al., 2012).
- Zohľadnenie 21. storočia schopností: Nové pedagogické prístupy sa sústreďujú na rozvoj schopností potrebných v 21. storočí, ako sú kritické myslenie, kreativita, spolupráca a digitálne zručnosti. Tieto prístupy sú založené na relevantných vzdelávacích teóriách a podporované výskumnými dôkazmi o ich efektívnosti (Herodotou, et al., 2021).
- Inovatívne aspekty pedagogiky: Hľadanie nových, inovatívnych spôsobov ako učiť a učiť sa, je kľúčové pre rozvoj neformálneho vzdelávania. To zahŕňa neustále prehodnocovanie a redefinovanie učebných procesov, aby sa zohľadnili meniace sa požiadavky študentov a spoločnosti.

Aktuálne trendy ukazujú, že neformálne vzdelávanie sa neustále vyvíja a integruje nové technológie a prístupy, aby lepšie vyhovovalo potrebám súčasnej spoločnosti a pripravovalo ľudí na výzvy a príležitosti 21. storočia.

Tu v súčasnosti zvažujeme, či je formulácia „inovatívne prístupy“ výstižná pre vypracovanie obsahu dizertačnej práce. Adjektívum „moderný“ podľa Synonymického slovníka slovenského

jazyka označuje „vyhovujúci požiadavkám dneška“, „práve prebiehajúci“, „súčasný“, opak minulého, „dnešný, terajší“, „nový“, „novodobý“, „priekopnícky“, „pokrokový“, „módny“. Slovník cudzích slov adjektívum „inovatívny“ nepozná. Pri ďalšej analýze môžeme vychádzať aj prekladu z anglického „innovative“ do slovenského jazyka ako „inovačné“ (výrobku, nápadu atď.) s novými metódami; pokročilé a originálne. Z hľadiska pojmového aparátu komparácia „inovatívnych prístupov“ vs. „moderných prístupov“ sa budeme orientovať na „implementáciu moderných prístupov v oblasti neformálneho vzdelávania so zreteľom na komunitné vzdelávanie“.

Terminologické vymedzenie pojmu „komunitné vzdelávanie“

Analýza teleologických aspektov komunitného vzdelávania (učenia sa) poukazuje na širokospektrálne definovanie pojmov súvisiacich s témou vzdelávania (učenia sa). Vychádzame z morfológického základu slova „komunita“ z latinského „communitas“, čo znamená spoločenstvo. Akademický slovník cudzích slov (2005, s. 143) definuje „komunitu“ ako: „spoločenstvo: *sociol.* súhrn ľudí obývajúcich určitý priestor, kde vykonávajú činnosti, a tvoriacich spravidla samosprávnú jednotku; *cirk.* rádomá spoločnosť v jednom kláštore“.

Pojem komunity je tiež spojený s Tönniesovou dichotómiou *Gemeinschaft* a *Gesellschaft* (spoločenstvo a spoločnosť), ktorá predstavuje dva polárne typy ľudskej sociability a sociálnej organizácie. V modernej spoločnosti sa úloha a funkcia tradičných komunít presunuli na nadkomunitné inštitúcie, čo viedlo k závislosti a zmenám v statuse jednotlivcov v rámci komunity. Celkovo komunita zahŕňa široké spektrum sociálnych útvarov, od tradičných vidieckych spoločenstiev po moderné, menej geograficky definované skupiny, ako sú umelecké, profesionálne alebo akademické komunity. Tento pojem sa v priebehu času vyvíjal a prispôboval sa meniacim sa sociálnym realitám a výzvam. (<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunita>)

Na základe relevantných referencií je k dispozícii rozsiahla literatúra na tému komunitného vzdelávania (Pecina, 2021). Rozoberá súčasnú situáciu a perspektívy didaktiky v odbornom vzdelávaní, pričom zdôrazňuje potrebu viacerých prípadových štúdií v odbornom vzdelávaní. Huľová a Tokoš (2021) hodnotia technické vzdelávanie v kontexte dištančného vzdelávania, pričom poskytujú pohľad na pozitívne a negatívne aspekty technického vzdelávania poskytovaného prostredníctvom dištančného vzdelávania. Ďalej Vašát et al. (2017) prezentujú komunitnú, participatívnu výskumnú metódu, ktorá bola aplikovaná v zdravotnej výchove a projektoch na riešenie bezdomovectva, čo naznačuje potenciál komunitne orientovaných prístupov vo vzdelávaní.

Tieto odkazy spoločne zdôrazňujú dôležitosť rôznych aspektov vzdelávania v rámci komunity, ako je odborné vzdelávanie, technické vzdelávanie v dištančnom vzdelávaní a metódy komunitného výskumu. Poskytujú komplexné pochopenie súčasného stavu a potenciálneho vývoja v komunitnom vzdelávaní a ponúkajú cenné poznatky pre pedagógov, tvorcov politík a výskumníkov.

Pri analýze pojmového spojenia „komunitné vzdelávanie“ a jeho uchopeniu je dôležité si uvedomiť, že ide o jeho charakteristiku z hľadiska FORMY nie obsahu. Komunitné učenie sa môže byť efektívne ukotvené v rámci neformálneho učenia. Neformálne učenie sa líši od formálneho učenia tým, že nie je štruktúrované a nevedie k udeleniu oficiálnych akademických titulov alebo certifikátov. Charakteristické črty neformálneho učenia zahŕňajú flexibilitu, prispôboivosť potrebám a záujmom jednotlivcov alebo skupín a dôraz na praktické skúsenosti a sociálnu interakciu. Komunitné učenie sa, ako forma neformálneho učenia, sa zameriava na vytváranie a delenie znalostí v rámci komunity. Môže sa realizovať prostredníctvom rôznych aktivít, ako sú diskusné skupiny, workshopy, komunitné projekty

alebo informálne stretnutia, kde členovia komunity spolupracujú, vzájomne sa učia a delia sa o svoje skúsenosti a vedomosti. Táto forma učenia podporuje spoluprácu, zdieľanie a vytváranie vedomostí založených na spoločných záujmoch a potrebách členov komunity. Komunitné učenie patrí do neformálneho vzdelávacieho rámca, pretože kladie dôraz na neformálne, participatívne a často samoorganizované vzdelávacie procesy, ktoré sú hlboko zakorenené v každodennej praxi komunity. Ako uvádza Krystoň (2011, s. 18) „základné ukotvenie záujmového vzdelávania (učenia sa) dospelých vidíme v segmente neformálneho učenia (sa), resp. vzdelávania (učenia sa)....Ak za východisko budeme považovať samotný koncept celoživotného učenia (sa), môžeme záujmové vzdelávanie dospelých vnímať ako súčasť procesu ďalšieho vzdelávania (učenia sa).“ Dokument "Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021-2030" sa zaoberá mnohými aspektmi vzdelávania (učenia sa), vrátane komunitného vzdelávania (učenia sa). Tento dokument zdôrazňuje význam komunitného vzdelávania (učenia sa) ako súčasti širšieho rámca celoživotného vzdelávania (učenia sa), ktorého cieľom je posilnenie demokratického spoločenstva a podpora aktívneho občianstva.

Princípy komunitného vzdelávania (učenia sa)

Komunitné vzdelávanie (učenie sa) sa riadi niekoľkými kľúčovými princípmi, ktoré formujú jeho prístup a efektivitu. Tieto princípy sú odvodené z rôznych štúdií a výskumov o komunitnom vzdelávaní a vzdelávacích komunitách. Princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) zdôrazňujú dôležitosť zosúladenia vzdelávacích programov s potrebami komunity (Zulkarnain & Zubaedi, 2021). To zaisťuje, že vzdelávanie je relevantné a rieši špecifické požiadavky komunity, ktorej slúži. Okrem toho princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) podčiarkujú význam vytvárania vzdelávacích komunit, ktoré podporujú sociálnu súdržnosť a interkultúrnú kompetenciu (Андрющенко et al., 2022). Integráciou týchto princípov môže komunitné vzdelávanie podporovať sociálnu súdržnosť a inkluzívnosť v rámci vzdelávacieho prostredia. Okrem toho princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) zdôrazňujú hodnotu modelov kolaboratívneho a kolegiálneho učenia, ako sú komunity praxe, pri zlepšovaní vzdelávacích skúseností (Buysse et al., 2003; in: Tandlich, 2022). Tieto modely podporujú aktívnu účasť, zdieľanie vedomostí a rozvoj podporného vzdelávacieho prostredia. Okrem toho tieto princípy zdôrazňujú integráciu najlepších praktík do učebných osnov služieb a komunikácie s cieľom zvýšiť kvalitu vzdelávania (učenia sa) (Gibson et al., 2001). Začlenením týchto osvedčených postupov môže komunitné vzdelávanie zabezpečiť, aby jeho prijímatelia získali všestranné a zážitkové učenie. Okrem toho princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) zdôrazňujú dôležitosť integrácie virtuálnych prostredí a technológií na podporu kolaboratívnych komunit e-learningu (Bouras et al., 2008). Táto integrácia umožňuje rozšírenie vzdelávacích príležitostí a uľahčenie interaktívnych a pútavých vzdelávacích skúseností. Okrem toho princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) obhajujú rozvoj špecifických vyučovacích režimov, ktoré podporujú environmentálnu udržateľnosť a zelenú chémiu (Auliah & Muharram, 2020). Začlenením týchto spôsobov výučby môže komunitné vzdelávanie prispieť k environmentálnemu povedomiu a udržateľnosti. Princípy komunitného vzdelávania (učenia sa) vo všeobecnosti zahŕňajú zosúladenie vzdelávacích programov s potrebami komunity, podporu sociálnej súdržnosti a medzikultúrnej kompetencie, založenie kolaboratívnych vzdelávacích komunit, integráciu osvedčených postupov v servisnom vzdelávaní, využívanie virtuálnych prostredí pre e -učenie a rozvoj vyučovacích režimov pre udržateľnosť životného prostredia.

Prostredie neformálneho vzdelávania (učenia sa)

Komunitné vzdelávanie sa realizuje v rôznych prostrediach, ktoré uspokojujú špecifické potreby a charakteristiky komunity. Jedným z takýchto prostredí je vonkajšie vzdelávanie, ktoré je uznávané ako akademická disciplína a vyučovacia metóda, ktorá sa realizuje prostredníctvom zážitkového učenia. Tento prístup umožňuje prijímateľom vzdelávania zapojiť sa do prírodného prostredia, podporovať praktické skúsenosti a hlbšie spojenie s predmetom. Okrem toho môže komunitné vzdelávanie prebiehať vo virtuálnom alebo online prostredí, kde je vytváranie elektronických vzdelávacích prostredí zdôraznené ako prostriedok profesionálnej vízie vo vzdelávaní poskytovateľov vzdelávania. To dokazuje prispôsobivosť komunitného vzdelávania (učenia sa) moderným technologickým platformám, čo umožňuje širší prístup k vzdelávacím zdrojom a príležitostiam. Okrem toho sa zdôrazňuje integrácia komunitného vzdelávania (učenia sa) v prostredí elektronického vzdelávania (učenia sa), pričom sa zdôrazňuje potenciál virtuálnych priestorov na uľahčenie kolaboratívneho učenia a zapojenia medzi poskytovateľmi a prijímateľmi vzdelávania (učenia sa). To podčiarkuje všestrannosť komunitného vzdelávania (učenia sa) pri využívaní technológie na vytváranie interaktívnych a inkluzívnych vzdelávacích prostredí. Okrem toho je evidentné začlenenie komunitného vzdelávania (učenia sa) do environmentálnych vzdelávacích programov, najmä vo využívaní vonkajších prostredí na zvýšenie environmentálneho povedomia učiacich sa a úsilia o ochranu prírody. Tento prístup je v súlade s princípmi komunitného vzdelávania (učenia sa), pričom zdôrazňuje dôležitosť riešenia lokálnych a globálnych environmentálnych problémov v rámci vzdelávacieho rámca. Stručne povedané, komunitné vzdelávanie sa realizuje v rôznych prostrediach, vrátane vonkajších vzdelávacích prostredí, virtuálnych alebo online platforiem, e-learningových prostredí a environmentálnych vzdelávacích programov. Tieto rozmanité prostredia odrážajú adaptabilitu a inkluzívnosť komunitného vzdelávania (učenia sa) pri uspokojovaní špecifických potrieb a kontextov komunit, ktorým slúži.

Legislatívny rámec a strategické dokumenty na Slovensku v oblasti neformálneho vzdelávania

Kvalita vzdelávacej politiky je kľúčom kvality samotného vzdelávacieho systému a ten priamo určuje výkon vzdelávacieho procesu aj v prostredí neformálneho vzdelávania (učenia sa). Z významných dokumentov pre oblasť komunitného vzdelávania (učenia sa) na Slovensku sa budeme opierať o východiskový rámec Stratégie celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030 a akčného plánu na jej realizáciu. Uvádza sa v nej dôležitosť občianskeho vzdelávania (učenia sa) dospelých a postavenie kultúrnych inštitúcií pri jeho rozvoji. Stratégia je tiež východiskom pri príprave nového zákona o celoživotnom vzdelávaní, ktorý mal byť schválený v roku 2023. V ňom by mali byť zakotvené nové nástroje na podporu celoživotného vzdelávania (učenia sa), pod ktoré začleňujeme aj komunitné vzdelávanie. Ten bude základom možností ponuky inštitucionalizovaných kultúrno-vzdelávacích inštitúcií. V predkladanej dizertačnej práci uvedieme aj príklady dobrej praxe reflektujúcej zákon o celoživotnom vzdelávaní.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje celoživotné vzdelávanie, v ktorom ďalšie vzdelávanie nadväzuje na stupeň vzdelávania dosiahnutý v školskom vzdelávaní, akreditáciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, pravidlá a postupy i národnú sústavu klasifikácií. Zákon pojednáva o druhoch ďalšieho vzdelávania, ku ktorým patria:

- ďalšie odborné vzdelávanie
- rekvalifikačné vzdelávanie
- kontinuálne vzdelávanie

- záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť. (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, par. 4)

V dizertačnej práci sa budeme venovať aj systému monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb ďalšieho vzdelávania (učenia sa), nakoľko tieto úzko súvisia aj s komunitným vzdelávaním z pohľadu potrieb recipientov.

Vláda SR v novembri 2021 schválila Národný program aktívneho starnutia na roky 2021 – 2030, ktorého cieľom je podporiť budovanie udržateľnej spoločnosti cez podporu a zhodnocovanie potenciálu ľudí všetkých vekových kategórií, najmä v kontexte procesu ich starnutia. Z tohto dokumentu budeme vychádzať pri rozpracovaní témy pre populáciu v produktívnom veku a následne seniorov. V poslednom období zaznamenávame stále silnejší záujem o kvalitu prežívania v tejto vekovej kategórii, ktorá vplyvom mnohých determinantov tvorí čoraz početnejšiu skupinu obyvateľstva. V dizertačnej práci sa budeme venovať identifikácii vzdelávacích potrieb, ich analýze a porovnaniu s ponúkanými možnosťami trávenia voľného času formou vzdelávania (učenia sa) sa v komunitnom priestore so zreteľom na rozpracovanie a realizovanú prax vo vybraných európskych štátoch.

Vymedzenie špecifického zamerania dizertačnej práce

Naša pozornosť sa v súčasnosti sústreďuje výhradne na tému komunitného vzdelávania (učenia sa), s osobitným zameraním na prostredie knižníc. Knižnice, tradične vnímané ako centrá kultúry, predstavujú významný zdroj neformálneho vzdelávania (učenia sa) a hrajú kľúčovú úlohu v podpore celoživotného vzdelávania (učenia sa) a rozvoja komunitných zručností. Komunitné vzdelávanie (učenia sa) v knižniciach je unikátne v tom, že poskytuje prístup k širokej škále zdrojov, programov a aktivít, ktoré sú prispôsobené potrebám a záujmom miestnej komunity. Knižnice ako miesta komunitného vzdelávania (učenia sa) fungujú ako uzly lokálneho poznania a inovácií, kde sa stretávajú rôzne kultúrne a sociálne skupiny. Táto diverzita umožňuje vytváranie bohatého a inkluzívneho vzdelávacieho prostredia.

Dizertačná práca sa bude orientovať na analýzu, ako knižnice prispievajú k rozvoju komunitných kompetencií, ako podporujú sociálnu inklúziu a ako prispievajú k celoživotnému vzdelávaniu (učeniu sa) jednotlivcov. Zvláštna pozornosť je venovaná tomu, ako knižnice využívajú neformálne vzdelávacie metódy a technológie na zlepšenie prístupu k vzdelávaniu (učeniu sa) a na zvyšovanie vzdelávacieho dosahu v komunitách. Význam knižníc v komunitnom vzdelávaní (učení sa) nie je obmedzený len na poskytovanie prístupu ku knihám a iným tradičným médiám. Knižnice sa stávajú centrami, kde sa konajú workshopy, prednášky, diskusné fóra a ďalšie vzdelávacie aktivity. Tieto aktivity sú často prispôsobené na základe spätnej väzby a potrieb komunity, čím sa zvyšuje ich relevancia a dopad. V rámci nášho výskumu sa špecificky zameriavame na potreby komunitného vzdelávania (učenia sa) dospelých v kontexte knižničných služieb. Tento segment populácie často prehliadajú tradičné vzdelávacie programy, a preto je kľúčové pochopiť, ako môžu knižnice efektívne podporovať celoživotné vzdelávanie (učenie sa) a profesijný rozvoj dospelých.

Naša štúdia sa snaží identifikovať hlavné prekážky, s ktorými sa dospelí stretávajú pri hľadaní príležitostí na neformálne vzdelávanie (učeníu sa), a ako knižnice môžu tieto prekážky odstrániť. Zameriavame sa na to, ako môžu knižnice prispôsobiť svoje vzdelávacie programy tak, aby boli prístupné, flexibilné a relevantné pre rôzne skupiny dospelých, vrátane tých, ktorí sú v zamestnaní, ako aj tých, ktorí sa nachádzajú vo fáze prechodu alebo hľadania nových kariérnych ciest.

Okrem toho sa naše výskumy venujú analýze účinnosti rôznych pedagogických prístupov, metodík v kontexte dospelého vzdelávania (učenia sa). Zaujímá nás, ako môžu knižnice využiť kombináciu tradičných a digitálnych zdrojov, workshopov, diskusných skupín a iných interaktívnych foriem učenia, aby podporili aktívne a zapojené učenie sa medzi dospelými.

Naším cieľom je poskytnúť strategické odporúčania, ako môžu knižnice efektívne reagovať na dynamické vzdelávacie potreby dospelých a stať sa tak centrami komunitného vzdelávania (učenia sa), ktoré aktívne podporujú osobný a profesijný rozvoj jednotlivcov v rámci komunity.

Základným vymedzením výskumnej témy je kritické zhodnotenie súčasnej situácie v oblasti neformálneho vzdelávania (učenia sa) v prostredí knižníc na území Slovenska z pohľadu obsahu a doteraz aplikovaných metód vzdelávania (učenia sa) konkrétne vo forme komunitného vzdelávania (učenia sa). Iniciačným ohniskom k spracovaniu tejto témy je situácia v ponuke a dopyte po neformálnom vzdelávaní (učení sa) dospelých v knižniciach na Slovensku. Výskumný problém je zameraný na aktuálne možnosti neformálneho vzdelávania v prostredí knižníc, na problémy realizátorov pri uskutočňovaní neformálneho vzdelávania v knižniciach. Budeme sa orientovať aj na výskumný problém vhodnosti ponúkaného neformálneho vzdelávania (učenia sa) z pohľadu dospelých účastníkov vzdelávania. Bude nás zaujímať korelácia medzi ponukou a dopytom komunitných vzdelávaní v slovenských knižniciach pre dospelých vo veku od 30 do 60 rokov. Empirický výskum bude zameraný na analýzu súčasného stavu neformálneho vzdelávania v knižniciach na Slovensku. Následne bude doplnený o inováciu a modernizáciu obsahu, foriem a metód neformálneho vzdelávania dospelých v prostredí slovenských knižníc, konkrétne vo forme komunitného vzdelávania (učenia sa).

ROZPRACOVANÝ PROJEKT VÝSKUMNEJ ČASTI – DEFINOVANIE ZÁKLADNÝCH DETERMINANTOV

Predmet a cieľ výskumu

Predmetom výskumu neformálne vzdelávanie konkrétne komunitné vzdelávanie (učenie sa) dospelých od 30 do 60 rokov v prostredí knižníc na území Slovenska, ktorá je realizovaná istými metódami. Predmetom výskumu je obsah vzdelávania (učenia sa) dospelých, ktorý je ponúkaný a realizovaný v určitých knižniciach rôzneho druhu (vedecké, verejné, univerzitné, obecné). Hlavným cieľom výskumu je zistiť súčasný stav neformálneho vzdelávania (učenia sa), konkrétne komunitného vzdelávania v prostredí knižníc na Slovensku.

Cieľom výskumu je zistiť a analyzovať riziká súvisiace s komunitným vzdelávaním a pôsobením komunity a jednotlivca. Parciálnymi cieľmi dizertačnej práce sú:

- zistiť a analyzovať, do akej miery súčasná ponuka kurzov neformálneho vzdelávania reflektuje potreby dospelých v určitých knižniciach na Slovensku
- zistiť, aké sú preferencie dospelých v oblasti komunitného vzdelávania (učenia sa) z hľadiska obsahu a metód
- analýza vzdelávacích potrieb cieľovej skupiny dospelých od 30 do 60 rokov v oblasti komunitného vzdelávania na Slovensku.

Výskumné otázky

Na základe cieľa našej práce a výskumného problému uvádzame iba výber výskumných otázok na riešenie problematiky:

VO1: Do akej miery je komunitné vzdelávanie (učenie sa) zastúpené vo voľnom čase dospelých od 30 do 60 rokov?

VO2: Aké potreby majú dospelí od 30 do 60 rokov v súvislosti s komunitným vzdelávaním (učeníím sa)?

VO3: Aké preferencie majú dospelí od 30 do 60 rokov v súvislosti s komunitným vzdelávaním (učeníím sa)?

VO4: Do akej miery napĺňa súčasná ponuka komunitného vzdelávania (učenia sa) potreby respondentov?

VO5: Ktoré determinanty motivujú respondentov k účasti na komunitnom vzdelávaní (učení sa)?

VO7: Ktoré determinanty ovplyvňujú poskytovateľov komunitného vzdelávania (učenia sa) v skladbe ponuky komunitného vzdelávania (učenia sa)?

VO8: Do akej miery tieto zistené determinanty ovplyvňujú poskytovateľov komunitného vzdelávania (učenia sa) v skladbe ponuky komunitného vzdelávania (učenia sa)?

Metodika výskumu

Výskumná stratégia bude založená na kombinácii kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu s použitím procedúry analytickej indukcie. Využijeme deskriptívne a interpretatívne techniky na získanie údajov a informácií spolu s analyticko-hodnotiacim prístupom analýzy k získaným dátam. Z hľadiska panoramatickejšieho koncipovaného základného výskumného cieľa a stanovených úloh využijeme formu zmiešaného výskumu. Na základe zistených výsledkov výskumu bude navrhnutý inovatívny program komunitného vzdelávania (učenia sa) pre cieľovú skupinu dospelých od 30 do 60 rokov so zreteľom na ich vek a záujmy.

Kvantitatívny zber dát bude prebiehať formou dotazníkov, ktoré budú predkladané vybraným respondentom komunitného vzdelávania. Pre naše potreby výskumu použijeme adaptovaný dotazník zameraný priamo na zodpovedanie výskumných otázok. Online dotazník bude doplnený demografickými položkami (pohlavie respondentov, vzdelanie, dĺžka praxe,...). Položky v dotazníku budú štruktúrované do troch oblastí skúmania:

- Na mapovanie miery využívania komunitného vzdelávania (učenia sa) vo voľnom čase vybranej cieľovej skupiny
- Na zisťovanie preferovaných metód a obsahu komunitného vzdelávania (učenia sa), preferovanej frekvencie a dĺžky komunitného vzdelávania (učenia sa)

Kvalitatívny zber dát bude prebiehať formou metódy focus groups. Focus groups budú realizované s vybranými participantmi predstaviteľmi poskytovateľov komunitného vzdelávania prostredníctvom zámerného výberu. Budeme sledovať ako samotní participant vnímajú, interpretujú a komunikujú súčasné potreby komunitného vzdelávania komunitného vzdelávania (učenia sa) ale aj ich ohrozenia.

Výberový súbor

Pri výbere výskumnej vzorky pre kvantitatívny výskum využijeme na náhodný výber respondentov - používateľov služieb rôznych typov knižníc Slovenskej republiky. Kvótne znaky výberového súboru recipientov: pohlavie, vek (bude rozdelené obdobie dospelosti po 10tkach rokov), kraj, veľkosť sídla, ukončené vzdelanie.

Výber predstaviteľov kvalitatívneho výskumu jednotlivých cieľových skupín bude zámerný. Pri výbere tohto súboru sa zameriame na súčasných aktívnych prijímateľov komunitného vzdelávania (učenia sa). Budú oslovení vybraní riaditelia knižníc na Slovensku, ktorí boli pozvaní v decembri 2023 na pracovné rokovania na pôdu Európskeho parlamentu ako zástupcovia knižníc v SR.

Úlohy výskumu

Na základe stanoveného cieľa výskumu a teoretickej analýzy riešenej problematiky uvedenej v predchádzajúcich kapitolách boli vytýčené nasledovné úlohy pre spracovanie dizertačnej práce:

- uskutočniť monitoring s cieľom zistiť, ako je štruktúrovaný obsah a aká je forma programov komunitného vzdelávania (učenia sa) vo vybraných knižniciach na Slovensku,
- uskutočniť monitoring s cieľom zistiť frekvenciu ponúkaných programov komunitného vzdelávania (učenia sa) vzhľadom na ich rozsah,
- zistiť nedostatky a problémy vnímané prijímateľmi aj organizátormi komunitného vzdelávania (učenia sa)
- zistiť, ako sa zhoduje ponuka s dopytom po programoch komunitného vzdelávania (učenia sa) z pohľadu obsahu, frekvencie a dĺžky programov.

Spôsob spracovania výsledkov

Výskum bude prebiehať v nasledujúcich štandardných etapách:

- prípravná etapa,
- realizačná etapa,
- etapa spracovania a vyhodnotenia získaných dát.

Prípravná etapa (2023 – 2025) výskumu zahŕňa zbieranie teoretických údajov o danej problematike prostredníctvom štúdia odbornej literatúry, článkov a internetových zdrojov, publikácií, zborníkov z konferencií, odborných textov prezentovaných v sociologických časopisoch a legislatívy, ktorá sa týka sledovanej problematiky neformálneho vzdelávania. (Táto literatúra bude sledovaná aj v období realizačnej etapy výskumu). Budeme mapovať postupný vývoj názorov na komunitné vzdelávanie v centrách kultúry na Slovensku. Z logických metód budeme využívať analýzu, syntézu, indukciu a dedukciu.

Realizačná etapa (2024 – 2025) pozostáva zo zberu potrebných empirických údajov. Realizačná etapa bude zameraná na samotnú prípravu výskumu (určenie výskumných súborov) vo vzťahu k výskumnému problému, hľadanie spoločných a rozdielnych znakov v údajoch - metódy a obsah programov komunitného vzdelávania (učenia sa). Ako výskumný nástroj pre zistenie potrieb ohrození komunitného vzdelávania pre jednotlivé cieľové skupiny použijeme kvantitatívny výskum. Túto metódu volíme práve preto, lebo je vhodná pre väčší počet respondentov, je rýchla a možno ňou získať dostatočný počet potrebných informácií. Dotazník, ktorý plánujeme použiť, bude anonymný. Dotazník bude adaptovaný. Dotazníky plánujeme distribuovať on line.

Ďalším výskumným nástrojom bude metóda focus groups, ktoré budú realizované s predstaviteľmi vybraných realizátorov komunitného vzdelávania (viď kap. 2. 5). Focus groups budú zamerané predovšetkým na zistenie potrieb a ohrození komunitného vzdelávania z pohľadu ich organizátorov. Ako výskumný nástroj na zistenie a popísanie možných hrozieb použijeme metódu obsahovej analýzy. Pri realizácii kvalitatívneho výskumného šetrenia

využijeme deduktívny postup konštantnej komparácie. Túto etapu je možné vnímať v dvoch na seba nadväzujúcich postupoch:

- etapa spracovania a vyhodnotenia získaných dát, pričom pri vyhodnocovaní výskumu budeme uplatňovať obe výskumné metódy, kvalitatívne výskumné metódy pri získaní odpovedí recipientov – poskytovateľov komunitného vzdelávania (učenia sa), doplnené o kvantitatívne metódy zamerané na prijímateľov komunitného vzdelávania (učenia sa). Kombináciou týchto metód sa pokúsime zabezpečiť objektívnejší pohľad na skúmanú problematiku a na interpretáciu výsledkov a to z pohľadu oboch druhov aktérov komunitného vzdelávania (učenia sa) - poskytovateľov (učiacich) a prijímateľov (učiacich sa).
- etapa zovšeobecňovania výsledkov výskumu – tzn. deskripcia a interpretácia získaných údajov (s použitím výskumných metód a nástrojov budeme určovať kategórie, indikátory, korelačné vzťahy, zhromažďovať a syntetizovať dáta).

Pri realizácii kvalitatívneho výskumu využijeme postup konštantnej komparácie:

- Voľba výskumných súborov (osôb),
- Hľadanie spoločných a rozdielnych prvkov v údajoch, syntetizácia, získanie kategórií a javov.
- Zisťovanie vzťahov medzi kategóriami a javmi a formulácia návrhu inovatívneho programu komunitného vzdelávania pre dospelých od 30 – 60 rokov so zreteľom na ich vek a záujmy.

Pri vyhodnotení empirického výskumu zameriame pozornosť najmä na kvantitatívny výskum – t. j. analýzu výsledkov dotazníka a analýzu neštruktúrovaných rozhovorov s riaditeľmi knižníc na Slovensku v rámci kvalitatívneho výskumu.

V etape vyhodnocovania výskumu sa budeme zaoberať spracovaním získaných empirických údajov, ktoré si vložíme do elektronickej databázy s následným vyhodnotením. Pri vyhodnocovaní výsledkov nášho výskumu budeme v rámci metód kvalitatívnej analýzy využívať komparáciu, analýzu, syntézu a v rámci kvantitatívnej analýzy to budú matematicko-štatistické metódy – grafy a tabuľky, percentuálne výpočty. **Záverčná etapa** výskumu bude zameraná na zovšeobecnenie výsledkov, ktoré získame realizáciou výskumu, pričom budeme využívať metódy abstrakcie a generalizácie. Nasledujúcim bodom budú odporúčania pre prax a vyvodenie záverov z nášho výskumu: na základe vyhodnotenia výsledkov z pozorovania realizácie programov komunitného vzdelávania (učenia sa) v zahraničí a ich adaptácie na podmienky na Slovensku máme ambíciu navrhnúť inovatívny program komunitného vzdelávania pre dospelých vo veku 20 – 60 rokov so zreteľom na ich vek a záujmy.

ZÁVER

Predkladaný rozpracovaný projekt dizertačnej práce na tému: Implementácia inovatívnych prístupov v oblasti neformálneho vzdelávania so zreteľom na komunitné vzdelávanie načrtáva základné uchopenie teoretického vymedzenia problematiky komunitného vzdelávania na Slovensku v centrách kultúry a základné ukotvenie výskumnej časti dizertačnej práce.

V dizertačnej práci sa budeme sústreďovať na to, ako môžu knižnice efektívne reagovať na dynamicky sa meniace vzdelávacie potreby komunity a ako môžu byť inovatívne v integrácii digitálnych technológií a online zdrojov do svojich programov. Týmto prístupom knižnice posilňujú svoju úlohu ako kľúčových inštitúcií v procese neformálneho a komunitného vzdelávania (učenia sa).

Literatúra

- Afzalnia, M. R., Oshkooh, H., & Kalavi, A. (2010). Hodnotenie úlohy formálneho, neformálneho a celoživotného vzdelávania v dobe nestabilných informácií. *Iranian Journal of Engineering Education*, 12(45), 57-68. <https://doi.org/10.22047/ijee.2010.663>
- Андрущенко, В., Nesterova, M., Dielini, M., & Yatsenko, O. (2022). Intercultural studies in the university community in the focus on social cohesion development. *Міждисциплінарні Дослідження Складних Систем*, (21), 5-18.
- Bates, T., Butcher, N., Cross, J., Daniel, J., Downes, S., Friesen, N., ... & Williams, R. (2012). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 25-39. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00257-w>
- Belková, V., & Vrabcová, V. (2021). Analýza pregraduálnej prípravy učiteľov na inkluzívne vzdelávanie. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1876-7.
- Beran Sládkayová, M., & Neusarová, J. (2021). Modely občianskeho vzdelávania dospelých. Prvé vydanie. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1906-1.
- Beran Sládkayová, M. (2022). Neformálne učenie (sa) dospelých. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1966-5.
- Bizová, N. (2012). Možnosti podpory inklúzie vo voľnočasových zariadeniach. In Michalík, J. et al. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3372-1.
- Bizová, N. (2021). Inklúzia v neformálnej edukácii. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0437-7.
- Bontová, A. (2015). Analýza vzdelávacích potrieb podnikových manažérov. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1032-7.
- Bouras, C., Guannaka, E., & Tsiatsos, T. (2008). Exploiting virtual environments to support collaborative e-learning communities. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.4018/jwlts.2008040101>
- Buyse, V., Sparkman, K., & Wesley, P. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/001440290306900301>
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work*.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of being a Social Pedagogue. Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex.
- Eriksson, L., & Winman, T. (2010). Learning to Fly: Social Pedagogy in a Contemporary Society. Gothenburg: Daidalos.
- Fiala, B., Vasilová, V., & kolektív autorov. (2019). Vzdelávanie dospelých v minulosti a dnes: zborník z medzinárodnej konferencie. 1. vydanie. Bratislava: Národné osvetové centrum; Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR. ISBN 978-80-7121-360-4.
- Fudaly, P., & Lenčo, P. (2008). Neformálne vzdelávanie detí a mládeže. Bratislava: Iuventa. ISBN 978-80-8072-079-7.
- Gibson, M., Kostecki, E., & Lucas, M. (2001). Instituting principles of best practice for service-learning in the communication curriculum. *Southern Communication Journal*, 66(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/10417940109373198>

- Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A., Zdrahal, Z., Hlosta, M., & Naydenova, G. (2021). Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. *Frontiers in Education*, 6, 617907. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.617907/full>
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN bez uvedenia.
- Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D., & Dulovics, M. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí: teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: Belianum.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. K., & Wong, L. H. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-24. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00256-x>
- Knotová, D. (2008). Zájmové vzdělávání dospělých. In Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.), *Učíme sa po celý život?*
- Korim, V. (2017). Európska identita a výchova k modernému občianstvu v celoživotnom vzdelávaní učiteľov etickej výchovy. In Schubert, M. (Ed.), *Etické aspekty edukácie dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1354-0.
- Kratochvílová, E. (2004). Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii Balážová, E. (2009). Vedecká hračka a neformálna edukácia. *Journal of Technology and Information Education*, 3(1), 45-50.
- Krystoň, M. (2010). *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Kultúro-osvetová a sociálna andragogika*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0118-9.
- Krystoň, M. (2011). *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0240-7.
- Krystoň, M. (2011). *Význam záujmového vzdelávania v systéme neformálnej edukácie*. In Bendl, S., & Zvírotsky, M. (Eds.), *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata-ideje-realizace*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0046-5.
- Nemcová, L., & Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1817-0.
- Pavlov, I., & Schubert, M. (Eds.). (2016). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1166-9.
- Poláková, I., & Udžan, R. (2021). *Knižnica ako báza neformálneho vzdelávania*. Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici. ISBN: 978-80-8227-007-8.
- Prusáková, V. et al. (2010). *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0086-1.
- Pupala, B. (2022). *Malá mapa vzdelávacej politiky*. Trnava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-8140-675-1.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O medzigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- Schubert, M. (Ed.). (2017). *Etické aspekty edukácie dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1354-0.
- Strieženec, Štefan. (1996). *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: AD. ISBN 80-967589-0-X.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- (2019). *Prehľad zásad, ktorými sa riadi výchova k zdraviu psov v odľahlých komunitách domorodcov*. Austrálsky veterinárny časopis, 97(1-2), 4-9. <https://doi.org/10.1111/avj.12776>

- (2022). Interkultúrne štúdiá v univerzitnej komunite so zameraním na rozvoj sociálnej súdržnosti. Миждисциплінарні дослідження складних систем, (21), 5-18. <https://doi.org/10.31392/iscs.2022.21.005>
- (2020). Zosúladenie vysokoškolských a postgraduálnych učebných osnov lekární založených na canmeds v Holandsku. Lekáreň, 8(3), 117. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8030117>
- (2021). Návrh učebného plánu lekárne na komunikačných zručnostiach zameraných na pacienta. Lekáreň, 9(1), 22. <https://doi.org/10.3390/pharmacy9010022>
- (2014). Rozvíjanie princípov pedagogickej praxe učiteľov telesnej výchovy prostredníctvom samoštúdiá. Telesná výchova a pedagogika športu, 21(4), 347-365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.990370>
- (2006). Vyučovací štýl a uplatňovanie princípov vzdelávania dospelých policajnými inštruktormi. Policajný medzinárodný časopis, 29(1), 77-91. <https://doi.org/10.1108/13639510610648494>
- (2003). Komunity praxe: prepojenie toho, čo vieme, s tým, čo robíme. Výnimočné deti, 69(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/001440290306900301>
- (2022). Komunita praxe ako vyučovací prístup v postgraduálnom prostredí: zasvätená etnografia vysokej školy v Južnej Afrike. Akademický časopis medzinárodný, 25, 143-173. <https://doi.org/10.7336/academicus.2022.25.09>
- (2022). Asynchrónna textová komunikácia v online komunitách študentov cudzieho jazyka: princípy dizajnu pre prax. Austrálsky časopis o vzdelávacích technológiách. <https://doi.org/10.14742/ajet.7370>
- (2022). Profesionálna komunitná vzdelávacia prax a samoregulačné učenie ako prediktívny faktor v poznaní technologického pedagogického obsahu medzi učiteľmi účtovných princípov. Medzinárodný časopis akademického výskumu v progresívnom vzdelávaní a rozvoji, 11(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i2/13999>

Autor

Mgr. Iveta Babjaková

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Matej Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

iveta.babjakova23@gmail.com

VÝZNAM SOCIÁLNÍCH SÍTÍ PRO SEBEVZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ VÝTVARNÉ TVORBY NA UMĚLECKÝCH A PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH

Daniela Barošová

Abstrakt

Téma dizertačnej práce sa zameriava na seba vzdelávací aspekt sociálnych sietí v tvorbe a myslení o umení študentov výtvarne umeleckých odborov. Nazerá na sociálne siete ako na vzdelávacie platformy, ktoré v sebe koncentrujú rozmanité vizuálne obsahy. Tieto vizuálne obsahy v sebe zahŕňajú vlastnú produkciu, ale zároveň sú východiskovým zdrojom inšpirácie pre vlastnú tvorbu. V štúdiu je skúmaný vplyv týchto vizuálnych obsahov na výtvarno-estetický prejav študentov umeleckých a pedagogických fakúlt, ďalej na ich vizuálnu skúsenosť, zmýšľanie o umení a výtvarnej tvorbe, chápaní a premene estetických a umeleckých hodnôt. Ďalej je skúmaná úloha vzdelávacích inštitúcií, ktoré sú v kontexte tejto štúdie chápané ako formálne organizácie, zatiaľ čo sociálne siete, hoci sa ich vplyv a význam neustále rozširujú, sú v kontexte vzdelania vnímané ako neformálny priestor, kde sa stiera hranica medzi odbornosťou a verejnosťou.

ÚVOD

Studie shrnuje dosavadní šetření k tématu disertační práce Význam sociálních sítí pro sebevzdělávání studentů výtvarné tvorby na uměleckých a pedagogických fakultách – se zaměřením na malbu. Rešerše vychází převážně z odborných publikací v daném oboru a paralelních oblastí jako jsou umění a digitalizace, nová média, a vzdělávací metody v praxi. Rešerše dále z důvodu intermediálního přesahu tématu disertační práce neopomíjí ani internetové zdroje z řad nepřímo odborných veřejně přístupných článků, které svými úvahami mnohdy předchází odborné publikace, neboť vychází z čiré kurátorské nebo tvůrčí praxe. Cílem rešerše je zjistit, nakolik je otázka vlivu sociálních sítí na tvůrčí činnost studentů doposud probádána a zda je vůbec v takovém kontextu reflektována. Dále zkoumá vliv sociálních sítí v oblasti sebevzdělávání studentů, zda je a jakým způsobem je proměňována výtvarná a vizuálně-estetická zkušenost tvůrců v kontextu sociálních sítí. Na závěr se rešerše zaměřuje na vztah sociálních sítí a formálních vzdělávacích institucí, zda jsou sociální sítě vzdělávacími institucemi reflektovány a jak se případně jejich vztah proměňuje, a zda a jakým způsobem formální instituce na sociální sítě v rámci vzdělávání reagují.

VLIV SOCIÁLNÍCH SÍTÍ NA VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉ TVORBY – PERCEPCE A PREZENTACE TVORBY

Výzkumy ukazují, že hlavním důvodem pro používání sociálních sítí je vytvoření výstavy. Výstava má za účel ukázat umělce v co nejlepším světle pro diváky, kteří mohou být zdrojem k získání financí pro umělce skrze přímé zaměstnání, koupí jejich tvorby anebo jako ukazatel popularity tvorby samotné.

Vytvoření výstavy má ale svou cenu, do pozadí ustupují neumělecké příspěvky, které jsou přidávány s nějakou limitací anebo se vůbec nevyskytují. Limitace se vyskytuje i v uměleckých příspěvcích, umělci chtějí divákovi poskytnout co nejlepší zážitek při procházení jejich exhibice. (Smutný, 2022).

Sociální sítě poskytují prostor pro vytvoření až idealizované variace umělcovy tvorby s cílem získat finanční zdroje prostřednictvím podpory sledujících. Snaha zaujmout prostřednictvím virtuálního portfolia pak má dopady na způsob a typ zveřejňovaných příspěvků, neboť není v zájmu tvůrce, aby byla esteticky narušena integrita již uveřejněných příspěvků. Snaha zařadit do portfolia pouze podobné příspěvky pak může mít dopad i na samotnou tvorbu umělce, který bude vytvářet další díla v zájmu existujícího portfolia a takové stylizace obrazů, které již mají potvrzenou oblíbenost mechanismy sociálních sítí.

Mnoho současných tvůrců přiznává, že začali tvořit nebo tvoří umění a takové umění nikoliv pro své potěšení, ale pro nadšení, které přichází s reakcí na jejich uměleckou tvorbu. Sociální sítě jsou založeny na principu odměňování, tedy za „správně“ vytvořené a zveřejněné dílo bude odměnou umělce reakce sledujících ve formě komentáře, sdílení, označení nebo „lajku“. (Magni, 2019, s. 8) Motivace tvůrce pro vlastní tvorbu se v tomto ohledu mění. Ideálním následkem celého procesu by měla být finanční odměna pro umělce za jeho tvorbu.

Klíčovým prvkem, i pro sebevzdělávání se na Instagramu a jiných sociálních sítích, je vlastní motivace. Silný osobní zájem, který nutí tvůrce se zlepšovat a neustále se aktualizovat v dynamicky se proměňujícím prostředí sociálních sítí. Studie *Art education through Social Media* (Castro, 2019) rozvíjí tezi, že divák, respektive uživatel sociálních sítí, je vystaven obsáhlému množství obrazů, které sleduje, kategorizuje a utváří si tak jakousi vlastní vizuální databázi. Učení formou sledování, vizualizace je jedním z výchovných přístupů v umělecké praxi. (Synková, 2020). Vliv sociálních sítí na tvorbu a recepci umění na české scéně, (s. 3). Motivace udržení příjmu nebo schopností se uměleckou činností uživit, je rozhodujícím aspektem vedoucím k přizpůsobení vlastní výtvarné tvorby vlivným konceptům vyskytujících se na sociálních sítích. (Synková, 2020, s. 32). Sociální sítě zastávají roli jakési výkladní skříně současného a trendového umění, která pomáhá tvůrcům získat podstatné informace pro svou vlastní tvůrčí praxi. Sociální sítě jsou některými tvůrci nahlíženy jako na jeden ze zdrojů estetické inspirace a zároveň jednou z platforem, kde už se vyskytuje filtrovaná a přizpůsobená tvorba. Sociální sítě nejsou jediným důsledkem nebo zdrojem vlivu na myšlení o umění.

Studie se dále zmiňují o nepříznivém vlivu sociálních sítí na uměleckou tvorbu a zejména pak její percepci, která souvisí s proměnou vizuálního stylu tvůrce. Sociální sítě svou podstatou digitálně informačního média umožňují zobrazit a vidět vizuální obsah v krátkém časovém okamžiku. Design webových stránek a prohlížečů, které umožňují rychlé posouvání – scrollování – jednotlivých příspěvků na internetu, způsobují akumulaci mnoha vizuálních informací v každé vteřině. Vizuální obsah proto pak nemůže být ani významně analyzován, neboť na něj nezbyvá dostatek času. Obraz proto musí být vizuálně přitažlivý a v kvantitě obrazů jasně rozlišitelný – teprve poté získá divákovu pozornost.

Problém je v tom, že vizuální umění nemusí nutně potěšit oko. Často to má být nepříjemné. Celá umělecká hnutí uspěla na principu jít proti populární estetice. Bohužel nám sociální média brání v práci s díly. Buď to přijmeme, nebo okamžitě odmítneme (cit. Neumayer, 2019).

Další problematikou pak je samotné dekodování konkrétního obrazu a jeho strukturálního plánu. Pokud není tematický plán uměleckého díla vše vypovídající v okamžiku, ztrácí takové dílo divákovu nebo uživatelskou pozornost. Portfolio by mělo být esteticky kompatibilní a přitažlivé. Tyto parametry však mohou právě tak ovlivňovat budoucí směřování tvůrce.

PERCEPCE VIZUÁLNÍ TVORBY V KONTEXTU SEBEVZDĚLÁVÁNÍ

Studie *The Analysis of Fine Arts Students' Social Media Awareness Levels Related to Appearance* (Ozturk, 2022) se zabývá výzkumem percepce vizuálních děl a vizuálního obsahu na sociálních sítích. Z výzkumu vyplývá, že účastníci výzkumu a respektive uživatelé sociálních sítí mají vysoké povědomí o vizuálních trendech a na základě vizuální zkušenosti jsou schopni vytvořit stejně uzpůsobená vizuální, respektive umělecká díla. Naproti tomu ale množství vizuálních podnětů kvantitativního charakteru neumožňuje uživatelům sociálních sítí kvalitativně zhodnotit vizuální obsah. (Ozturk, 2022, s. 733). Obdobně se pak tento postup může odrazit v samotné tvorbě umělce. S cílem zaujmout širší skupiny na sociálních sítích může umělcova tvorba postrádat kvalitativní hodnoty, a naopak bude následovat v rámci estetiky kvantitativní znaky. Hagtvedt ve své studii *Percepce a Evaluace vizuálního umění* (2008) vychází z platonské teze napodobování, kdy i v učení výtvarné a umělecké činnosti lze vycházet z napodobování estetik nalezených například na sociálních sítích (Hagtvedt, 2008, s. 197–218).

Tvorba umělce se pak může v rámci kratšího časového úseku výrazně proměňovat a jednotlivé stylistiky na sebe v podstatě navazovat nemusí. Obdobně lze uvažovat i o volbě námětu v tvorbě. Získané zkušenosti z proměňující se výtvarné praxe mohou vést k průlomu v tvůrčím procesu. Snahy aplikovat již existující tvůrčí procesy na vlastní tematické ideje mají dle výzkumu větší význam, neboť tvůrci se snaží hledat řešení objevováním a snahami o integraci uměleckého stylu.

Historie umění naznačuje, že prostřednictvím aktivní interakce s okolím, zejména prostřednictvím hlubokých setkání s uměleckými díly ostatních, si umělci vytvářejí vlastní originální umělecká díla a vyjadřovací styly postupně generují nová díla nejen vypůjčováním nápadů od jiných, ale také ze své vlastní předešlé tvorby. (Okada, 2016, s. 1805)

Sociální sítě jsou v tomto ohledu pozitivní tím, že nabízí rozmanitý obsah, ale divák, nebo zejména tvůrce hledající inspiraci musí být vytrvalý a věnovat sociálním sítím dostatek času k analýze uměleckého předmětu. K tomu je však potřeba správný přístup a schopnost orientace v prostředí sociálních sítí a dobré analytické myšlení. Nutno pokládat správné otázky neboli v kontextu sociálních sítí správně zadat kód (hashtag, jméno aj.). Podstatné je také rozlišovat způsob prezentace obsahu na různých sociálních sítích. Instagram funguje na jiném principu než například Pinterest. Dále je potřeba rozvíjet schopnost dílu rozumět v různých kontextech a dekonstrualizovat jej na jednotlivé prvky, aby z nich mohl tvůrce sám vytvořit originální dílo své imaginace. (Okada, 2016, s. 1817).

Sociální sítě odkrývají jiný problém, který může vzniknout při napodobě jiných uměleckých děl, uměleckých směrů a umělecko-filozofických hnutí a sice, že percepce vizuálního obsahu může negativně ovlivnit kreativitu tvůrce, který ve snaze vytvořit dokonalé dílo přejme nadměru estetických a námětových prvků od jiného tvůrce anebo zkrátka zdánlivá dokonalost již vzniklých děl nemůže být tvůrcem překonána. Velkou roli v tomto ohledu hraje i osobnost umělce a jeho míra tvůrčího sebevědomí.

Výsledky výzkumu v publikaci *Imitation, Inspiration, and Creation* (Okada, 2016) ukazují, že napodobování cizích výtvarných děl zpřístupnilo účastníkům výzkumu kreativnější cestu ke kreslení. Pokud však mají tvůrci (i účastníci) kreslit neustále svým sice vlastním, ale stejným stylem nebo jsou požádáni, aby pouze reprodukovali styl kresby jiného umělce, pak se jejich kresebná kreativita nezlepšuje (Okada, 2016, 1813).

Výzkum se dále zabývá kognitivními znaky a způsobem učení v kontextu výtvarné tvorby a dělí je do několika fází. Zatímco umělci v první fázi vytvářejí díla na základě kritérií uplatňovaných v jiných uměleckých dílech, protože takovou tvůrčí vizi jako rámec pro svou tvůrčí činnost ještě nemají. Zjištění o utváření nových perspektiv u nováčků na základě hlubokého setkání s neznámými styly lze aplikovat na případ začínajících umělců, kteří jsou často silně ovlivněni uměleckými díly jiných. Z dějin umění lze uvést příklad tvorby Pabla Picassa, podporující vlastním výrokem „Všichni umělci kradou“ integraci vnějších uměleckých vlivů jiných umělců nebo neumělců (artbrut) do vlastní tvorby – nutnost analytického myšlení a dekonstrualizace tvorby děl na základě různých mechanismů – technika, mýtus, téma, historie aj.

Výzkum *Imitation, Inspiration, and Creation* (2016) se dále zabývá vztahem uměleckého trhu a znalostí umění a vizuální zkušeností. Ze studie vyplývá, že většina kupců z řad neodborné veřejnosti staví svůj umělecký úsudek na prvotním dojmu z uměleckého díla, přičemž orientace pozorovatele obrazu byla směřována ke skupině takových obrazových prvků, které byly snadněji vnímatelné jako celek nebo větší celek proto tolik tvůrců, kteří vlastně nemají hlubší zkušenost s uměním a třeba i vzdělání v oboru, nýbrž pouze to ze sociálních sítí, je pak omezeno vnímání uměleckých děl, neboť sociální síť prvotně nabízí populární a propagovaný materiál ke konzumaci (Okada, 2016, s. 83). K nalezení alternativního, konceptuálního a originálního umění je jednak podstatná vlastní znalost a rozvíjení vizuální paměti, zkušenosti a schopnost rozlišovat a kategorizovat umění na základě dějin umění. Nabízí se pak mnoho otázek. Je tohle umění opravdu nové nebo je pouze recyklátem starších artefaktů? Jak lze rozlišit inovativní přístup od již vzniklých konceptů, když tvůrce nemá získané, osvojené vizuální zkušenosti?

ZÁVER

Z rešerše vyplývá, že doposud nebyla publikována, sepsána nebo mnou nalezena taková studie, který by se zabývala konkrétními případy tvůrců, jejich tvorbou a přístupem k tvorbě a přístupem k sociálním sítím, vlivem jejich působení na sociálních sítích na estetický koncept tvorby. Publikace se dále nezaměřují na specifickou uměleckou formu. Některé rešerše se zabývaly současnými trendy, dále možnostmi využití sociálních sítí a jejich obecným vlivem na aspekty tvorby jako je inspirace, vizuální zkušenost nebo motivace tvůrce pro tvorbu v umění. Publikace se mnohdy opíraly o historická východiska nebo o kvantitativní výzkumná šetření. Z jednotlivých tezí je patrné, že sociálním sítím nelze přisoudit kladné nebo negativní stanovisko v kontextu dopadu sociálních sítí na tvůrce a jeho tvorbu a je nutné řešit a posuzovat každou tvůrčí aktivitu individuálně. Nicméně na základě tezí lze vysledovat i určitá schémata chování uživatelů na sociálních sítích, která výrazně ovlivňují přístupy tvůrců, kurátorů i institucí. Z hlediska pedagogické instituce nebyly doposud nalezeny takové odkazy nebo publikace, které by se zabývaly vztahem vzdělávacích institucí (školy, univerzity) a tvorbou na sociálních sítích, respektive jejich reflexí. Naopak četné publikace v sobě zahrnovaly sebe edukační aspekt sociálních sítí, dopady sociálních sítí na vnímání a chápání umění a umělecké tvorby.

Literatúra

NEUMAYER, M., BURNETT, C. 2019. *Social Media Use and Creativity: exploring the Influences on Ideational Behavior and Creative Activity* [online]. Dostupné z: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.432>>.

SMUTNÝ, V. 2022. *Mladí umělci a sociální síť* [online]. Dostupné z: <<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/173437>>.

SYNKOVÁ, A. 2020. *Vliv sociálních sítí na tvorbu a recepci umění na české scéně* [online]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/293lqj/?zoomy_is=1>.

KANG, C. 2019. *Art in the Age of Social Media: Interaction Behavior Analysis of Instagram Art Accounts* [online]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/337838770_Art_in_the_Age_of_Social_Media_Interaction_Behavior_Analysis_of_Instagram_Art_Accounts>.

YI, L. J. 2016. *Use of Social Media by Creative Arts Students for Learning and Creative Artwork Development* [online]. Dostupné z: <http://eprints.usm.my/39355/1/PAPER_77.pdf>.

OKADA, T., ISHIBASHI, K. 2016. *Imitation, Inspiration, and Creation: Cognitive Process of Creative Drawing by Copying Others Artworks* [online]. Dostupné z: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cogs.12442>>.

OZTURK, M.U., OZTURK, M. S. 2022. *The Analysis of Fine Arts Students' Social Media Awareness Levels Related to Appearance* [online]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/360885896_The_Analysis_of_Fine_Arts_Students'_Social_Media_Awareness_Levels_Related_to_Appearance/link/637f516c48124c2bc663cd7d/download>.

HAGTVEDT, H. 2008. *The Perception and evaluation of Visual Art* [online]. Dostupné z: <<https://www.bauer.uh.edu/vpatrick/docs/The%20Perception%20and%20Evaluation%20of%20Visual%20Art.pdf>>.

MAGNI, F. 2019. *Art education through Social Media. Why art institutions should rely on Social Media interaction and Edutainment in their educational practices* [online]. Dostupné z: <https://www.academia.edu/44983621/Art_Education_through_Social_Media_Why_art_institutions_should_rely_on_Social_Media_interaction_and_Edutainment_in_their_educational_practices>.

Autor

MgA. Daniela Barošová,

Katedra výtvarné výchovy KVV

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, PdF UPOL

Umělecké centrum UP, Univerzitní 3–5, 771 00, Olomouc

lienda00@upol.cz

KOMPARÁCIA SPOLOČENSKOVEDNÉHO A ŠPECIÁLNE OBČIANSKEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE MAĎARSKÉHO A SLOVENSKEHO KURIKULA

Marek Bubeník

Abstrakt

Príspevok je zameraný na komparatívnu analýzu prístupu k výučbe spoločenskovedných predmetov v dvoch susediacich štátoch, vychádzajúc z aktuálne platných kurikulárnych materiálov v Maďarsku (Národný učebný plán/program, resp. Národné základné kurikulum – NAT) a na Slovensku (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ – nižšie stredné vzdelávanie). Ide teda o porovnanie národných kurikul, avšak s dôrazom práve na to maďarské. Predmetné skúmanie má viesť k zdokumentovaniu, aké predmety so spoločenskovedným obsahom sa u našich južných susedov vyučujú, v akom edukačnom a systémovom kontexte sú realizované (dôraz na špecifiká), ako je nastavený prístup k hodinovej dotácii, v akej forme sú rozpracované všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, no predovšetkým konkrétne učebné plány, čo všetko obsahujú – s dôrazom na opakujúce sa, čiže preferované požiadavky – a napokon, ako sa uvedené záležitosti zhodujú alebo nezahodujú so slovenským spracovaním vzdelávacieho štandardu občianskej náuky na úrovni ZŠ. Vhodné je tiež upriamiť pozornosť na prípadné inšpirujúce prvky, ktorými by sa mohli jednotlivé dokumenty obohatiť. Niektoré informácie je pritom nutné prepojiť aj so súčasnými reformnými kurikulárnymi ambíciami na Slovensku – nový model kurikula.

ÚVOD (KONCEPCIA MAĎARSKÉHO KURIKULA)

Podobne ako v našej republike aj v Maďarsku plní Národný základný učebný plán/program, označovaný skratkou NAT – v originálnej podobe *Nemzeti Alaptanterv* (Národné základné kurikulum) funkciu teoretického a koncepcného rámca pre povinné verejné vzdelávanie, definované vymedzeným obsahom požiadaviek. Prítomné sú v ňom aj ciele výchovy a vzdelávania či ďalšie súčasti, ktoré tradične nechýbajú v štandardnom štátnom kurikulárnom dokumente. Celkové zameranie kurikula vystihuje táto poznámka: „*V záujme dosiahnutia cieľov stanovených v zákone o národnom verejnom vzdelávaní a v súlade s princípmi a nariadeniami tohto zákona je úloha verejného vzdelávania definovaná ako v podstate odovzdávanie a zachovávanie národnostnej kultúry, kultúry národnostných menšín, odovzdávanie univerzálnej kultúry, prehlbovanie morálneho cítenia a intelektuálnej a emocionálnej vnímavosti.*“ (Maďarsko: Výučba a učenie sa v základnom vzdelávaní). Možno to interpretovať ako značne humanitne deklarované nastavenie, ktoré však, ako bude vysvetlené, má svoje početné špecifiká.

Súčasná verzia maďarského kurikula, resp. dokumentu, ktorý vystupuje v pozícii východiskového materiálu k realizácii výchovy a vzdelávania (u nás je v takej pozícii Štátny vzdelávací program – pre jednotlivé stupne vzdelávania) je v platnosti od 1.9.2020. Vtedy bola zrealizovaná revízia jeho pôvodnej podoby. Vďaka tomu je spracovanie pomerne aktuálne – aspoň pokiaľ ide o časový horizont. Zavádzanie úprav prebiehalo postupne, pričom ku šk. roku 2023/2024 už platí univerzálne vo všetkých 12 ročníkoch. To si zaslúži bližšie vysvetlenie. V danej štruktúre spadá osem ročníkov pod základné vzdelávanie, pričom prvé štyri ročníky tvoria nižší stupeň vzdelávania a nasledujúce ročníky, piaty až ôsmy, vyšší stupeň. V podstate však prichádza k prepájaniu primárneho vzdelávania (ISCED 1) s nižším sekundárnym (ISCED 2), ktoré je pre zmenu prepojené s vyšším sekundárnym (ISCED 3), čím sa vzdelávací cyklus

zastavuje až na počte 12 ročníkov. Odkazujú na to informačné zdroje Eurydice – európska sieť pod gesciou Európskej komisie, ktorej úlohou je zdokumentovať a vysvetliť organizáciu vzdelávacích systémov v jednotlivých krajinách Európy (pozri Maďarsko: Štruktúra vzdelávacieho systému).

Spracovanie učebných osnov je rozdelené na tri stupne, a tak je obsah vyučovania v školách podmienený ich trojstupňovou právnou úpravou, ktorá je predpísaná zákonom. Tri procesy (prístupy) ku kreovaniu kurikula sú vskutku zaujímavé. Najprv skupina odborníkov pripraví podklady pre štátne kurikulum (vyššie spomenutý NAT), potom je k tomu verejná diskusia, prípadne sa robia zmeny, a napokon národný program schváli vláda. Prijatý NAT musí byť v súlade so Zákom o národnom verejnom vzdelávaní, ktorého nosné zameranie už bolo uvedené v prvom odseku. Samo o sebe to však predstavuje iba najvyššiu priečku pomyslenej pyramídy.

Druhú (strednú) úroveň regulácie predstavujú rámcové učebné plány, bližšie spracovávajúce nosné očakávania NAT tak, aby boli uchopiteľnejšie pre prax. *„Operacionalizujú rozvojové úlohy Národného programu pre daný stupeň vzdelávania a vymedzujú obsah gramotností, ktoré si majú žiaci osvojiť. Pre každý typ školy a pre každý stupeň vzdelávania obsahujú ciele výchovy a vzdelávania, sústavu predmetov, obsah každého predmetu... úlohy na rozvoj medzipredmetových vedomostí a zručností a záväzné a odporúčané termíny na splnenie požiadaviek.“* (Maďarsko: Výučba a učenie sa v základnom vzdelávaní, europa.eu) Evidentne ide o kurikulum špecifikáciu pre jednotlivé rôznorodé školské inštitúcie, nakoľko *„podľa vyhlášky o rámcových učebných plánoch môže rámcový učebný plán predložiť ministrovi školstva na schválenie zriaďovateľ školy, náboženská obec podľa zákona o práve na slobodu svedomia a náboženského vyznania... alebo organizácia zastupujúca alternatívnu školu, pričom sa musia dodržať ustanovenia vyhlášky.“* (pozri tamže) Z uvedeného vyplýva, že v praxi sa súčasne používa viacero štátom odobrených samostatných učebných plánov, čo predstavuje zásadný rozdiel v porovnaní s dvojúrovňovým modelom tvorby kurikula na Slovensku – u nás neexistuje žiaden medzistupeň pre stanovenie štátom garantovaného alternatívneho programu, naopak, existuje iba jeden hlavný a všeobecne záväzný dokument pre konkrétny vzdelávací stupeň, z ktorého musia školy vychádzať, ale v zmysle platnej legislatívy ho tiež môžu vo svojom školskom vzdelávacom programe dotvoriť podľa vlastných predstáv a potrieb (pozri Zákon o výchove a vzdelávaní č. 145/2008), a to cez pomerne širokú škálu možností. V konečnom dôsledku tak majú školy slobodu pri využití disponibilných hodín z RUP, pri doplnení tém do výučby v rámci učebných osnov, prítomný je aj variabilný prístup k uplatneniu prierezových tém, k dispozícii je možnosť upraviť si organizačné formy výučby a samozrejme aj metodické prístupy a pod. Každopádne, ani u nás ani v Maďarsku neprichádza kvôli tomuto systému k strate kontroly nad vzdelávaním z pozície príslušného ministerstva a centrálnej štátnej moci, hoci v Maďarsku je od roku 2020 deklarované, že učebné plány už nemajú podobu predpisov, ale iba odborných odporúčaní. Pravdou zostáva, že všetky podklady musia byť oficiálne skontrolované a schválené. Navyše, musia byť u našich južných susedov v súlade s nariadeniami Národného zákona o verejnom vzdelávaní z roku 2011 a v symbióze so spomínaným NAT.

V nadväznosti na uvedené existuje aj tretí rozmer úpravy kurikula, ktorý v podstate reprezentuje to, čo u nás druhá úroveň – školský vzdelávací program. Definované je to nasledovne: *„Treťou úrovňou regulácie je miestny učebný plán, ktorý je povinnou súčasťou pedagogického programu školy, pričom sa v ňom uvádza, ktorý z rámcových učebných plánov vydaných ministrom školstva si škola vybrala na základe cieľov stanovených v pedagogickom programe, a stanovuje sa v ňom využitie až 10 % času určeného na povinné a nepovinné hodiny podľa rámcového učebného plánu. Základnou požiadavkou na miestne učebné plány je, aby boli v súlade so zvoleným rámcovým učebným plánom, z ktorého vychádzajú, a aby vyplnili voľný čas v priemere 10 % obsahom vyučovania a učebnými činnosťami, ktoré zodpovedajú*

miestnemu obsahu a sú charakteristické pre obraz školy. (Maďarsko: Výučba a učenie sa v základnom vzdelávaní) Vidieť, že táto v hierarchii najnižšia úroveň spracovania kurikula síce prihliada na vlastné potreby školy, ale zároveň musí byť v súlade s centrálnymi upravenými učebnými osnovami. Z citácie tiež vyplýva, že škola musí dbať na regionálne špecifiká oblasti v ktorej sa nachádza, vrátane kultúrnych pomerov. Popri tom existuje prinajmenšom na deklaratívnej úrovni priestor na využitie 10% celého času vyhradeného na výchovu a vzdelávanie čiastočne aj na podporu spoločensky a občiansky orientovaných aktivít (ak sa tak škola rozhodne). Do istej miery to teda skutočne pripomína systém uplatňovaný u nás, až na isté špecifiká. Rozdiel medzi maďarským a slovenským prístupom spočíva predovšetkým v tom, že maďarské školy majú okrem centrálneho štátneho dokumentu (záväzného pre všetkých – nosné centrálné požiadavky) na výber niekoľko ďalších schválených učebných plánov (takpovediac lokálnych), z ktorých si môžu slobodne vybrať a na základe tejto šablóny potom nastaviť vlastný vzdelávací program tak, aby reprezentoval ich potreby, a zároveň korešpondoval s vyššími stupňami kurikulárnej regulácie. Opísaným spôsobom sa v praxi zabezpečuje nielen kontinuita dokumentov ako takých, ale v značnej miere aj súlad navonok flexibilne spracovateľných miestnych kurikul (učebných plánov) so želaniami vládnej moci, akokoľvek totalitne to vyznieva – musí byť zabezpečená obsahová jednotnosť verejného vzdelávania.

LEGISLATÍVNE A KONCEPČNÉ VÝCHODISKÁ

Obsah vzdelávania, spoločne s ďalšími súvisiacimi kurikulárnymi náležitosťami, je určený dokumentom s názvom Vládne nariadenie 110/2012 (4.VI.) o uverejnení, zavedení a uplatňovaní učebného plánu (vzdelávacieho programu), z ktorého niektoré pasáže už boli citované či parafrázované. Ide teda o legislatívne vymedzenie, pričom samotný Národný učebný plán predstavuje prílohu k uvedenej legislatíve a vzťahuje sa okrem všeobecných nariadení na všetky vzdelávacie oblasti (VO), všetky vyučovacie predmety, na všetkých 12 ročníkov – preto je extrémne dlhý a málo prehľadný. Na druhej strane, predmetný dokument býva v prípade potreby aktualizovaný a prípadné zmeny sú vyznačené. Preto sme sa s ním rozhodli pracovať – prezentuje súčasný stav kurikula v roku 2024. Má priamy presah na už zmienený Zákon o verejnom vzdelávaní (2011). Pre naše skúmanie sú kľúčové časti dokumentu, ktoré poskytujú ucelený blok informácií o základnom učebnom pláne a obsahovej regulácii. Podstata prístupu je vystihnutá nasledujúcim výrokom: „*Nat definuje učebný obsah, ktorý sa má osvojiť, ako aj stanovuje povinné ustanovenia pre organizáciu vzdelávania. Nat stanovuje teoretické a vecné základy a rámce verejného vzdelávania, t. j. vymedzuje povinný obsah základnej gramotnosti pre základné a stredné školy... Nat dopĺňa výchovu detí a žiakov v rodine definovaním koncepčných základov verejného školstva, čím posilňuje vzťah k vlasti a histórii národa, vzťah medzi generáciami, spoločné kultúrne korene, používanie materinského jazyka. Zaznamenáva tak vedomosti spoločné pre všetkých Maďarov, ktoré sú základom národnej identity...*“ (Vládne nariadenie 110/2012 o uverejnení, zavedení a uplatňovaní národného učebného plánu, Obsahová regulácia a úrovne regulácie školskej výchovnej práce, aktualizácia 2020). Celková orientácia je týmto jednoznačne určená. V analyzovanom dokumente sú prítomné aj odkazy na kľúčové kompetencie, pričom najrelevantnejšia pre toto spracovanie je sociálna a občianska kompetencia. Istý presah však môžu mať aj digitálna kompetencia, kompetencia kultúrneho povedomia, inovačné a podnikateľské kompetencie. Ide o skĺbenie kompetenčných odporúčaní zo strany EÚ s národnými maďarskými charakteristikami, možno napísať, že dokonca s národnou mentalitou. Zmienené kompetencie sa prelínajú celým vzdelávaním a výchovným pôsobením a nemožno ich priradiť iba k jednej vzdelávacej oblasti – v rôznej miere a zložení vychádzajú z nadobudnutého súhrnu vedomostí a postupne sa rozvíjajú.

VŠEOBECNÉ ÚLOHY A HODNOTY VEREJNÉHO VZDELÁVANIA

Ďalšia časť dokumentu uvádza okrem iného očakávanie, že sa žiak: stane zodpovedným občanom krajiny; bude s v ňom rozvíjať emocionálny svet vlastenectva; nájde svoje miesto v rodine, v menších aj širších komunitách, ako aj v oblasti práce; spozná a správne pochopí prírodné, sociálne a kultúrne javy a procesy; bude považovať zachovanie rozmanitosti kultúr a voľne žijúcich živočíchov za hodnotu a pod. Pôsobí to vyvážené a prevažne humanitne. Napriek tomu si nemožno nevšimnúť jasný vlastenecký nádych, ktorý je zvýraznený aj v opise, ktorý predchádza zoznamu úloh. Balansovanie medzi jednostranným nacionalizmom, moderným vlasteneckým kontextom a potrebou reflektovať súčasné globálne výzvy a potreby, je pre spracovanie príznačné. Cítiť z toho snahu zachovať to tradičné (tradičné hodnoty) a priradiť k nim nové sociálne potreby, špecifické pre 21. stor. Dokazujú to nasledujúce citácie: „*Výchovno-vzdelávací proces a výchova musia byť vždy v súlade so základným zákonom našej krajiny, právnym štátom, zásadou úcty k životu a ľudskej dôstojnosti, ako aj s tým súvisiacou slobodou svedomia a náboženského vyznania, ako aj ochranou Zeme, ľudí, prírody a kultúry v súlade s medzinárodnými dohovormi... Nat pripisuje významnú úlohu univerzálnej maďarskej národnej tradícii, rozvoju národného sebauvedomenia, vrátane výchovy sebauvedomenia maďarských národností. V dôsledku toho sa hlavné obsahové charakteristiky týkajúce sa vedomostí o národnostiach (v súlade s regionálnymi a miestnymi charakteristikami) musia objaviť proporcionálne na rôznych úrovniach regulácie obsahu a na všetkých stupňoch vzdelávania. Uprednostňuje spoznávanie krajiny a jej širšieho okolia, Karpatskej kotliny, najmä života Maďarov žijúcich v okolitých krajinách, pričom zároveň považuje za dôležité obsahy, ktoré posilňujú našu príslušnosť k Európe. Dokument venuje pozornosť komplexným problémom ovplyvňujúcim celý svet, pričom zdôrazňuje spoločnú zodpovednosť za udržateľnosť.*“ (Vládne nariadenie..., Úlohy a hodnoty verejného vzdelávania, aktualizácia 2020) NAT zohráva zásadnú úlohu, nakoľko, ako vyplynulo z predchádzajúcich komentárov, stanovuje koncepčné, principiálne a vecné základy verejného vzdelávania, záväzné pre všetky školy v Maďarsku.

Všeobecné úlohy, resp. ciele sú doplnené o niečo, čo veľmi pripomína prierezové témy v slovenskom prostredí – s rôznorodými možnosťami pochytenia vo vyučovaní ako aj v mimo neho – napr. morálna výchova, národné sebauvedomenie a vlastenecká výchova, výchova k občianstvu a demokracii (to sa objavuje aj v českom kurikule), rozvoj sebauvedomenia a sociálnej kultúry, výchova k rodinnému životu, výchova k fyzickému a duševnému zdraviu, preberanie zodpovednosti za druhých a dobrovoľníctvo, udržateľnosť a environmentálne povedomie, ekonomické a finančné vzdelávanie, vzdelávanie k mediálnemu povedomiu atď. Vskutku podnetná ponuka s krátkym opisom ku každej téme. Jeden príklad k najpriamočiarejšej téme z pohľadu analyzovanej problematiky – výchova k občianstvu a demokracii: „*Základom fungovania demokratického právneho štátu, verejného života založeného na právnom štáte, je občianska participácia, ktorá posilňuje národné sebauvedomenie a súdržnosť a vytvára súlad medzi jednotlivými cieľmi a spoločným dobrom. Toto aktívne občianske správanie sa vyznačuje rešpektovaním zákona, dodržiavaním pravidiel spolunažívania, rešpektovaním ľudskej dôstojnosti a ľudských práv, nenásilím a férovosťou. Škola vytvára pre žiakov príležitosť oboznámiť sa s hlavnými občianskymi právami a povinnosťami, a v tomto kontexte poskytuje národnobránné vzdelávanie. Účasť na veciach verejných si vyžaduje rozvoj tvorivého, nezávislého reflexívneho myslenia, analytických schopností a kultúry diskusie. Učenie zodpovednosti, samostatnému konaniu, spoľahlivosti a vzájomnému akceptovaniu je efektívne podporované postupmi organizácie vyučovania a učenia, založenými na aktívnej účasti študentov.*“ (pozri tamže) Pre maďarských pedagógov by nemal byť problém implementovať nielen vymenované záležitosti ale aj ďalšie podobné témy do osnov povinných predmetov spojených s občianskou orientáciou.

VZDELÁVACIA OBLASŤ A SPOLOČENSKOVEDNÉ VYUČOVACIE PREDMETY

Súčasťou maďarského kurikula je roztriebenie predmetov do 9 vzdelávacích oblastí (ďalej len VO) – oblastí kultúry, čo je o jednu VO viac ako na Slovensku, ak berieme do úvahy iba úroveň ISCED 2 podľa medzinárodnej klasifikácie. Po zavedení pripravovanej školskej reformy bude u nás dokonca iba sedem VO (pozri ŠVP pre základné vzdelávanie – konsolidované znenie, s. 12). Názov kľúčovej VO znie v Maďarsku História a občianske vzdelávanie. Prvotný dojem inklinuje k predpokladu, že obsahuje len dva vyučovacie predmety, existujúce samostatne. Nie je tomu tak. Separátny prístup je síce prítomný, lenže predmety sú obsiahnuté tri, pričom nejde o doplnenie koncepcie ani o humanitnú zložku geografie (na Slovensku je geografia pričlenená k VO Človek a spoločnosť ako celok), ani o pripojenie etickej výchovy / náboženskej výchovy. Okrem histórie (u nás dejepisu) má druhý predmet názov občianske vzdelávanie (v podstate ide o občiansku náuku) a tretí národnostné a etnické štúdie, čo vyvoláva prinajmenšom zvedavosť. Navyše, v 12. ročníku sa v rámci VO Umenie počíta s predmetom orientovaným na mediálnu gramotnosť, ktorá býva často súčasťou občianskej náuky, prípadne výchovy k občianstvu (pozri Maďarsko: Výučba a učenie sa v základnom vzdelávaní). Tieto zistenia sú hodné pozornosti aj z toho dôvodu, že ešte pomerne nedávno (pred pár rokmi) boli v platnosti osnovy, ktoré sa snažili všetky tieto zložky humanitného vzdelávania prepojiť v podobe jediného integrovaného predmetu, v ktorom však výrazne dominovala historická zložka (pozri napr.: Dejepis, sociálne a občianske vedy/štúdiá, Kurikulárny základ..., 2012, s. 58-61, 79). Ako vidieť, nakoniec sa od toho upustilo.

HODINOVÁ DOTÁCIA

Pokrytie predmetov danej VO prideleným záväzným počtom vyučovacích hodín je viac ako nevyvážené. Rozdelenie hodinovej dotácie pre prvých 8 ročníkov (tried), zodpovedajúcich približne našej základnej škole, vypovedá o tom, že klasické občianske vzdelávanie dostáva priestor v podobe jednej vyučovacej hodiny týždenne v 8. ročníku a národnostné a etnické štúdie takisto disponujú iba jedinou vyučovacou hodinou v 6. ročníku. Len na doplnenie, rovnako je na tom aj jediný priamo občiansky koncipovaný predmet na úrovni strednej školy – minimálna dotácia v poradí 12. ročníku (pozri Príloha k vládnomu nariadeniu..., Národný učebný plán, časť II.2. Oblasť vzdelávania, 2020). Národnostné a etnické štúdie možno vnímať ako predmet, ktorý je jednoducho prepojitelný s občianskym vzdelávaním a výchovou. Tým pádom, ak by sme vychádzali z tohto predpokladu, spolu to vychádza na dve hodiny tematicky občiansky zameraného predmetu, čo platí pre celý stupeň vzdelávania až po 8. ročník. Samozrejme, logicky to prislúcha k nižšiemu sekundárnemu vzdelávaniu – na úrovni primárneho vzdelávania takýto predmet doposiaľ zastúpený nie je ani v Maďarsku, ani u nás, avšak u nás sa situácia s nástupom pripravovanej reformy zmení – prinajmenšom je taká ambícia. Každopádne, už aj aktuálne porovnanie vyznieva jednoznačne. V našich podmienkach sú momentálne k 6. – 9. ročníku ZŠ pridelené v Rámcovom učebnom pláne (RUP) spolu 4 hodiny občianskej náuky, čo značí, že minimálne z pohľadu hodinovej dotácie venujeme občianskej problematike väčšiu pozornosť (pozri RUP pre ZŠ..., 2015). Takže, aj keď na Slovensku ešte zatiaľ nemáme povinne zakotvenú prepojenosť občianskej formácie žiakov naprieč primárnym a sekundárnym stupňom vzdelávania (vyriešiť by to mala práve implementácia najnovšej reformy kurikula), existuje predmet aspoň v štyroch na seba nadväzujúcich vyšších ročníkoch ZŠ, pričom maďarský RUP dáva iba jednu hodinu do šiesteho a jednu do ôsmeho ročníka, čím naštrbuje už aj bez toho oslabenú kontinuitu nadobúdania vedomostí a rozvoja kompetencií v tejto oblasti.

Celé je to možné poňať v ešte hlbších kontextoch. Keď sa zistenia premietnu do rozpisu povinných hodín pre celú vzdelávaciu oblasť, a zároveň do systému dvojročných cyklov (5. a 6., resp. 7. a 8.), vychádza to na akumulovanú dotáciu 5 hodín v oboch prípadoch. Na podstate

veci to však nič nemení, nakoľko dejepis musí byť v každom ročníku týždenne odučený minimálne dvakrát, čím sa redukuje priestor pre zvyšné predmety v rámci danej oblasti na minimálnu jednoodhodinovú dotáciu. Inými slovami, dejepis má u našich susedov k dispozícii spolu až 8 hodín v 5. – 8. ročníku, pričom u nás je to 6 hodín (porovnaj Národný učebný plán – tabuľka II.2.1.1: Základné hodiny podľa študijných odborov..., 2020). To na jednej strane vypovedá o silnejšom vzťahu hlavne k vlastnej národnej minulosti v prípade Maďarov, ale na druhej strane, pokiaľ berieme do úvahy celkovú koncepciu, má zvolený prístup negatívny dopad na zabezpečenie učebného priestoru pre „nehistoricky“ orientované občianske vzdelávanie a výchovu.

Rámcový učebný plán obsahuje aj položku odkazujúcu na slobodné naplánovanie si vlastného pracovného času (doslova „*voľné navrhnutie hodinového rámca*“), čo možno v prenesenom význame vnímať ako obdobu našich disponibilných hodín. Korešponduje to so skutočnosťami, ktoré sa vyjadrovali k deklarovanej flexibilita miestnych učebných plánov – využitie 10% celkového času na výchovu a vzdelávanie podľa vlastných preferencií školy/škôl. Reálne to vychádza v každom jednom ročníku od 1. po 8. na dve voľne využiteľné vyučovacie hodiny týždenne okrem piateho ročníka, v ktorom je počet znížený na 1 hodinu (pozri tamže – tabuľka II.2.1.3.). Avšak detailné porovnanie s našim počtom disponibilných hodín a ich potenciálom využitia v prospech posilnenia spoločenskovedne zameraných predmetov či prierezových oblastí nie je úplne na mieste, nakoľko v našom systéme sú presne vymedzené možnosti ako, resp. na čo sa dajú tieto hodiny využiť.

VZDELÁVACIA OBLASŤ HISTÓRIA A OBČIANSKA NÁUKA

Veľmi dôležité je zameranie pozornosti na samotnú VO, ktorej súčasťou je občianska náuka. V kurikulárnom dokumente ide o časť s označením kapitoly II.3.4. Vzdelávací odbor zameraný na históriu a občianstvo sa orientuje doslova na „*kultúrne, sociálne, politické a hospodárske výdobytky ľudskej civilizácie vrátane maďarského národa a na vzťahy medzi ľuďmi a ich spoločenstvami.*“ (Príloha k vládnomu nariadeniu..., Národný učebný plán, časť II.2 – Štruktúra kultúrnych oblastí Nat, 2020) Napriek formálnemu oddeleniu predmetov je v kurikule naďalej deklarované silné prepojenie medzi dejinnými a aktuálnymi občianskymi komponentmi, pretože medzi zásadné úlohy výučby dejepisu patrí „*odovzdávať vedomosti a hodnoty a rozvíjať kompetencie, ktoré pomôžu žiakom stať sa informovanými, aktívnymi a angažovanými občanmi, zodpovednými členmi svojich veľkých i malých spoločenstiev.*“ Nemenej zásadné je aj nasledujúce doplnenie v znení: „*Prostredníctvom štúdia dejepisu sa žiaci oboznámia s udalosťami, javmi, procesmi a postavami maďarských a svetových dejín, ktoré sa považujú za najdôležitejšie. To významne prispieva k poznaniu a zvládnutiu systému kultúrnych kódov, ktoré žiakovi umožňujú rozvíjať a posilňovať jeho identitu a príslušnosť k maďarskému národu a k európskej civilizácii založenej na kresťanských normách.*“ (tamže) Samostatné vyjadrenia sa viažu aj k občianskej tematike, pričom platí, že v nej obsiahnuté témy a aktivity nadväzujú na získané vedomosti z dejepisu. Poskytujú žiakom poznatky o fungovaní inštitúcií v štáte, o ekonomickej úlohe rodiny a štátu atď. (bližšie to bude rozpísané neskôr). Občiansky orientovaný predmet ďalej sprostredkúva nielen vedomosti, ale tiež kultúru a normy, formuje žiakov, ktorí sa majú stať občanmi milujúcimi svoju krajinu, zároveň sú nezávislí, zodpovední a demokraticky uvažujúci, pôsobia ako hodnotovo kreatívne individuality vo svojich komunitách, poznajú a praktizujú postupy vlastného aktívneho a zodpovedného občianstvu, a napokon vedia využívať možnosti, ktoré im ponúka spoločenský inštitucionálny systém. Za hlavný cieľ určuje daný kurikulárny predpis vytvorenie základov normatívneho správania a sociálnej zodpovednosti, s čím súvisí poznanie previazanosti medzi slobodou a zodpovednosťou, medzi základnými právami a povinnosťami. Pokiaľ ide o právny systém, ten má byť vnímaný ako priamo súvisiaci s každodenným životom. Ďalším cieľom je preskúmať oblasti spravodlivosti a možnosti presadzovania vlastných záujmov, ako aj

pochopenie charakteristiky a významu politickej kultúry založenej na konštitucionalizme. Ku koncu rozpisu sa pozornosť sústreďuje na nespochybniteľné a pri súčasnom vývoji spoločnosti neopomenuteľné očakávanie – poznanie a pochopenie významu národnej a európskej identity pre jednotlivca aj spoločnosť ako celok. Z kontextu prednastavených zámerov možno vyčítať, že jedna vec je získať informáciu a inú ju pochopiť a pracovať s ňou – prakticky a korektne ju využiť. Toto tvrdenie podporuje nasledujúce vyjadrenie, ktoré odkazuje aj na kompetenčný rámec a čiastočne na metodológiu: „*V predmete nedominuje teória. Získavanie a aktívny rozvoj občianskych kompetencií vychádza zo skúseností žiakov, ich zážitkov a individuálneho a skupinového skúmania. Techniky kooperatívneho učenia podporujú pochopenie názorov iných ľudí, empatiu, spoločnú diskusiu o spoločenských otázkach a diskusiu o morálnych dilemách.* (pozri Príloha k vládnemu nariadeniu..., História a občianstvo, 2020) Vedie to k predpokladu, že v maďarskom prístupe k predmetu hrá skutočne väčšiu úlohu výchovný aspekt ako teoretický, a to napriek názvu predmetu, ktorý apeluje na vzdelávanie, na náuku. V našich podmienkach to nie je takto otvorene určené, že teória je v úzadí, nakoľko by to nie celkom zodpovedalo kurikulárnej realite – vzdelávaciemu štandardu občianske náuky. A v podstate to však úplne nezodpovedá ani tomu, ako je konštruovaný konkrétny maďarský učebný plán občianskej náuky na úrovni tematických celkov a výkonových štandardov (viď kapitolu nižšie).

Úlohou druhého predmetu s občiansky presahom je oboznámiť žiakov prostredníctvom národnostných a etnických štúdií s tradičnými prvkami maďarskej národnej kultúry, s maďarskou ľudovou tradíciou a kultúrnou pamäťou, zvykmi a súčasnosťou národností žijúcich v tejto krajine. Z metodologického hľadiska poskytuje priestor na zážitkové individuálne a komunitné aktivity, čo má viesť k budovaniu úcty k rodine, domovu, miestu bydliska a vlasti. Tým pádom pôsobí integrujúco a pomáha rozvíjať tak individuálnu, rodinnú a komunitnú identitu, ako aj národnú a etnickú identitu, napojenú na historické vedomie. Nejde ale o uzavretú formuláciu, ktorá by nemyslela na svet v jeho globálnom poňatí. Dokument obsahuje upozornenie, že žiaci sa môžu stať otvorenými voči kultúram iných národností, náboženských spoločenskostí, susedných a príbuzných národov a iných národov sveta, ako aj voči univerzálnym hodnotám (pozri tamže). Čo presne sa však pod tým myslí a ako je v kurikule prakticky podchytené, bude lepšie vidieť v inej kapitole – pri podrobnom rozbere vzdelávacieho a výchovného zamerania daného predmetu.

Niektoré z uvedených formulácií pôsobia ako výkonové požiadavky, obsiahnuté v rámci samostatného vzdelávacieho štandardu predmetu, lenže doposiaľ všetky vychádzali „len“ z opisu vzdelávacieho odboru (oblasti kultúry), ktorý je prítomný v definovanom súvislom legislatívnom dokumente. Do istej miery to pripomína náš ŠVP so všeobecnými ustanoveniami k edukácii na konkrétnom vzdelávacom stupni, avšak obdobný dokument zapracováva v Maďarsku aj základné očakávania pre jednotlivé vyučovacie predmety – neoddeľuje to. Kvôli tomu sú prítomné aj ustanovenia záväzné pre občianske vzdelávanie a pre národnostné a etnické štúdiá. Uplatnený je štýl zoznamu, nevymedzujúci v súvislostiach výkonový a obsahový štandard, ani nepracujúci s tabuľkami (tie boli prítomné iba pri zvýraznení delenia povinných hodín). Základ koncepcie tvoria tri hlavné časti:

- a) zásady a ciele – najprv opísané v niekoľkých odsekoch, následne definované v 14 bodoch, hneď na to premostené na špecifické črty vyučovania v 8. ročníku (tam sú uvedené aj odkazy na tematické celky, lebo predmet je vyučovaný práve v tomto ročníku), a napokon sú prítomné aj špecifické črty vyučovania v 12. ročníku – tými sa nebudeme zaoberať, nakoľko ide o stredoškolské učivo);
- b) hlavné témy (vypísané pre ročníky 5. – 8. a pre ročníky 9. – 12.);
- c) výsledky vzdelávania (očakávané výstupy vo forme deklarovania požadovaných výkonov, ktoré majú byť splnené na konci určitej vzdelávacej fázy – pre nás sú teraz relevantné iba tie, ktoré platia pre ukončenie 8. ročníka).

V prípade občianskeho vzdelávania je na uvedené naviazaných 6 tematických okruhov spolu s 25 očíslovanými požiadavkami, ktoré by mali byť žiakom sprostredkované v priebehu jedného šk. roka, čo sa už na prvý pohľad javí ako náročná výzva. Toľko uvádzame ku krátkym charakteristikám uvedených vyučovacích predmetov v danej vzdelávacej oblasti a k vymedzeniu ich požiadaviek vo všeobecnosti. Najzásadnejšie je však preskúmanie podrobných obsahov pre výučbu – zo slovenského pohľadu vzdelávacích štandardov.

OBČIANSKA NÁUKA A JEJ KURIKULÁRNE PODCHYTENIE V MAĎARSKU

Základné princípy a ciele vyučovacieho predmetu sa sústreďujú na prípravu jednotlivca, aby dokázal správne reagovať na výzvy dneška, s čím súvisí hľadanie odpovedí na zložité otázky, nachádzanie riešení, formovanie svojho okolia a pod. Odkazuje sa na civilizačné hodnoty a vzory, na zodpovednosť a pocit spolupatričnosti v rámci národa. Z uvedeného vyplýva zistenie, k čomu predmet ako taký inklinuje a čomu napomáha: rozvíjaniu komunikácie s ohľadom na situáciu, porozumeniu myšlienkam a názorom iného človeka (silný etický prvok), zmapovaniu možností spolupráce a doslova „*zažitiu sily formovania komunity*“, rozvíjaniu zmyslu pre vlasť (to nesmie chýbať s ohľadom na celkový kontext maďarského kurikula) a trochu prekvapujúco aj osvojeniu základných znalostí o národnej obrane (to u nás doteraz absentuje, ale s ohľadom na okolnosti sa to možno zmení). Ďalej sa dôraz kladie na porozumenie medzi generáciami (vzájomný dialóg), na podporu environmentálneho správania (v tom máme na Slovensku dosť veľké rezervy v kurikule), a napokon na ekonomickú a finančnú udržateľnosť. Väčšina záujmu sa teda orientuje na sociologické a politologické aspekty, čiastočne však aj na občiansky prístup k ekologickej tematike a finančnej gramotnosti. Pre zmenu, na Slovensku do tematických okruhov vstupujú aj psychologické prvky, samostatne tematicky vyčlenená problematika ľudských práv a slobôd, či dokonca okruh požiadaviek súvisiaci s voľbou povolania. Je logické, že pri veľmi limitovanom časovom priestore nemôže maďarské kurikulum občianskej náuky reflektovať na rovnaký počet tém ako slovenské kurikulum, navyše, ak je v ňom azda až pričasto do popredia kladený národný aspekt. Na jednej strane sa deklaruje presah na globály a multikultúrny prístup, na druhej sa dokola operuje s národným naratívom. Výborne to ilustruje tvrdenie, ktoré premostňuje na vyššie zmienenú národnú obranu: „*Žiak sa učí a chápe, že obrana vlasti nie je úlohou len ozbrojených síl, ale všetkých maďarských občanov, preto otázka národnej obrany predstavuje čo najširšiu národnú jednotu.*“ (pozri Príloha k vládnomu nariadeniu..., Občianska náuka, 2020) Každopádne, apel na uvedomelé a zodpovedné občianstvo, na rozvíjanie sociálnych kompetencií, na precvičovanie si postupov a zručností potrebných pre sociálnu participáciu, je prítomný aj v analyzovanom kurikule. Ide o formulácie, ktoré sú bežné pre mnohé podobne zamerané dokumenty, a to vrátane tých slovenských. Otázne vždy je iba to, ako sa všetky predpoklady reálne premietnu do výkonových požiadaviek, resp. do konkretizácie všeobecných cieľov.

Popis zamerania predmetu neopomína v Maďarsku ani metodické zázemie, čo slovenská koncepcia doteraz priamo v kurikule nerieši – do istej miery však začne od šk. roku 2026/2027. V zahraničnom dokumente sa uvádza, že daný vyučovací predmet poskytuje príležitosti na zážitkové učenie, na spracovanie návrhov a plánovanie, ako aj na multiperspektívny reflexívny prístup a myslenie. Pripravuje tak žiakov na pozíciu dospelých občanov, ktorí rozvíjajú právnu kultúru, sú si vedomí spoločenských noriem, rozumejú ľudským právam, kladú dôraz na slobodu ako hodnotu, popri tom reflektujú vzťah medzi slobodou a zodpovednosťou a rozvíjajú samostatnú osobnosť. V súvislosti s tým nechýba ani ďalšia pomerne bežná formulácia: „*Vyjadrenie vlastného názoru, pochopenie myšlienok a názorov iných a rozvoj kultúry diskusie prispievajú k rozvoju demokratických postojov.*“ (tamže) Tým je prinajmenšom formálne ošetrený rozmer tolerance, empatie, odbúravania predsudkov, aplikácia princípov slobody a demokracie. Pozoruhodné je, koľko námahy si dali autori maďarského kurikula s rozpísaním všetkých detailov s vedomím, že na úrovni ZŠ a v podstate aj SŠ mu bude venovaný minimálny

priestor. Svedčí o tom spolu 14 špecifických cieľov, ktoré sú k nemu priradené a priamo nadväzujú na vyššie uvedené skutočnosti. Pri spravodlivosti a právnych normách sa od žiakov očakáva, že dokážu vyvážiť záujmy spoločenstva so snahami jednotlivca. Pri pochopení štruktúry a fungovania demokratického právneho štátu sa má žiak stať informovaným jednotlivcom so záujmom o veci verejné – to je to, čo nám na Slovensku neraz chýba. Ani zďaleka sa u nás nepúšťame do komplikovanejšieho riešenia niečoho takého, ako je definované v podobe tretieho až piateho cieľa v maďarskom kurikule: „3. *identifikovať charakteristiky maďarského národného povedomia a pochopiť význam národnej identity pre jednotlivca aj spoločenstvo*. 4. *Poznať kultúrne a etnografické hodnoty miesta svojho bydliska, rozvíjať zmysel pre lokálpatriotizmus na základe skúseností, integrovať emocionálne zložky príslušnosti k národnému spoločenstvu do svojej osobnosti; prehĺbiť lásku k vlasti*. 5. *pochopiť význam obrany vlasti, oboznámiť sa so zodpovednosťou a povinnosťami pri obrane vlasti pre všetkých občanov Maďarska*“ (tamže) Iste, vyznieva to preexponovane, ale zopár inšpirácií sa z toho dá využiť. Šiesty a siedmy bod už len rekapitulujú, že získané poznatky a zručnosti pomáhajú v orientácii v každodennom živote, pripravujú žiakov na rolu dospelých, ktorí si plánujú kariéru a budúcnosť. Fakt je, že viaceré formulácie sú si veľmi podobné a opakujú sa na viacerých miestach. Čo je zásadné, globálna perspektíva sa predsa len objavuje pri environmentálnej a ekonomicko-finančnej udržateľnosti, konkrétne má byť uplatnená naprieč úrovňami jednotlivcov – rodina – komunita – región – štát – svet. Posledné ciele sa vracajú k relatívne perspektívne občiansky podchytenej komunikačnej problematike – v slovenských podmienkach je tomu vyhradený priestor hlavne v etickej výchove. Konkrétne ide o rozvíjanie autentických a efektívnych komunikačných zručností, založených na konštruktívnej adaptácii. Priamo na to nadväzuje pekne formulovaný cieľ, vyzdvihujúci potrebu zažiť úlohu vzájomnej spolupráce pri budovaní spoločenstva, pričom je zdôraznené, že takisto je potrebné uvedomiť si jej význam pre spoločnosť ako takú (porovnaj tamže). Úplne na záver je do zoznamu cieľov vsunutá požiadavka súvisiaca s IKT, čiže s mediálnou a informačnou gramotnosťou – používanie nástrojov modernej techniky na zhromažďovanie a organizovanie informácií, zostavovanie fotogalérií, na prípravu správ. Trochu to pôsobí ako doplnok k občianskemu vzdelávaniu, pričlenený z nutnosti nejako podchytiť mediálnu oblasť. Na druhej strane, je to stále lepšie ako sa tomu nevenovať vôbec – v súčasnosti platné slovenské kurikulum OBN nevenuje problematike ani jeden cieľ či vzdelávací štandard.

Ako zaujímavosť možno uviesť, že slovenská verzia OBN obsahuje 9 cieľov, zatiaľ čo maďarská verzia 14, t. z. jasný nepomer. V praxi to znamená, že maďarské formulácie idú nielen viac do detailov (logicky sú teda aj dlhšie), ale ich počet zároveň vyznieva ambiciózne pri uvedomení si reality – najnižšia možná hodinová dotácia. Tým sa naráža na didaktickú komplikáciu – prezentovanie ideálov verzus nevhodné podmienky na ich naplnenie. Naše možnosti v rámci výučby predmetu sú o poznanie väčšie, no automaticky to neznamená, že sme do kurikula dostali všetko, čo je potrebné – ani zďaleka.

Časť kurikulárneho materiálu riešiaci špecifické črty vyučovania predmetu v 8. ročníku recykluje už komentované cieľové požiadavky a predmetovú charakteristiku. Celkovo sa viaceré vety zaoberajú tým istým, čo zbytočne predlžuje text kurikula. Inšpiratívne je však vystihnúť podstatu občianskej spoločnosti: „*Právny štát predpokladá dodržiavanie noriem. Spoločne zvolené témy a debaty a diskusné dni organizované na základe súboru pravidiel, na ktorých sa dohodli všetci účastníci, sú nielen spôsobom výmeny argumentov a protiargumentov, ale v konečnom dôsledku môžu položiť aj základy politickej kultúry*.“ (tamže) Opäť ju tu naznačený aj metodický prístup. Komplexne nemožno tvrdiť, že by bola politologická rovina ignorovaná, i keď sociologická prevažuje. Doplnená je environmentálnou oblasťou – uplatňovanie životného štýlu zodpovedného voči životnému prostrediu, podporené vnímaním v globálnych súvislostiach. Finančné vzdelávanie má takisto nezastupiteľné miesto – žiak má byť pripravený na uvážlivé nakladanie so svojimi financiami a stať sa uvedomelým

spotrebiteľom. K tomu treba dodať, že slovenský vzdelávací štandard zapracováva finančnú gramotnosť, hoci redukovanú na nevyhnutné minimum, ako samostatný tematický celok.

Za zmienku stojí, že rozpis uvádza projekty, ktoré môžu triedy a žiacke skupiny realizovať počas školských tematických týždňov a dní. Niečo podobné bude realizované aj u nás po zavedení novej úpravy kurikula od šk. roka 2026/2027. Zmienené sú projekty zamerané na výskum rodinnej histórie, na sídelný výskum, na profesie, povolania a remeslá. Výskumná angažovanosť predstavuje ďalší impulz, ktorý naše súčasné kurikulum dostatočne nereflektuje, ale jeho nová verzia by mala poskytnúť nápravu. Nemenej zásadná je zmienka o interpretačných a obsahových kľúčových pojmoch, ktoré majú žiakov, aspoň podľa predpokladu, nasmerovať k využitiu viacerých kognitívnych úrovní – pochopenie, organizácia, formulácia vysvetlení a záverov, diskusia o problémových otázkach. Priamo sú uvedené tieto interpretačné pojmy: príčiny a dôsledky, kontinuita a zmena, interpretácia, identita, socializácia; národná obrana; domov; finančné povedomie atď. Možno to vnímať ako pomôcky pre uvažovanie, pre formovanie kritického myslenia, pre preniknutie do podstaty toho, o čom predmet v podstate vypovedá. Samotné obsahové kľúčové pojmy to už potom len dokresľujú: rodina, osada, inštitúcia, organizácia; sociálna skupina; národ, národnosť; občan; sociálne poistenie (toto doplnenie už zachádza do značnej konkretizácie v porovnaní s ostatnými pojmi); verejná doprava; vojenská služba (podobné prípady) atď. Pojmov celkovo nie je veľa – omnoho menej ako v obsahovom štandarde na Slovensku. Problémom ale je, že pôsobia nesúrodo a je ťažké predstaviť si, ako môžu plniť úlohu, ktorú im kurikulum určuje. Absentuje ich systematické prepojenie na výkonové požiadavky – akoby išlo o pojmy vytrhnuté z kontextu.

Ďalšia časť dokumentu už konečne rozpracováva hlavné témy výučby (časť „b“): „1. Rodina, charakteristika rodinnej socializácie, tradičný model rodiny; 2. Ekonomika a financie rodiny; 3. Poznávanie svojho mesta a miesta bydliska; 4. Národ, národnosť; naše povinnosti voči vlasti; 5. Základné inštitúcie maďarského štátu, úloha štátu v hospodárstve; 6. každodenná administratíva, príprava na úlohy a povinnosti dospelých; 7. Základy ochrany spotrebiteľa; 8. Hlavné systémy starostlivosti: vzdelávanie, zdravotníctvo a sociálna starostlivosť.“ (tamže) Keď si to, obrazne napísané „rozložíme na drobné“, tak podobnosť so slovenským kurikulumom OBN je v témach zameraných na rodinu (ale naše kurikulum nepracuje s termínom *tradičný model rodiny*, nakoľko by to mohlo viesť k búrlivým diskusiám), ďalej sa aj u nás spomína ekonomika, osobný a rodinný rozpočet, poznávanie miesta bydliska, mesta, regiónu (prepojenosť na vlastivednú tematiku), načrtnutie fungovania právneho štátu a systému spravodlivosti, ochrana spotrebiteľa. Naopak, nedoriešené či dokonca vôbec nevyjasnené ostávajú v našich pomeroch napr. otázky národa a národnosti, ponímanie zdravého vlastenectva, záväzky občana voči vlasti a naopak, bližšie priblíženie štátnych inštitúcií a ich praktického využitia na riešenie bežnej občianskej administratívy. Schéma školského systému SR je súčasťou tematického celku Voľba povolania, pričom vzdelávanie je označené za hodnotu, čo nemožno spochybniť. A napokon, slovenské kurikulum síce kladie dôraz na oblasť práva, no bližšie zaoberanie sa zdravotníctvom či sociálnou starostlivosťou prítomné nie, aj keď by malo byť, nakoľko ide o témy úzko spojené s každodenným životom. V Maďarskom kurikule sú teda prítomné niektoré námety s potenciálom obohatiť naše kurikulum.

Poslednou časťou zahraničnej obdoby nášho vzdelávacieho štandardu sú výsledky vzdelávania, ktoré sú určené ako komplexné ciele. Predstavujú finálne očakávania od žiakov pri výstupe zo vzdelávacieho stupňa a spracované sú vo forme krátkych i dlhších výkonových štandardov s výkonovými slovesami na začiatku každej požiadavky. Ide o podobný prístup ako u nás až na to, že v maďarských pomeroch sú požiadavky systematizované štýlom zoznamu a nie tabuľky, na začiatku je uvedených 5 ústredných požiadaviek, a potom nasleduje 6 tematických celkov (slovenská verzia ich obsahuje 10), pričom každý jeden je rozpísaný v podobe štyroch až piatich výkonových požiadaviek (v jedinom prípade ide o tri požiadavky). Ich celkový počet je 25,

našich je spolu 60. V Maďarsku majú pedagógovia na ich funkčné sprístupnenie žiakom jediný školský rok a reálne okolo 30 vyučovacích hodín (aj keď maďarský systém má svoje organizačné špecifiká oproti slovenskému), zatiaľ čo naši pedagógovia majú v priemere k dispozícii 120 vyučovacích hodín v priebehu 4 školských rokov. Netreba zdôrazňovať, o aký nepomer ide (porovnaj tamže, 2020; Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie, 2014). Šanca kvalitne uchopiť tak široko poňatú koncepciu predmetu (s ohľadom na prvotne deklarované ciele a predmetovú charakteristiku) v tak krátkom čase, keď sa limit na splnenie jednej požiadavky takmer blíži k tomu, aby musela byť prebratá počas jedinej vyučovacej hodiny, nie je veľmi vysoká. Časový rámec je neúprosný, pričom treba zdôrazniť, že aj na Slovensku dlhodobo zápasíme s tým, ako nastaviť všetko potrebné v danom predmete tak, aby nebolo nutné výraznejšie zasahovať do rozpisu hodinovej dotácie v RUP – spoločenské problémy, očakávania a výzvy pribúdajú – RUP sa už dlhšiu dobu nemenil. Nádej prichádza s usporiadaním novej kurikulárnej koncepcie a systémom umožňujúcim kontinuálne rozširovať vedomosti a celkovo spôsobilosti spojené s občianstvom (aj cez integrovaný predmet Človek a spoločnosť) naprieč všetkými tromi plánovanými vzdelávacími cyklami (pozri Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). Maďarské podmienky pre efektívne podchytenie nastavených požiadaviek sú každopádne ešte výraznejšie redukované, či už ich porovnáme s našim súčasným kurikulumom, alebo tým, ktoré ešte len vstúpi do platnosti.

Na záver podkapitoly je potrebné vrátiť sa k ústredným požiadavkám a vybraným výkonovým štandardom (hoci v Maďarsku nie sú nazvané presne takto). Päť zastrešujúcich požiadaviek odkazuje na: pochopenie úlohy rodiny ako základnej spoločenskej inštitúcie a na interpretáciu jej charakteristiky, na oboznámenie sa s demokratickým právnym štátom, na získanie zručností v oblasti vybavovania každodenných záležitostí, na robenie informovaných rozhodnutí pokiaľ ide o vlastné finančné záležitosti. Výučba tiež smeruje k integrácii princípov lokálpatriotizmu a vlastenectva do osobnosti žiaka – z uvedeného by malo byť zrejmé, že sa tento prvok neustále opakuje. Jednotlivé pokyny pri tematických celkoch (TC) už len následne rozpisujú podrobnosti spojené s opísaným kurikulárnym základom predmetu. Zastrešujúce tematické okruhy nesú pomenovania: *Podpora individuálnej a rodinnej socializácie* (v rámci daného TC je spomenuté napr. chápanie a uvedomovanie si záležitostí spojených s rodinou), *Položenie základov aktívneho a zodpovedného občianstva* (zahrnutý je napr. legislatívny proces), *Posilnenie základov patriotizmu a národnej identity* (tu je prítomné prepojenie na dejepis – žiak „pozná kultúrne a etnografické hodnoty miesta bydliska, základné udalosti a zlomové momenty v histórii sídla“), *Príprava na úlohy dospelých* (skratkovite je do TC vsunutý systém spravodlivosti a inštitúcie súdnictva), *Ďalší rozvoj prístupu a praxe v oblasti udržateľnosti a finančného povedomia* (zmienené sú okrem iného faktory, ktoré určujú a ovplyvňujú hospodárenie rodiny, chápanie oblasti ekonomickej angažovanosti štátu), *Rozvíjanie sociálnej spolupráce a kultúry komunikácie a podpora tvorby verejnej mienky* (patrí sem napr. rozpoznanie spoločenskej užitočnosti vyjadrovania, argumentácie, dialógu a diskusie, ako aj krátky mediálny odkaz – používanie nástrojov IKT). Pri celku zameranom na národnú identitu je prítomný aj globálny rámec v podobe – žiak na jednej strane „chápe význam národnej identity pre jednotlivca i komunitu“ a na druhej si „uvedomuje význam národov a národných štátov v globálnom svete.“ Pri celkom nadhľade je ale viac citeľná orientácia práve na pretlačenie národného ponímania. Z uvedeného tiež vyplýva, že výkony sa zhodujú s tým, čo bolo deklarované v pokynoch k všeobecnému nastaveniu vyučovacieho predmetu.

V porovnaní so slovenským vzdelávacím štandardom sú evidentne viackrát použité výkonové slovesá typu žiak pozná, rozumie, uvedomuje si, chápe, rozpoznáva, identifikuje a pod. Badať, že celkové smerovanie inklinuje skôr k vedomostnej rovine, teda k prístupu na úrovni nižších kognitívnych funkcií (zapamätanie, porozumenie). Zároveň však možno vnímať niekde priamočiari, inde v úzadi, výchovný presah. Veľmi výrazne sa objavuje napr. v požiadavke – žiak „uznáva ekonomický, sociálny a morálny význam verejných výdavkov a význam sociálnej

zodpovednosti.“ Komplikovanejšie očakávania sa však vyskytujú zriedka, čiže sú skôr výnimkou. Vybrať možno nasledujúce – žiak: „*formuluje návrhy na rozvoj miesta svojho bydliska a vypracuje plán jeho rozvoja*“; „*samostatne alebo v spolupráci s rovesníkmi formuluje návrhy, plány a projekty*“; „*samostatne alebo s pomocou používa nástroje IKT*“ (tvorivý aspekt); „*chápe a interpretuje základné právne podmienky a rámec zamestnávania študentov*“; „*zhromažďuje a interpretuje informácie o situácii v oblasti zamestnanosti, o zmenách v štruktúre profesií*“ (analýza a hodnotenie); „*uplatňuje uvedomelosť vo svojich spotrebiteľských návykoch*“; „*je schopný vykonávať časť svojich úloh v kontexte vzájomného učenia sa*“ (aplikácia poznatkov). Plus-mínus je to všetko, takže iba 7 zložitejších očakávaní, resp. očakávaní, ktoré vyžadujú zapojenie vyšších kognitívnych funkcií (porovnaj Príloha k vládnemu nariadeniu..., Občianska náuka, 2020). Oproti tomu slovenské materiály častejšie pracujú s pestrou paletou výkonových slovies typu navrhnuť, porovnať, zostaviť, vypracovať, zdôvodniť, predstaviť, prezentovať, simulovať, zhodnotiť, analyzovať, uviesť príklady, orientovať sa atď. (pozri Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie, 2014) Pozornosť vzbudzuje skutočnosť, že niektoré požiadavky maďarského kurikula zahŕňajú aj dve výkonové slovesá, čomu sa naše štandardy OBN doteraz vyhýbali – ale aj v tomto smere sa situácia zmení.

V kontexte uvedeného je na mieste zmieniť sa aj o medzipredmetových vzťahoch. Maďarské kurikulum priamo upozorňuje na prepojenie občianskej náuky nielen na dejepis, čo už bolo uvedené, ale aj na geografiu (v origináli zemepis), ktorá patrí do inej vzdelávacej oblasti. Učivo geografie v 7. – 8. ročníku prezentuje geografický obsah s uplatnením didaktického prístupu od blízkeho po vzdialené, t. j. od bezprostredného miesta bydliska (sídla) cez geografiu Maďarska až po kontinentálne a napokon globálne procesy. Zameriava sa na prírodné a spoločenské geografické procesy a vzájomné vzťahy typické pre geografiu, pričom však vyučovanie tohto predmetu „*vedome nadväzuje na geografické poznatky získané prostredníctvom prírodných vied a je prepojené s občianskou náukou.*“ (Príloha k vládnemu nariadeniu..., Zemepis, 2020) Zaujímavé je, že slovenský koncept OBN na úrovni ZŠ vychádza z totožného didaktického princípu od blízkeho k vzdialenému – v sociologickej rovine už v 6. ročníku od rodiny, triedy, školy až po vlasť. Škoda len, že nadnárodné vnímanie je už následne zásadne obmedzené. Sociológia má u nás hlavné zastúpenie aj v ďalšom tematickom rozpise až po koniec 7. ročníka. Potom sa polovica 8. ročníka orientuje na štát a právo, resp. na ľudské práva a slobody, no a v deviatom ročníku ZŠ, ktorý už v Maďarsku spadá do stredoškolského vzdelávania, sú rozoberané okrem iného aj zásady ekonomického života v spoločnosti. S určitosťou teda platí, že existujú isté paralely medzi slovenským a maďarským kurikulumným spracovaním, niektoré podobné tendencie, ale v konečnom dôsledku z komplexného posúdenia vyplýva, že rozdielov je viac ako zhodných či podobných prvkov.

VYUČOVACÍ PREDMET NÁRODNÉ A ETNICKÉ ŠTÚDIE A JEHO KURIKULÁRNE PODCHYTENIE V MAĎARSKU

V skratke ešte musíme načrtnúť kontext s občianskou náukou súvisiaceho predmetu, ktorého názov je možné preložiť aj spôsobom vlasť a folklór. Má jasne definovaný účel, pre ktorý ho zaradili do povinnej výučby. „*S postupujúcou globalizáciou rastie potreba, aby nastupujúca generácia mala stabilné hodnoty, silné korene, poznala a uznávala naše národné hodnoty a mala pocit spolupatričnosti k národu. Vytrácanie sa národných a rodinných tradícií a hodnôt a zatienenie vzdelávacieho procesu znamená, že aj školy musia zohrávať dôležitú úlohu pri odovzdávaní tradičných hodnôt, posilňovaní väzieb s vlasťou a propagácii národných hodnôt.*“ (Príloha k vládnemu nariadeniu..., Národné a etnické štúdie, 2020) Už len tento jeden výňatok z odseku určujúceho zásady a ciele, by mohol byť námetom na celú sériu diskusií. Podstatné je ale konštatovanie, že maďarské kurikulum stojí práve na preferovaní uvedených zásad (v podstatnej miere hodnotových), ktoré ideovo a politicky spadajú pod konzervativizmus, tradicionalizmus a nacionalizmus. Zmienené sú aj metodické predpoklady ako napr. získavanie

vedomostí prostredníctvom zážitkovej pedagogiky, uplatnenie individuálnej ale aj skupinovej kooperatívnej pedagogiky, zber a objavovanie hodnôt, spracovanie a prezentácia ľudových tradícií, zúčastnenie sa na múzejných vzdelávacích stretnutiach / aktivitách, návšteva vidieckeho domu alebo skanzenu. Má to veľmi silné prepojenie na témy riešené aj v rámci občianskej náuky (a okrem nej aj vlastivedy v slovenskom ponímaní), takže by dávalo zmysel, ak by išlo buď o integrovanú zložku predmetu, alebo o niečo, čo by v učebnom pláne priamo nasledovalo za občiansky orientovaným predmetom a nie mu predchádzalo s odstupom dvoch šk. rokov – zaradenie predmetu už v šiestom ročníku a občianskej náuky až v ôsmom. Podporuje to ďalšia formulácia v rámci úvodného opisu úloh predmetu: „*Skúmanie poznatkov a životného štýlu rôznych generácií rozvíja schopnosť uvažovať z rôznych uhlov pohľadu a reflektovať. Tým, že predmet čerpá z minulosti, posilňuje pocit zodpovednosti za budúcnosť rodiny a národa žiaka.*“ Ešte väčší význam to nadobúda vďaka tomu, že dokument priamo zmieňuje medzipredmetové prepojenia, a to nasledujúcim spôsobom: „*Poznatky z národnostných a etnických štúdií sa objavujú vo väčšine predmetov na nižšom stupni školy (maďarský jazyk a literatúra, prírodné vedy, hudba a spev, výtvarná kultúra, telesná výchova), preto je cieľom usporiadať predchádzajúce vedomosti, integrovať nové poznatky a vytvárať súvislosti, čo možno podporiť komplexným poznaním prvkov poznania na nižšom stupni školy a modernou metodikou vyučovania.*“ (tamže) Na jednej strane tu teda máme apely na široké prepojenia a integračné výzvy, na druhej strane je realitou dosť nepochopiteľné zaradenie do učebného plánu v podobe dvoch samostatných a ani ročníkovo na seba nenadväzujúcich vyučovacích predmetov. Každopádne, dané zamyslenie neznamena, že by bolo vhodné spochybniť platnosť konštatovania: „*Tým, že etnografia poskytuje osobný prístup k spoločenským javom tradičného ľudového života a oboznamuje žiakov s maďarskými ľudovými zvykmi, kladie základy pre pochopenie štruktúry a fungovania súčasnej spoločnosti, poskytuje základ pre porovnávanie a vytvára možnosti pre objavovanie zmien a skúmanie príčin a dôsledkov, čím žiakov zaväzuje k práci pre spoločnosť a k prevzatíu zodpovednosti.*“ Aj keď sa operuje s aplikáciou pomerne silného nacionalistického nastavenia, má zvolený prístup, za istých okolností, šancu rozvíjať kritické myslenie žiakov. Keď to premostíme do našich reálií musíme konštatovať, že nad vytvorením takto vymedzeného samostatného povinného predmetu sa v našom kultúrnom a edukačnom prostredí ani len neuvažuje. Aj keď, aby sme boli informačne korektní, isté náznaky sa pred časom objavili, a to v podobe prierezovej témy Regionálna výchova a ľudová kultúra, ktorá oficiálne stále existuje, ale jej reálne podchytenie v školách je viac ako otázne. Na tomto mieste však nemá význam polemizovať, či aktuálne plní alebo neplní svoj účel. Navyše, prioritne bola a je spájaná s primárnym vzdelávaním (pozri ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň ZŠ, 2015). V rámci tejto témy by sme ale tak či tak márne hľadali také zásadné a miestami zložito interpretovateľné až hraničné formulácie ohľadom celkového zamerania ako napr. takúto: „*Ako systematický vedomostný materiál poskytuje predmet možnosť spoznávať vlastnú kultúru a kultúru iných národov prostredníctvom hodnôt maďarskej ľudovej kultúry, rozvíjať uznanie a ochranu hodnôt životného prostredia a rozvíjať sociálne cítenie.*“ Zásadná je formulácia na konci prvej časti vety. Iný príklad: „*Podporuje objavovanie tradícií a historickej pamäti užšej i širšej vlasti, maďarskej jazykovej oblasti a Karpatskej kotliny, ako aj zbieranie ľudových tradícií, ktoré sú ešte živé alebo sa dajú pripomenúť z pamäti.*“ Napriek navonok nekonfliktnej formulácii to v skutočnosti nemá ďaleko od „veľkomad'arského“ vnímania. Oveľa jednoduchšie a prijateľnejšie sú tvrdenia ako napr., že „*folklor je aj nositeľom všeobecných ľudských hodnôt, a preto sú jeho poznatky súčasťou všeobecnej gramotnosti.*“ Zmysel má aj iné doplnenie: „*Žiaci si uvedomujú, že každý národ musí najprv spoznať svoje vlastné tradície a národné hodnoty, aby potom mohol pochopiť kultúry iných národov, susedných a príbuzných národov, iných národov sveta, univerzálne hodnoty a vzájomné vzťahy medzi nimi.*“ (Príloha k vládne nariadeniu..., Národné a etnické štúdie, 2020) Čiže maďarské kurikulum v danej oblasti akoby lavíruje medzi dvomi rozchádzajúcimi sa tendenciami.

Doteraz išlo skôr o všeobecné vymedzenie. Hlavné, v 10 konkrétnych bodoch definované ciele, nastavujú celú koncepciu ešte jednoznačnejšie. Vyplývajú z nich aj názvy tematických celkov a výkonové požiadavky. Čo je teda nosné? Žiaci v Maďarsku majú: 1. objaviť, že tradícia komunity vytváraná generáciami približuje minulosť, pomáha orientovať sa v prítomnosti a ukazuje aj smerovanie do budúcnosti; 2. chápať, že ľudová tradícia je nositeľom všeobecných ľudských hodnôt, preto je jej poznanie súčasťou všeobecného vzdelania; 3. vybudovať si vlastné národné sebauvedomenie, pochopiť dôležitosť národnej identity z pohľadu jednotlivca aj komunity (vlastne ide o totožný cieľ ako v prípade občianskej náuky); 4. motivovať k objavovaniu tradícií a historických spomienok užšej i širšej vlasti, maďarského jazykového priestoru; 5. spoznať národné hodnoty svojho najbližšieho okolia, zážitkovo vyjadriť lokálpatriotizmus; 6. otvoriť sa hodnotám národností, ktoré s nami žijú, susedných a príbuzných národov a iných národov sveta; 7. získať vzor na prípravu na tradičné mužské a ženské roly, aby žiaci naučili, ako má vyzeráť základný klasický model rodiny (realizácia napr. cez hranie rolí – je prakticky nepredstaviteľné, že by sa podobná formulácia objavila v súčasnom v slovenskom kurikule); 8. spoznať vlastnosti a zaužívané prvky sebestačného a mestského životného štýlu; 9. osvojiť si ľudové hry, ľudové piesne, pozdravy a divadelné ľudové zvyky; 10. spoznať ľudové umenie a zvyky Maďarov, ako aj národností žijúcich v Maďarsku (porovnaj tamže). Za pozornosť stojí fakt, že z prvých šiestich nosných cieľov jedine šiesty, a potom ešte aj desiaty odkazujú aj na iné ako čisto maďarské kontexty a pripúšťajú, že táto výučba nemôže byť iba jednostranne maďarsky orientovaná. Rovnako platí, že čisto národný aspekt je priamo alebo nepriamo obsiahnutý vo väčšine cieľov. Celkovo teda predmet ponúka z nášho pohľadu aj prvky, ktoré môžu byť prijaté výlučne pozitívne, no aj také, a nie je ich málo, ktoré majú vysokú šancu vyvolať kontroverzie. Z toho pozitívneho spektra možno vybrať konštatovanie: *„V rámci predmetu študent spozná a pochopí tradičný poľnohospodársky spôsob života, založený na harmonickom spoložití s prírodou... Poskytuje model fungovania komunitného spôsobu života a formy vzájomnej pomoci, ktoré si možno poskytnúť.“* (tamže)

Za interpretačné kľúčové pojmy boli v prípade tohto predmetu zvolené: identita, vzdelanie, systém noriem, zmena, kauzalita. Za kľúčové obsahové pojmy: rodina, miesto bydliska, národopisná krajina, obec, vlasť, národ, národnosť, životný štýl, ľudový zvyk, tradícia. Používanie kľúčových obsahových a významových pojmov podľa znenia dokumentu pomáha nielen interpretovať tradičné spôsoby života a porovnávať ich s moderným životným štýlom, ale používanie interpretačných kľúčových pojmov dokonca *„pomáha žiakovi skúmať a chápať kontext, zatiaľ čo vedomé používanie obsahových kľúčových pojmov pomáha usporiadať, pripomenúť a aplikovať poznatky o krajine a jej obyvateľoch.“* (tamže)

Všetko spomenuté rámcujú hlavné témy, ktoré tak ako v prípade občianskej náuky špecifikujú niektoré predchádzajúce všeobecnejšie formulácie. V prvom okruhu sa napr. hovorí o téme deti a žiaci v minulosti; v druhom napr. o ľudovom dome a domácnosti, remeslách, každodennom živote (stravovanie návyky, odevy a kroje), významných dňoch, tradičných ľudových a náboženských slávnostiach, zábave v obci a meste v minulosti (aspekt prepojenia minulosti a súčasnosti je skutočne veľmi citel'ný); v treťom okruhu hlavných tém sa objavujú napr. susedné krajiny (bez presných názvov), kultúra a tradície národností žijúcich v Maďarsku (priamo zmienené sú prvky rómskeho/cigánskeho etnika), prírodné a stavebné dedičstvo, maďarské poklady (to vyznieva až expresívne), úspechy a vplyv maďarskej vedy a kultúry vo svete (pozri tamže). Z tohto si možno urobiť ucelený obraz o tom, čo sa na hodinách predmetu učí a prinajmenšom sa dá odhadnúť aj to, ako sa učí. Samozrejme, za tým ešte nasleduje podrobný zoznam s názvami 7 tematických celkov a vymenovaním 17 výkonových požiadaviek. Tých je teda menej ako v prípade občianskej náuky, pričom, paradoxne, riešená problematika nie je ani zďaleka tak spoločenskovedne zložito uchopiteľná ako v prípade, keď treba v jednom predmete, práve v občianskej náuke, obsiahnuť v prepojeniach sociologické, politologické, ekonomické a ďalšie poznatky, neraz dokonca s výchovným presahom. Iste, ten

je vlastný aj národnostným a etnickým štúdiám ako veľmi špecifickému predmetu, ktorého obdobu by sme minimálne v regióne strednej Európy zrejme nenašli.

Len na okraj, napr. tematický celok *Rozvíjanie zmyslu pre rodinu, členov rodiny a ľudské hodnoty komunity* skutočne nemá ďaleko od toho, čím sa zaoberá občianska náuka. Rovnako to platí aj o lokálpatriotizme, národnej identite, snahe o zmenšovanie medzigeneračných rozdielov a podpore vzájomnej spolupráce a dialógu, o rozvoji uvedomelého environmentálneho prístupu (tomu je venovaný celý TC), ako aj o práci s modernými technológiami, čo je kontextovo obsiahnuté v TC *Zvýšenie schopnosti samostatne získavať informácie* (zahŕňa získavanie poznatkov o minulosti a tradíciách svojej rodiny a miesta bydliska prostredníctvom samostatného etnografického výskumu, digitálnych archívov a písomných dokumentov; s tým tiež súvisí rozšírenie vedomostí analýzou a spracovaním textových a vizuálnych zdrojov). Toto všetko sa zmestilo do tematického rozpisu vyučovacieho predmetu. Vo výsledku to však vypovedá hlavne o tom, že sa mnohé tematické okruhy prelínajú s občianskou náukou s tým rozdielom, že národnostné a etnické štúdiá ich detailnejšie rozoberajú s ohľadom na vyhranenú ideovú platformu. Posledný TC *Rozvoj komunikačných zručností, sociálnej spolupráce a nácvik tvorby názorov* výrazne inklinuje k etickému prístupu, pričom práve etika / viera a morálka sú predmety, ktoré v dokumente bezprostredne nasledujú po časti venovanej spoločenskovedným predmetom.

Napokon, nebolo by korektné tvrdiť, že sa všetky spomenuté TC pridŕžajú iba nacionalistických a konzervatívnych kontextov, aj keď tie boli v značnej miere zvýrazňované v opise predmetu, jeho charakteristike. Podobne je potrebné konštatovať, že celkový počet požiadaviek je na úrovni, ktorá umožňuje pedagógom aj metodickú variabilitu, resp. istú nadstavbu (vrátane hodnotovej), lebo existuje priestor na zaoberanie sa jednou témou (učivom) viac ako jednu vyučovaciu hodinu.

ZÁVER

Zo všetkého uvedeného možno vydedukovať základné rozdiely medzi maďarským a slovenským kurikulumom a uviesť k nim niektoré postrehy.

- Maďarské kurikulum kladie prioritný dôraz na kultúrnu zložku a národnú identitu, čo sa prejavuje aj v občianskej náuke a národnostných a etnických štúdiách, pričom u nás takýto výrazný dôraz na vlastenectvo a kultúru nie je badateľný – naše kurikulum síce poskytuje väčšie tematické vyváženie a zároveň väčší tematický rozptyl, ale predovšetkým v iných sférach nadobúdania vedomostí a spôsobilostí, resp. v iných tematických okruhoch.
- Z analýzy vyššie uvedených predmetov vyplynulo, že maďarské kurikulum formálne koncipuje výkonové požiadavky s dôrazom na vedomostnú úroveň a využitie skôr nižších kognitívnych funkcií, ale napriek tomu je z mnohých z nich jasne cítiť, že v sebe implicitne, niekde dokonca aj explicitne, zahŕňajú veľmi významný výchovný etický prvok. Na Slovensku však takisto nedelíme predmetové ciele samostatne na vzdelávacie a výchovné. Akoby sa predpokladá, že vzdelávací (vedomostný) základ bude automaticky premostený do citovo-vôľovej roviny (afektívny ráz). Každopádne, naše očakávania sú podporené väčšou variabilitou výkonových slovies, z ktorých viaceré jednoznačne podnecujú k aktivite žiakov a potrebe využitia vyšších kognitívnych procesov.
- Na Slovensku sa používa dvojúrovňový prístup ku kreovaniu kurikula (nosný ŠVP a z neho vyplývajúce a podľa potrieb konkrétnej školy dotvorené / profilované ŠkVP), pričom v Maďarsku do procesu vstupujú až tri úrovne, čo zväčšuje počet štátom odobrených a garantovaných vzdelávacích programov (alternatívy), z ktorých môžu školy vychádzať pri koncipovaní miestnych kurikulumných podkladov.

- Odlišne je nastavená hodinová dotácia, predmetové zloženie príslušnej vzdelávacej oblasti (História a občianska náuka / Človek a spoločnosť) aj celková forma spracovania kurikula. V Maďarsku má ZŠ 8 ročníkov a u nás 9. U nás je ŠVP rozdelený do viacerých samostatných dokumentov – pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, a napokon vyššie stredné vzdelávanie (napr. gymnáziá a SOŠ). Samostatne sú vymedzené: všeobecná časť ŠVP, tabuľky RUP (pre rôzne typy škôl) s poznámkami, dodatky k ŠVP, ako aj v tabuľkovej podobe rozpísané vzdelávacie štandardy pre jednotlivé predmety. Naopak, maďarský kurikulárny prístup priamo odkazuje na legislatívny rámec, pričom všetky požiadavky pre všetkých 12 ročníkov (spolu základné aj stredné vzdelávanie) sú spísané v jednom dlhom dokumente, a to viac-menej výlučne zoznamovým a málo prehľadným štýlom (s výnimkou tabuliek s hodinovými dotáciami). Vzdelávacia oblasť zahŕňa v Maďarsku dejepis aj občiansku náuku, ale neobsahuje geografiu. Naopak, pridáva povinný predmet národnostné a etnické štúdiá, ktorý u nás neexistuje, ale možno v ňom vnímať prepojenia na našu vlastivedu a občiansku náuku (čiastočne aj etickú výchovu). Hodinová dotácia daných predmetov je v Maďarsku minimálna (1 hod. týždenne) a ešte aj skresaná do jediného ročníka (6., resp. 8.) v rámci základného vzdelávania. Na Slovensku sa môžeme predmetu OBN venovať kontinuálne v štyroch po sebe nasledujúcich ročníkoch na 2. stupni ZŠ – i keď aj v našich podmienkach ide o dotáciu jedna vyučovacia hodina týždenne.
- Doplnenie k štrukturálnej a formálnej stránke: dokument je celkom zložito koncipovaný; na začiatku chýba obsah; spracovanie sa drží formy úpravy legislatívneho dokumentu (prinajmenšom v prvých kapitolách, resp. častiach s paragrafmi a odsekmi), na druhej strane ale platí, že príloha k nemu (základné národné učebné plány) zahŕňa detailnejšie informácie o štátnom kurikule; v hlavnom texte rozpísané zložky (v podstate časti vzdelávacieho štandardu), identifikovateľné pod písmenami a), b), c) sú riešené samostatne pre každý vyučovací predmet a pre celý rozsah vzdelávania od 1. po 12. ročník. Rozhodne by pomohlo, ak by boli jednotlivé súčasti dokumentu aspoň viditeľnejšie oddelené – väčšie medzery, viac zvýraznené nosné názvy a pod.
- Maďarské kurikulum zahŕňa pomerne dlhé opisy a charakteristiky vzdelávacích oblastí a konkrétnych predmetov (ich úlohy a ciele), ktoré sú v našich podmienkach niekedy až priveľmi redukované – absolútny nepomer. V kontradikcii voči tomu však pracuje zahraničné kurikulum s menším počtom kľúčových pojmov, pričom u nás sú k dispozícii v pozícii jednoznačne určeného obsahového štandardu a sú priamo prítomné v tabuľke vedľa výkonových požiadaviek v rámci kompatibilného tematického celku, čo pomáha získať prehľad o súvislostiach. Aby neprišlo k nedorozumeniu, tematické celky nechýbajú ani v maďarskej verzii a je ich dokonca pomerne veľa s ohľadom na obmedzenú hodinovú dotáciu, ale sú pod nimi rozpísané výlučne početné výkonové štandardy (opäť s ohľadom na možnosti, ktoré predmetom dáva RUP). V podstate ide o konkretizované ciele výučby. Porovnanie so stavom nášho kurikula vedie k zisteniu, že počet našich požiadaviek dáva aspoň šancu, aby sa im stihol vyučujúci venovať v prípade potreby aj viac ako 1 vyučovaciu hodinu, čo sa v maďarskom modeli nejaví byť ako uskutočniteľné – pokiaľ ide o predmet občianska náuka.
- Niektoré požiadavky uvedené v maďarskom kurikule by mohli byť pre nás inšpiratívne a po úprave využiteľné v našom edukačnom prostredí. Napr. ide o podchytenie vlasteneckej dimenzie, ale tak, aby sa držala v rozumných limitoch a neinklinovala k jednostrannému nacionalizmu. Za zváženie stojí aj precíznejšie zaradenie tématických riešiacich kultúrnu vyspelosť či sociálne zabezpečenie (celkovo sociálnu politiku štátu).
- Celkovo však platí, že medzi slovenským a maďarským kurikulárnym spracovaním existuje viac rozdielov ako podobností. Uchopiteľnejšie a viac inšpiratívne pre naše reálie sú preto iné kurikulá, najviac české, čiastočne aj poľské – pokiaľ ide o oblasť strednej Európy.

Literatúra

Dejepis, sociálne a občianske štúdiá pre šieste ročníky stredných škôl. Kurikulárny základ: príloha 4, príloha 4.2.05 vyhlášky EMMI 51/2012 (XII. 21). [online]. [2024-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.ffg.hu/dok/intdok2021/ht/FFG_ht_2012_Tortenelem_7-12.pdf>.

EURYDICE. 2024. *Maďarsko, 5.2 Vyučovania a učenie v základnom vzdelávaní.* [online]. [cit. 2024-02-29]. Dostupné na internete: <<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszagtanitas-es-tanulas-az-altalanos-iskolai-oktatasban>>.

Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2014. [2024-03-10]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska-nauka_nsv_2014.pdf>.

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2015. [2024-03-10]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň ZŠ. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2015. 27 s. [2024-03-16]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň ZŠ. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2015. 24 s. [2024-03-16]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Konsolidované znenie. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2023. 35 s. [2024-02-28]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/28446.pdf>>.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Človek a spoločnosť. [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2023. 106 s. [2024-04-05]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf>.

Vládne nariadenie 110/2012 (4.VI.) o vydávaní, zavedení a uplatňovaní národného základného vzdelávacieho programu. Príloha k 110/2012 (4.VI.) k nariadeniu vlády. Národné základné učebné plány. Aktuálny stav legislatívy (10.03.2024). [online]. Budapešť : Úrad pre vzdelávanie. [cit. 2024-03-10]. Dostupné na internete: <<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR>>.

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

Autor

PaedDr. Marek Bubeník

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

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

marek.bubenik@tvu.sk

SUITABILITY OF VOCABULARY IN A CHOSEN CHILDREN'S BOOK FOR YOUNG LEARNERS

Timea Clark

Abstrakt

This article discusses the suitability of the vocabulary of chosen children's book for young learners. The aim is to determine whether the vocabulary in chosen children's book is suitable for teaching English to a chosen age group of young learners. Children's books are a very important part of childhood, as children love listening to the stories that their parents read to them. At this early age stage, they are only able to listen to them, but as time goes by, they learn how to read them independently. Vocabulary Is a pillar of learning languages. The Use of appropriate vocabulary in children's books therefore becomes an essential aspect, one that will demand all due care and attention. Furthermore, the need to know more and more vocabulary becomes a priority, especially through reading books from an early age, and that serves to motivate young learners to master English more efficiently. This paper examines briefly the significance of children's literature and furthermore suggests a few approaches to the use of children's books in primary school language classrooms for young learners, as they are the intended audience. Children's books provide a rich source of materials for language classes, engaging learners with the literature and texts of the target language.

INTRODUCTION

Reading to young children has been scientifically demonstrated to enhance cognitive abilities and facilitate cognitive development. Cognitive development refers to the gradual development and maturation of the capacity to think and comprehend. It encompasses the formation of cognitive processes such as memory, problem-solving, and decision-making, which occur from childhood to maturity. Cognitive functioning encompasses an individual's perception and cognition of their surroundings, including processes such as information processing, intelligence, reasoning, language acquisition, attention span, and memory. Commencing the practice of reading aloud to children impart them with foundational information about their early environment, enabling them to comprehend and interpret the sights, sounds, and written material they encounter. Vocabulary knowledge is a crucial component of early learners' language development. The first official setting in which pupils learn English elementary school. Additionally, young learners pick up the vocabulary that essential to learning English. Since Vocabulary Is a necessary tool for communication, it must be mastered first (Wenyuan, 2017). Students would benefit from mastering vocabulary as it would help them understand the language they are learning. You cannot communicate anything without vocabulary.

VOCABULARY

Since it can be somewhat challenging to define and explain terminology using a single, straightforward description, I would like to start by providing a few definitions that I have found through my research and study. There are numerous ways to define the term vocabulary. According to Hieber and Kamil (2005, p. 3), vocabulary is generally defined as "the knowledge of word meanings." Conversely, vocabulary is defined as "The collection of words that an individual knows" by Linse and Nuan (2005, p. 121). On the other hand, vocabulary is defined

as "the total number of words in a language; vocabulary is a list of words with their meanings" by Hornby (1995; referenced in Alqahtani 2015, pp. 24–25).

Even explanations vary among publications and sources, we will collectively refer to vocabulary as all the words that young learners ought to pick up from picture books.

Importance of Vocabulary in Teaching English as a Foreign Language

When learning a new language, vocabulary is one of the most crucial components, if not the most crucial component. Experienced teachers of English as a second language are aware of the significance of vocabulary, according to Allen (1983, p. 1). They are aware that there are thousands of terms that writers and speakers of English need to know. Thankfully, both educators and students concur that vocabulary is essential!

According to Carol (2007), kids often think that learning a language is about how many words they can say. One of the most satisfying and significant results of the first year of English study is frequently found to be an increase in vocabulary. As a result, children feel more confident and upbeat. Additionally, it establishes a precedent for kids to start understanding grammatical structures in more complex and diverse ways that they had previously imagined possible.

The foundation of teaching English is vocabulary because without a large enough vocabulary, pupils struggle to communicate and understand what others are saying. "While very little can be conveyed without grammar, nothing can be conveyed without vocabulary," according to Wilkins (1972).

Nation (2001) further describes the relationship between vocabulary knowledge and language use as complementary. Knowledge vocabulary enables language use and, conversely, language use leads to an increase in vocabulary knowledge. Vocabulary acquisition is something that we cannot imagine the language speaker without knowing it. Its role, its value, its importance is just limitless in teaching language. Word itself is a such thing which gives us the opportunity to express our ideas, emotions and even something we want to show. Learning, understanding, even realising word in the learning process is a real. Success and gaining the new words, increasing the number of words we know can give us an enormous help to learn the language well. It demonstrates the value of vocabulary that the more words we know, the more clear our ideas may be expressed. Any language learners should beware of its fundamental and essential role in the learning process, regardless of whether they are studying Chinese or English. The majority of pupils and many educators asserted that mastering grammar principles is more crucial than studying vocabulary. Several studies have established, nevertheless, that pupils cannot use grammatical principles in practice if they lack sufficient vocabulary. This implies that pupils should initially learn new and necessary words before studying grammar rules.

How to learn new vocabulary

There are numerous methods for learning a new language. Since each learner is unique, a customised strategy must be used. Personalised instruction is uncommon in schools, thus educators should concentrate on pique students' interests in multiple ways so that they are motivated to learn new words.

Barcroft (2016) states that vocabulary can be acquired in a variety of settings: as part of learning the L1 language or as part of learning the L2 language. Vocabulary can also be acquired accidentally or consciously, and it can be acquired in both naturalistic and instructional settings. There are implications for acquiring a new language with any of these approaches.

Because new words can be visualised deeply into the memory, Ellis&Brewster (2014) suggest that teaching new words by displaying the actual object instead of or before the term may be useful. They also think that drawing freely on whiteboards, blackboards, or flashcards can help with this visualisation. Additionally, they support using book illustrations as a means of allowing pupils to make their own observations and try to compare and contrast them in-depth with those of other students.

According to Boyd Zimmerman (published in Teaching English as a Second or Foreign Language, 2014), picking up new vocabulary necessitates both deliberate and accidental learning. Incidental Learning Occurs when attention is drawn to the usage of language, whereas deliberate learning is focused on the study of words.

Selection of the words which should be taught

Many experts believe that the frequency of usage appears to be a determining element when choosing terminology. Because these frequency lists make it easy to identify them, we should make use of them. Having said that, we must also adjust our choices to the requirements and skills of the learners. While it makes sense to become familiar with the terms that are used the most in the language, we also shouldn't ignore the words that are used less frequently. "Even the best teachers in the most ideal setting can never teach all of the words that learners need," writes Boyd Zimmerman (2014, p. 293). Decisions must be made.

Additionally, according to Boyd Zimmerman (2014, p. 293), "the most important words in any language are those that are most frequent."

Schmitt (2000) asserts that frequency is the most effective way to determine which words are most helpful, especially while learning a new language. The most useful words are included in a lot of lists. There are two lists of words that are frequently seen in academic texts: the Academic Work list and Michael West's A General Service List of English Words (GSL), which has 2000 high-frequency words.

YOUNG LEARNERS

There are many distinct types of people in life, and the same is true in schooling where differences do not exist. There are numerous distinct learning groups as well, but I will just address the special traits, benefits, drawbacks, and needs of the younger generation here. Since there are many ways in which young learners differ from adults, lesson preparation must be tailored to each student's age. In order to get the best outcomes, the most effective approach must be found. Recognising that there are several ways to determine young learners' ages should also be acknowledged before going any further.

Since every learner matures at a different age, different writers describe the age range of young learners in different ways, but it is necessary to know from a few of them how they are classified.

According to Pokrivcakova (2012), young learners are those who are between the ages of 7 and 10.

According to Linse and Numam (2005), young learners are those who are between the ages of five and twelve. According to Phillips (1993), young learners range in age from five or six to eleven or twelve.

As to Scott and Ytreberg (2012), it makes sense that there is a significant difference in skills between children ages five and ten, with some developing at a faster rate than others. While some develop more dramatically, others do so gradually over longer time spans. Furthermore,

it's utterly irrational to assert with confidence that all children aged five, seven, and ten are capable of x, y, and z, respectively. Even though it is possible to recognise and capitalise on some of the obvious traits that young students possess, it is imperative that you are aware of these traits and never should undervalue them in your capacity as an educator.

According to Harmer (2012), young children learn more quickly and effectively than any other age group. Although this may not always be the case, children who acquire foreign languages at a young age generally have the capacity to pronounce words more accurately than their older counterparts.

According to Scrivener (2011), students' ages are decreasing. While second language instruction is traditionally mostly offered at the secondary school level, primary language instruction is growing in popularity and is even being taught in many nurseries.

CHILDREN'S BOOKS

Many readers immediately picture ancient, dusty, overly difficult volumes piled on a shelf that no one ever looks at when they hear the word literature. Though literature is typically associated with higher education, this is untrue because literature has been shown to be beneficial to students of all ages. Literature can be used as the material base for integrated skills. EFL/ESL programmes are approached with an open mind and the right supplemental activities are implemented. The correct content gives children exposure to new graphical vocabulary together with context, repeats important words and phrases (which they should learn to manipulate), and gives them a sense of success when they finish. A textbook, in contrast, just can't match this level of satisfaction. This accomplishment shouldn't be undervalued, regardless of whether the child has just finished reading *To Kill a Mockingbird* or *Little Red Riding Hood*.

According to Ellis&Brewster (2014), teachers have a large selection of children's books that the students are already familiar with in their home tongue. Despite the fact that this is a common approach for educators, kids are actually eager to study stories in their mother tongue that they are not previously familiar with. This method allows for multiple interpretations of the same story, depending on the reader. Finally, it should be noted that in order for these stories to have the appropriate impact, they need to be carefully examined.

Ellis and Brewster (2014) believe that stories with specific themes are especially appealing to children. Additionally, they frequently contain common adjectives, phrases related to food, the human body, and unique themes. Even though the theme-related terms aren't significant in daily life, they are distinctive in and of themselves and serve as a symbol of the genuineness of their reading experience. It's also important to keep in mind that youngsters learn and comprehend terminology naturally as they become more accustomed to the theme.

When choosing a storybook for an ELT classroom, Ellis&Brewster (2014) suggest that the following factors be taken into account automatically:

- Is the story engaging enough for you to get excited about it?
- Is there a chance that pupils will have similar feelings?
- Is the material engaging or inspiring enough to hold students' attention throughout?
- Is it the right length, or should it be broken up into smaller, easier-to-read sections?
- Is it sufficiently well-known already for the kids to be able to predict the narrative by applying what they already know?
- Does the plot seem well-developed and obvious?
- Does it employ authentic, expressive language while still being grammatically and cognitively feasible?
- Does it have recurring grammatical structures that help kids understand meaningful

phrases?

- Is there onomatopoeia in it that young learners will love demonstrating and that improves understanding?
- Is there rhyme or rhythm in it?
- Is there any suggestion of humour, surprise, or suspense?
- Does it accumulate or repeat itself, opening the door for affirmations and prophecies?

According to Belsky (2006), children's motivation increased and their desire to read real English children's books expanded in classrooms where children's literature was employed. There is no denying the advantages of incorporating children's literature into the classroom, so it is critical that educator support their pupils in making the greatest use of this valuable educational tool.

CEFR as Common European Framework of Reference for Languages

CEFR stands for Common European Framework of Reference for Languages and it is created by The Council of Europe and The Association of Language Testers of Europe and serves as an international guide for foreign language educators.

The CEFR describes foreign language proficiency at six levels: A1 and A2, B1 and B2, C1 and C2. It also defines three 'plus' levels (A2+, B1+, B2+) It provides examples of the principles of teaching, learning, assessment, and using the framework to determine a language learner's current level of knowledge and forester desired level. It facilitates ongoing assessments of the level being covered by educators, governing bodies, and students. Helping

prepared lesson plans and test materials are another benefit of the CEFR (CoE, 2001). It can also be used in any language because it is linguistically neutral.

Table 1: CEFR Levels Source (Introductory Guide, 2013)

CEFR levels		
Proficient user	C2	Mastery
	C1	Effective Operational Proficiency
Independent user	B2	Vantage
	B1	Threshold
Basic user	A2	Waystage
	A1	Breakthrough

A1 level

In this article the aim is to determine which books are suitable for young learners. A1 level learners are referred to as beginners and are considered basic users. They understand and use everyday, widely used terms and expressions to satisfy the demands of a concrete type. They greet individuals and identify themselves. They can also ask questions and answers with personal information about themselves, like where they live, what they know, and what they

own. They communicate simply, relying on the other person to speak clearly and steadily and to act in a compassionate and reciprocal manner.

Young learners required to know 500 words in order to master the A1 level.

RESEARCH EXAMPLE

Here, I take all of the data into account and apply it to an analysis of one children's book. This section of the article focuses on investigating and demonstrating whether children's book is appropriate for a variety of angles to teach English to young learners in Slovakia.

As suggested by the article's title, "Suitability of Vocabulary in Chosen Books for Young Learners," the main goal of the study is to determine whether the vocabulary in particular children's book is appropriate for the target audience, which is young learners who are considered to be at the CEFR's A1 level.

I've picked one of my favourite books for the article based on personal experience. Young learners find it engaging enough to keep their attention, and children appear interested in it right away, covering multiple topics.

It's Eric Carle's *The Very Hungry Caterpillar*. Children in English-speaking nations are familiar with the tale of *The Very Hungry Caterpillar*. It's a short tale about a caterpillar who is extremely hungry and feed for a whole week before blossoming into a stunning butterfly. Despite being a straightforward tale, it provides us with a respectable quantity of vocabulary, which students should be able to quickly pick up by reading the story aloud and studying the book's illustrations.

I chose to use qualitative research methodologies because the available sample in this book is only 84 words.

First, I have selected textual analysis as the methodology for this research. This approach entails deciphering words, symbols, and/or pictures found in texts to learn more about how people—in this case, young learners—make sense of the world and share their experiences. Secondly, I labelled the outcomes of the textual analysis using colour coding.

I examined each word separately using the online Oxford Learner's Dictionaries to determine its CEFR level and the topic to which it belongs.

All of the terms with their full meanings were charted using textual analysis. The charts were split into three columns: the level of terms discovered in a CEFR dictionary is in the third column, the topic where the words belong according to the CEFR, and the list of words from book in the first column. The same levels of words from the CEFR and groups of words from a certain topic were highlighted using colour coding.

In the book *The very hungry caterpillar* I found 84 words, them being from part of the speech point of view, nouns, adjectives, adverbs, verbs and numerals.

Belonging to A1 level are 49 of all the words from book: again, apple, beautiful, better, big, cake, cheese, chocolate, day, eat, egg, fat, feel, five, food, four, Friday, green, had, house, hungry, ice-cream, light, little, look, Monday, morning, next, nice, night, now, one, orange, Saturday, small, some, start, stay, sun, Sunday, three, Thursday, Tuesday, two, very, warm, was, Wednesday, week.

Belonging to the A2 level are 12 words: around, build, inside, moon, piece, push, sausage, slice, still, stomachache, strawberry, way.

Belonging to the B1 level are 11 words: any, butterfly, call, hole, lay, leaf, more, much, pear, pie, tiny

Belonging to the B2 level are 4 words: cherry, come up, pop, watermelon

Belonging to the C1 level are 4 words: caterpillar, cone, plum, Swiss cheese

Belonging to the C2 level are 4 words: cocoon, lollipop, pickle, salami

A couple of the words, cupcake and nibble, were unrecognisable in any of the CEFR levels. Even though I was unable to classify the word "cupcake" in our CEFR dictionary, I attempted to analyse its British equivalent, fairy cake, which I was unable to classify based on CEFR levels. In my experience, young learners pick up this term easily, thus I was surprised to find that it is unidentified. As someone who teaches English to young learners, I disagree that this word should be removed from many of the levels. The children I have previously taught had no trouble utilising this word and pick up quickly.

I would intend to point out a couple of the terms from previously mentioned research words based on my personal experience and point of view. First, I would like to discuss the term caterpillar. It falls into the C1 category according to the CEFR, but after using this book in school, I have discovered that young students may master this word far earlier than they would have predicted. Young students can typically master far more animals than what the CEFR suggests for the A1 level. The same is true fruit; in this instance, I would like to mention the word plum. Plum is ranked as a C1 term in the CEFR, which I disagree with because young learners can acquire this word in their very first English courses.

Secondly, I would like to draw attention to the word salami, which is classified as C2 according to the CEFR. Thankfully, this term has the exact same spelling and pronunciation in Slovak, giving young Slovak learners advantage in learning it much sooner than they would need to in order to meet the official C2 level vocabulary requirements.

Thirdly, it is important to bring up the word "lollipop," which the CEFR places in the C2 level. Between the very first words they ever learn in English, young learners in Slovakia or anywhere else in the world could become proficient in the word "lollipop," which symbolises something so fundamental to infancy.

The utilisation of the days of the week in this book is also very beneficial for younger readers, since it provides them with a good repetition that facilitates learning.

In response to the research question, I would claim that this book satisfies the requirements for being appropriate for vocabulary knowledge at level A1, as more than half of the terms that were studied actually belong at that level. I believe that young learners would truly profit from this book, even though it covers other language levels that should be learned unconsciously and that learners would benefit from in the future.

During this research it was discovered that a huge variety of topics were covered in this book, *The Very Hungry Caterpillar*. For Children Learning English at a very young age it is important to catch their attention and this book, by being so diverse, certainly meets the requirements. Topics covered in this book are: time, food, appearance, health problems, buildings, insects, worms etc, phone, emails and the internet, space, colours and shape, cooking and eating, birds, feelings, numbers, plants and tree, physics and chemistry, space, personal qualities, holidays, weather altogether 19 topics. Most of them are from the A1 level which makes them suitable for young learners of level A1.

We are now able to identify competency levels of the majority of terms with the use of the CEFR, as our analyses have shown. Having said that, there are other considerations to make when selecting terminology for particular learner groups. Although it can serve as a helpful guide, its most significant use is in considering the skills and preferences of our students.

Words from the book	Topic	Level of words in CEFR
1.again	time	A1
2.any	not categorised	B1
3.apple	food	A1
4.around	not categorised	A2
5.beautiful	appearance	A1
6.better	Health problems	A1
7.big	According to me: appearance	A1
8.build	buildings	A2
9.butterfly	Insects, worms etc	B1
10.cake	food	A1
11.call	Phone, emails and the internet	B1
12.caterpillar	Insects, worms etc	C1
13.cheese	food	A1
14.cherry	food	B2
15.chocolate	food	A1
16.cocoon	Insects, worms etc	C2
17.come up	space	B2
18.cone	Colours and shapes	C1
19.cupcake	According to me: food	
20.day	time	A1
21.eat	Cooking and eating	A1
22.egg	Food/birds	A1
23.fat	Appearance	A1
24.feel	feelings	A1
25.five	number	A1
26.food	Cooking and eating	A1
27.four	number	A1
28.Friday	time	A1
29.green	Colours and shapes	A1
30.had	not categorised	A1
31.hole	not categorised	B1
32.house	buildings	A1
33.hungry	feelings	A1
34.ice-cream	food	A1
35.inside	not categorised	A2
36.lay	not categorised	B1
37.leaf	Plants and tree	B1
38.light	Physics And Chemistry	A1

39.little	According to me: appearance	A1
40.lollipop	food	C2
41.look	Not categorised	A1
42.Monday	time	A1
43.moon	space	A2
44.more	not categorised	B1
45.morning	time	A1
46.much	not categorised	B1
47.next	not categorised	A1
48.nibble	not categorised	
49.nice	Personal qualities	A1
50.night	time	A1
51.now	time	A1
52.one	number	A1
53.orange	food	A1
54.pear	food	B1
55.pickle	food	C2
56.pie	food	B1
57.piece	not categorised	A2
58.plum	food	C1
59.pop	not categorised	B2
60.push	not categorised	A2
61.salami	food	C2
62.Saturday	time	A1
63.sausage	food	A2
64.slice	not categorised	A2
65.small	According to me: appearance	A1
66.some	not categorised	A1
67.start	not categorised	A1
68.stay	holidays	A1
69.still	not categorised	A2
70.stomachache	Health problems	A2
71.strawberry	food	A2
72.sun	space	A1
73. Sunday	time	A1
74.Swiss cheese	food	C1
75.three	number	A1
76.Thursday	time	A1
77.tiny	According to me: appearance	B1

78.Tuesday	time	A1
79.two	number	A1
80.very	not categorised	A1
81.warm	weather	A1
82.was	not categorised	A1
83.watermelon	food	B2
84.way	not categorised	A2

CONCLUSION

The purpose of this work is to emphasise the significance of vocabulary instruction as a crucial component of language learning. While it is true that developing other abilities or giving attention to them more than language knowledge has been asserted frequently, as previously indicated, it has emerged as one of the top "hot" subjects for scholars in recent decades. Vocabulary is almost certainly the most important subject to teach and learn. Nobody can succeed in learning a language if they don't have this vital ability.

It is advised that young learners exposed to English-language children's literature at the earliest age are feasible going forward. Naturally, this is only feasible if at least the parent speaks English fluently. Young students would gain a great deal from this, and would have a head start on learning a foreign language by the time they entered their first English classes in elementary school. For those who will begin learning English in school, we advise teachers to set aside a specific period of time to expose young students to English children's literature. By selecting the appropriate books, teachers may help young students achieve their language learning objectives.

For decades, a great deal of language learners have struggled with various issues, nearly all of which have to do with vocabulary. Learning word structure and possessing a solid works knowledge are the fundamental language skills.

While no single method has been proven to be 100% effective in teaching vocabulary to kids, numerous studies have used the internet, encyclopaedias, multimedia, and other resources. However, there searchers also noted that different learners would require various approaches or tactics.

It is largely dependent on the student, particularly on their individual qualities, like age, educational background, and type of learner. Before teaching vocabulary, the instructor or the student should recognise of the items listed below on the pupils or on oneself. Understanding the significance of vocabulary acquisition is crucial because it enables people to behave appropriately and achieve academic achievement.

Bibliography

ALLEN, V.F. 1983. *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford University Press, 135p. ISBN 0-19-434130-5

ALQAHTANI, M. 2015. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. In *International Journal of Teaching and Education*, Vol. 3, No. 3, January 2015. [online]. p. 21-34. [cit. 2018-03-15]. Retrieved from <https://www.eurrec.org/ijote-article-213>

BARCROFT, J. (2018). *Vocabulary in Language Teaching*, Oxon, Routledge Taylor & Francis Group. ISBN: 978-1-138-50088-4

- BELSKY, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/17405620600557755>
- BOYD ZIMMERMAN C. 2014 Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners (published in CELCE-MURCIA M. BRINTON D.M. and SNOW M.A. 2014, Teaching English as a Second or Foreign Language, Boston: National Geographic Learning, ISBN 978-1-111-35169-4)
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 pp. ISBN 0-521-0053-10. [cit. 2017-11-20]. Available from: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors* [online]. 2018. 236 pp. [cit. 2018-3-3]. Available from: <https://rm.coe.int/cefrcompanionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- HARMER, J. (2012). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman ISBN 978-1-4058-5311-8
- ELLIS, G., & BREWSTER, J. (2014). *Tell it again!: The storytelling handbook for primary English language teachers*. Manchester: British Council. ISBN 978-0-86355-723-1
- HIEBERT, E. – KAMIL, M. 2005. *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2005. 273 p. ISBN 9780805852851.
- Introductory guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. Available from: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>
- LINSE, C. – NUNAN, D. 2005. *Practical English Language Teaching: Young Learners*. International ed. Boston: McGraw-Hill, 2005. 216 p. ISBN 978-007-1257-275.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press
- PHILLIPS, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 182 p. ISBN 0194371956.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2012). *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA, 2012. 157 p. ISBN 978-80-89477-08-1.
- READ, C (200) *500 Activities for Primary Classroom*, Oxford: Macmillan Education. 320 p. ISBN 978-14050-9907-3
- SCHMITT, N. 2000. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 242 p. ISBN 0521669383.
- SCOTT, W. A., & YTREBERG, L. H. (2012). *Teaching English to children*. Harlow: Longman, Pearson Education. ISBN 0-582-74606-X
- SCRIVENER J. 2011. *Learning Teaching Third edition*, London; Macmillan Education Limited. 414 p. ISBN 978-3-19-222576-5
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold. 243 p. ISBN:0713156279 9780713156270
- WENYUAN G. (2017). Using smartphone to facilitate vocabulary, mobile learning and teaching in Chinese College .*International Journal of Arts and Commerce*, 6(4), 41-36.

Autor

Mgr. Tímea Clark

Department of English Language and Literature

Faculty of Education

Trnava University in Trnava

Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovakia

timea.clark@tvu.sk

PODPORA KRITICKÉHO MYSLenia PROSTEDNÍCTVOM LITERATÚRY NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Katarína Devečková

Abstrakt

Integrácia literatúry na hodiny anglického jazyka prináša množstvo výhod. Predkladaný článok podporuje názor, že analýza literárnych diel v procese osvojovania si cudzieho jazyka poskytuje študentom jedinečnú príležitosť preskúmať, interpretovať a pochopiť svet okolo nich. Pádne dôkazy sú prezentované v prospech kritického čítania zameraného na čitateľa ako spôsob podpory pozorovania a aktívneho hodnotenia nielen jazykových prvkov, ale aj rôznych významov a perspektív. V predkladanom článku je predstavený model výučby zručnosti kritického myslenia zameraný na reakciu čitateľa na literárne dielo. Teoretické vysvetlenie tohto modelu je podporené praktickým uplatnením s využitím literárneho diela „Darca“ od Lois Lowryovej.

ÚVOD

Globalizácia, nové technológie, migrácia, medzinárodná konkurencia, meniace sa trhy a nadnárodné environmentálne a politické zmeny volajú po potrebe rozvíjania zručností a znalostí, ktoré musia študenti ovládať, aby uspeli v kontexte 21. storočia. Z toho dôvodu vznikol termín „zručnosti 21. storočia“ zahŕňajúci „vyššie myšlienkové schopnosti“, hlbšie vzdelávacie výsledky“ a „komplexné myšlienkové a komunikačné zručnosti“ (Saavedra – Opfer, 2012, s. 3). medzi základné zručnosti 21. storočia patria kreativita, komunikácia, kooperácia a kritické myslenie. Integrácia týchto zručností do kurikula vyučovacích hodín predstavuje pre učiteľov nemalé výzvy, čo viedlo k vytvoreniu špecifických učebných plánov. V tomto článku sa pozrieme na to, ako je možné integrovať zručnosť kritického myslenia do kurikula anglického jazyka pomocou literárnych diel.

V histórii sme viac krát boli svedkami snáh o zaradenie literárnych diel do vyučovania anglického jazyka, avšak dôvody boli rôzne (Carter, 2007; Lazar, 1993). Napríklad, na začiatku 20. storočia boli literárne diela zaradené do vyučovania anglického jazyka na podporu využitia metódy gramatického prekladu, pričom literárne diela tu boli využívané ako „ilustrácie gramatických pravidiel“ (Duff – Maley, 1990, s. 3). neskôr sa však literatúra začala vytrácať z jazykových tried (Carter, 2007) a vyučovacie hodiny boli sústredené na prístupy zamerané na lingvistiku. Napriek takýmto kontroverzným názorom prevládajú v súčasnosti medzi učiteľmi a výskumníkmi teórie, ktoré podporujú začleňovanie literatúry do vyučovania anglického jazyka. Tieto teórie poukazujú na mnohé výhody, ktoré literárne diela vnášajú do vyučovacieho procesu. Napríklad Lazar (1993) hovorí, že čítanie literárneho diela zdokonaľuje lingvistické a kognitívne schopnosti a pomáha študentom pochopiť zákonitosti života človeka. Horner (1983) poukazuje skôr na dôležitosť literárnych diel pri formovaní holistického rozvoja študentov. Duff a Maley (1990) kladú dôraz na tri kritériá – lingvistické, metodologické a motivačné. Viacerí výskumníci zdôrazňujú dôležitosť kultúry a interkultúrneho povedomia ako kľúčových faktorov v prospech implementácie literárnych diel do vyučovania anglického jazyka (Collie – Slater, 1987; Floris, 2004; Hernández Riwes Cruz, 2010; Tayebipour, 2009; Van, 2009).

V 80. a 90. rokoch 20. storočia sa objavila úplne nová paradigma štúdia zahŕňajúca kultúru a literatúru ako podstatnú súčasť jazykových štúdií. Vznikli početné práce o používaní literárnych diel v triedach anglického jazyka, zdôrazňujúce význam literárnych diel ako

prostriedkov na rozvoj a posilnenie kritického myslenia a kreativity u študentov anglického jazyka (Alvarez – Calvete – Sarasa, 2012; Gajdusek, 1988; Ghosn, 2002; Sivasubramaniam, 2006; Van, 2009; Yaqoob, 2011). Ghosn (2002) v tomto prípade uvádza, že ak neberieme veci ako samozrejmú, literatúra môže priniesť zmeny v postojoch študentov k svetu. Rovnako Langer (1997) hovorí, že práca s literárnymi dielami pomáha študentom reflektovať svet okolo nich, pričom im otvára „*horizonty možností, čo im umožňuje spochybňovať, interpretovať, spájať a skúmať*“ (Langer, 1997, s. 607). Táto charakteristika literatúry ako prostriedku na rozvíjanie schopnosti študentov kriticky myslieť, skúmať a diskutovať o sociálnych problémoch sa v súčasnosti stáva obzvlášť cennou. Nie je prekvapujúce, že v posledných rokoch došlo k výraznému posunu smerom k reintegrácii literárnych diel do vyučovacích osnov anglického jazyka ako nástroja na rozvoj zručností 21. storočia, najmä kritického myslenia.

Literárne diela sa v jazykových triedach tradične využívali ako príklady gramatických štruktúr a slovnej zásoby a z nich vytvorené aktivity boli zamerané na všeobecné pochopenie textu a gramatických štruktúr. Avšak nedávne štúdie sa viac sústreďujú na to, aby sa študenti učili čítať literárne dielo s porozumením a tak dávali význam naratívny strategiami, ktoré autor literárneho diela používa, a tak aby boli schopní prekračovať akési interdisciplinárne hranice. Úlohou učiteľa je preto povzbudzovanie študentov k osobnej interpretácii diela a tak boli aktívni pri vytváraní významu (Egan, 2005; Guerin et al., 2010; Hall, 2015; Yaqoob, 2011). Takýto prístup sa nazýva metóda čitateľskej odozvy a v súčasnosti sa stáva najvhodnejšou metódou používanou na vyučovanie kritického myslenia v rozširujúcich čitateľských programoch, kde študenti čítajú pre potešenie.

Zástancovia kritických prístupov k vyučovaniu anglického jazyka sa zaujímajú o vzťah medzi jazykom a spoločenskými zmenami. Z toho dôvodu je pri vyučovaní kritického myslenia dbať na ideologicky citlivý prístup. Niektorí výskumníci preto argumentujú potrebou zavedenia pedagogiky kritickej gramotnosti do učebných osnov výučby jazykov ako prostriedkov na podporu sociálnej spravodlivosti (Crookes, 2010; Curtis – Romney, 2006; Norton – Toohey, 2004; Riasati – Mollaei, 2012). Metóda, ktorú vyvinuli kritickí sociálni teoretici, je založená na tom, aby sa študenti naučili čítať literárne diela aktívnym, reflexívnym spôsobom, aby lepšie porozumeli moci, nerovnosti a nespravodlivosti v medziľudských vzťahoch. Súčasní výskumníci vychádzajú z relatívne starej filozofie vzdelávania Paula Freireho (2017), no kritická pedagogika ako perspektíva výučby anglického jazyka je pomerne nový fenomén, ktorý sa začal objavovať v 90. rokoch 20. storočia. Vtedy sa začal rozmach skúmania relevantných sociálno-historických a politických aspektov jazykového vzdelávania, ktoré podporujú reorganizáciu učebných osnov podľa kritických pedagogických línií (Aliakbari – Faraji, 2011; Degener, 2001; Duncan-Andrade – Morrell, 2008; Izadinia, 2011; Norton – Toohey, 2004; Pennycook, 2001).

Ak berieme do úvahy vývoj kritických pohľadov na vyučovanie literatúry v jazykovej triede, našim cieľom je predstaviť študentom anglického jazyka model využitia literárnych diel ako prostriedku na osvojenie si a zdokonaľovanie zručnosti kritického myslenia. Tento model čerpá poznatky z teórie vyučovania kritickej gramotnosti zameranej na čitateľa a teórie čitateľskej odozvy. Hoci sú tieto metódy z časti odlišné, obe podporujú kritickú analýzu literárnych diel, aktívne učenie a prístup zameraný na študenta.

TEORETICKÉ POZADIE VÝVOJA MODELU VYUČOVANIA ZRUČNOSTI KRITICKÉHO MYSLenia PROSTREDNÍCTVOM LITERÁRNYCH DIEL

Kritické myslenie a literatúra

Vyučovanie kritického myslenia ako zručnosti 21. storočia je v súčasnosti veľmi rozšírený a podľa autorov ako Fisher (2001) sa vo vzdelávacom prostredí stále viac a viac dostáva do popredia. Hoci prístup kritického myslenia nie je nový, v posledných desaťročiach sa stal veľmi populárnym vo vzdelávaní. Intelektuálne korene kritického myslenia možno vystopovať až do staroveku a môžeme ich vidieť najmä v učení Sokrata. V dnešnej dobe sa často stretávame s definíciami, aké ponúka napr. Glaser (1941), ktorý opisuje kritické myslenie ako:

- *sklon uvažovať premysleným spôsobom o problémoch a témach, týkajúcich sa vlastných skúseností;*
- *znalosť metód vnútorného uvažovania a kuriozity;*
- *zručnosť pri uplatňovaní týchto metód* (Glaser, 1941, s. 5).

Norris a Ennis (1989) definujú kritické myslenie ako rozumné, reflexívne myslenie, zamerané na rozhodovanie sa človeka o skutočnostiach, ktorým verí a ktoré koná. Nakoniec Haskins (2020) hovorí, že kritické myslenie zahŕňa racionálne alebo objektívne myslenie, a taktiež identifikuje päť krokov, ktoré musia kritickí myslitelia splniť, aby sa stali kritickými mysliteľmi:

- *osvojiť si postoj kritického mysliteľa,*
- *vyhnúť sa prekážkam v kritickom myslení,*
- *identifikovať a charakterizovať argumenty,*
- *hodnotiť zdroje informácií a*
- *hodnotiť argumenty.*

Jednou z najvýznamnejších definícií pre tento výskum je však tá, ktorú navrhli autori Fisher a Scriven (1997), pre ktorých kritické myslenie znamená „*kvalifikovanú a aktívnu interpretáciu a hodnotenie pozorovaní a komunikácie, informácií a argumentácie*“ (Fisher – Scriven, 1997, s. 21). Táto definícia je pre nás obzvlášť dôležitá, pretože sa zameriava na schopnosť interpretovať a hodnotiť ústne a písané texty ako nevyhnutnú súčasť kritického myslenia, čo je schopnosť vlastná práci s literárnymi dielami.

Práca s literárnym dielom v anglickom jazyku môže významne prispieť nielen k učeniu sa jazyka, ale taktiež podnecuje kritické myslenie, ktoré je vlastné čítaniu literárneho diela. Z toho dôvodu je potrebné hlbšie pochopenie literatúry. Pre Lazereho (1987) je literatúra akademickou disciplínou, ktorá podnecuje čitateľa k tomu, aby využíval „*celú škálu mentálnych črt, ktoré sa v súčasnosti považujú za kritické myslenie*“ (Lazere, 1987, s. 3). To, aby sa čitateľ dokázal kreatívne a kriticky svojimi myšlienkami ponoriť do literárneho diela je zložitý proces, ktorý od neho vyžaduje, aby si „*vybavil a uvažoval o svojich doterajších skúsenostiach alebo spomienkach a pomocou nich vytváral význam textu*“ (Tung – Chang, 2009). Takáto osobná participácia nabáda študentov, aby prebehla interakcia s textom a s ostatnými študentami s cieľom komunikovať svoju vlastnú interpretáciu diela. Rozvíjaním kritického myslenia sa teda od študentov očakáva, že budú rozvíjať zručnosti, ktoré im pomôžu porozumieť skrytým významom, oddeľovať skutočnosť od vymysleného, skúmať charakteristiky literárneho diela z viacerých uhlov pohľadu, rekonštruovať obrazy z detailov a aplikovať to, čo sa naučili do

konkrétnych životných situácií. Inými slovami, podrobné čítanie literárneho diela rozvíja všetky zručnosti, ktoré sú súčasťou procesu kritického myslenia. Medzi tieto, okrem ďalších, patria aj analýza, syntéza argumentácia, interpretácia, hodnotenie, riešenie problémov a uvažovanie (Brunt, 2005; Facione, 2011).

Kritické čítanie a zručnosť kritického myslenia

Pri snahe o zahrnutie kritického čítania literárneho diela do vyučovacieho procesu anglického jazyka je dôležité mať na pamäti, že súčasné pedagogické prístupy nereflektujú jeho plný potenciál v takej miere, ako je potrebné. Zapojenie didaktického návrhu do jednej alebo druhej interpretačnej perspektívy zostáva nejasné. Interdisciplinárny prístup, ktorý spája lingvistické aspekty literárneho diela a zároveň podporuje kritické myslenie, si vyžaduje vhodnú metódu analýzy textu. Ak berieme do úvahy, že kritické čítanie je chápané ako interpretácia textu, použitie rôznych metód analýzy môže viesť k rôznym záverom. Učiteľ by mal zvážiť rôzne možnosti a zvoliť si takú metódu, ktorá podporuje tie prvky literárneho diela, ktorých analýza prispieva k podpore zručnosti kritického myslenia na hodinách anglického jazyka. Z toho dôvodu sa pri tomto výskume sústreďujeme na dve teórie, ktoré pre podporu kritického myslenia ponúkajú jednoznačne najvhodnejšie metódy:

Recepčná teória je zastrešujúci pojem, ktorý sa používa na označenie „*všeobecného posunu záujmu od autora diela k textu a čitateľovi*“ (Holub, 1984, s. xii). Hlavnými predstaviteľmi tejto teórie sú Hans Robert Jauss a Wolfgang Iser.

Jaussova metóda sa orientuje na dialogický vzťah medzi recepciou a produkciou a taktiež zdôrazňuje, že popri čítaní literárneho diela je dôležité poznanie historického pozadia tohto diela. Napriek tomu Jauss (1982, s. 5) zdôrazňuje, že kvalita literárneho diela nevyplýva z jeho historického pozadia, žánru, autora, respektíve miesta vzniku, ale skôr z kritérií vplyvu na čitateľa a toho, ako toto dielo čitateľ prijíma. Jauss zastáva názor, že recepciu literárneho diela možno posudzovať v rámci „*objektívizovateľného systému očakávaní, ktorý vzniká pre každé dielo v historickom momente jeho vzniku, z akéhosi prvotného pochopenia žánru, z formy a námetov už známych diel, a z protikladu medzi poetickým a praktickým jazykom*“ (Jauss, 1982, s. 22).

Iser (1974) chápe čítanie ako interakciu medzi štruktúrou literárneho diela a čitateľom. Na text nazerá ako na určitý komplex rôznych perspektív: rozprávača, postáv, zápletky a naratívnych prostriedkov, ktoré autor používa. V procese pochopenia zmyslu textu konfrontuje čitateľ svoje vlastné očakávania s realitou textu, čo v konečnom dôsledku môže vyústiť do akejsi revízie skutočného pochopenia textu. Tým, že si čitateľ uvedomí hranice svojho vlastného vnímania, sa literárne dielo pre neho stáva zdrojom estetického zážitku a morálnej inšpirácie. „*Takto čitateľ objavuje doteraz nevedomé očakávania, ktoré tvoria základ pre jeho ďalšie vnímanie a buduje tak celé pochopenie literárneho diela*“ (Iser, 1974, s. xiv). Pri Iserovej metóde je potrebné si uvedomiť, že pre pochopenie literárneho diela je potrebná taktiež literárna analýza.

Teória čitateľskej odozvy je druhou teóriou, ktorá podporuje rozvoj zručností kritického myslenia. Označuje posun od autora literárneho diela k čitateľovi a dielu samotnému. Hlavnými predstaviteľmi tejto teórie sú Louise May Rosenblatt, Stanley Fish, Norman Holland a Jonathan Culler. Tompkins (1980) tvrdí, že „*kritika čitateľskej odozvy nie je koncepčne zjednotená kritická pozícia, ale termín, ktorý sa začal spájať s prácou kritikov, ktorí na označenie svojho skúmania používajú termíny ako čitateľ, proces čítania a odpoveď na oblasť skúmania*“ (Tompkins, 1980, s. ix). Napríklad aj Wolfgang Iser, ako „*jeden z najdôležitejších predstaviteľov recepčnej teórie sa zvyčajne tiež považuje za kritika čitateľskej odozvy*“ (Holub, 1984, s. xii). Hoci je zrejmé, že existujú mnohé črty, oddeľujúce recepčnú teóriu od kritiky čitateľskej odozvy, návrh, ktorý predkladáme v tomto článku, čerpá z oboch konceptov.

Teória čitateľskej odozvy ponúka množstvo možností pre študentov, ako integrovať svoje vlastné postoje a názory do literárneho diela a premietat' ich tak na význam daný textu. Môžeme povedať, že v zložitom procese anticipácie a retrospekcie môžu študenti spájať fiktívny svet literárneho diela so svetom pre nich známym a tak si postupne uvedomovať významy, ktoré obrazom v literárnych dielach pripisujú, a pocity, ktoré tieto obrazy vyvolávajú. Samotné čítanie a následná reakcia študentov aktivuje ich predchádzajúce znalosti syntaxe a sémantiky, čím si popri rozvíjaní kritického myslenia osvojujú aj ďalšie nové jazykové štruktúry. Takéto čítanie tak podporuje schopnosť študentov kriticky reflektovať a spájať skúsenosti a teóriu. Samotní študenti potom prechádzajú pozitívnou transformáciou v priebehu formulovania odpovedí a diskusie o svojej vízii na dané literárne dielo.

Kritická gramotnosť: história a teória

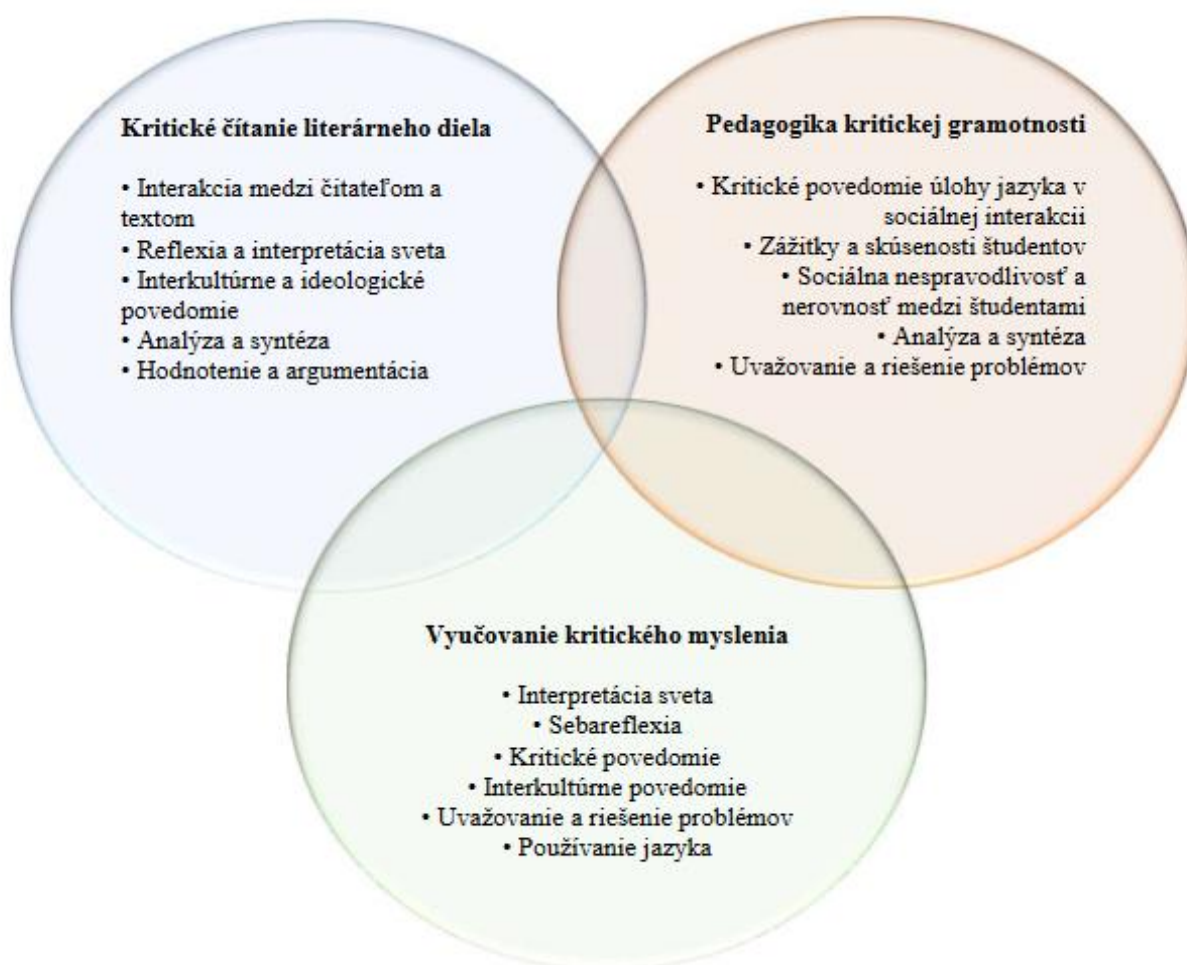
Myšlienka využitia literatúry ako nástroja na rozvoj zručnosti kritického myslenia je najlepšie vystihnúť termínom „kritická gramotnosť.“ Rozvoj takejto kritickej gramotnosti umožňuje študentom interpretovať rôzne typy textov pomocou akéhosi kritického objektívu. Úlohou učiteľa je pritom obzvlášť povzbudzovať študentov k tomu, aby skúmali sociálne javy v danom texte (v tomto prípade v literárnom diele) a ich vplyv na medziľudské vzťahy a aby si tak osvojili nástroje, ktoré im umožnia kriticky skúmať tradičné normy a hodnoty v spoločnosti.

Kritická gramotnosť má svoje korene v sociálno-kultúrnom pohľade na jazyk, v kritickej filozofii, pedagogike, pedagogickej sociológii a post-štrukturalistickej teórii (Gee, 2015; Janks, 2010; Van, 2009). Etymológia termínu „kritická gramotnosť“ však v skutočnosti pochádza od sociálno-kritických teoretikov, zaoberajúcich sa problematikou sociálnej nespravodlivosti a nerovnosti v spoločnosti. Títo sa obávali najmä štruktúr, ktoré dominujú modernej spoločnosti a tak sa zamerali najmä na úlohy vzdelávania, zamerané na zvyšovanie alebo odstraňovanie nerovností medzi študentami.

Brazílsky pedagóg Paulo Freire (2017), ktorý je nepochybne jedným z významných predstaviteľov filozofie kritickej pedagogiky, navrhuje metodologický prístup založený na problémovom vzdelávaní. Cieľom takehoto vzdelávania je vychovať zo študentov kritických mysliteľov. Podstatou je, že v triede sú prezentované rôzne situácie alebo problémy a študenti sú povzbudzovaní k tomu, aby o nich uvažovali a ponúkali možné riešenia. Freire tvrdí, že tento proces zahŕňa odkrývanie reality, snahu o vznik vedomia a napokon kritický zásah do reality. Cieľom Freireho metodológie je potlačiť dovtedy zaužívaný model výučby, ktorý považuje študentov len za akési „depozitáre vedomostí“. Využíva preto metodické postupy, ktoré podporujú aktívnu činnosť študentov, čo prispieva k získaniu viacerých spôsobov poznania, viacerých zdrojov vedomostí a taktiež viacerých spôsobov hodnotenia.

Úloha učiteľov, ako dynamických koordinátorov vzdelávacieho procesu, je v tejto metodológii formujúca a tvorivá zároveň. Sú zodpovední za to, aby mali študenti vhodné podmienky pre vlastnú transformáciu (Kinchloe, 2008). Okrem toho pomáhajú študentom, aby boli schopní efektívne komunikovať svoje postoje a názory a taktiež učiť sa jeden od druhého. Podľa Degenera (2001) je úloha učiteľov nevyhnutná pre úspešnú implementáciu metódy na výučbu jazykov sa tento prístup zameriava hlavne na to, aby bola kritická gramotnosť zahrnutá v existujúcich učebniciach a v každodennom vyučovaní (Riasati – Mollaei, 2012, s. 224), čo je tiež primárnou úlohou učiteľov. Čo sa týka vyučovania literatúry v jazykových triedach, dôraz je na vzťahu medzi jazykom a diskurzom a taktiež na sociálnej povahe jazyka. Táto metóda pomáha študentom interpretovať literárne diela, ktoré čítajú, v snahe spochybniť alebo podložiť zaužívané presvedčenia, ktoré podporujú konkrétne sociálne štruktúry moci. Je nutné zmieniť, že učenie sa a taktiež vyučovanie jazykov sú politicky zafarbenými procesmi, tvoriacimi jadro učebných osnov (Norton – Toohey, 2004). Pokiaľ teda ide o tvorbu učebných osnov, existuje

silné presvedčenie, že by sa malo prihliadať na skúsenosti a realitu študentov, s dôrazom na používanie autentických materiálov a reálií.



Obrázok 1: Model vyučovania zručností kritického myslenia: kritické čítanie zamerané na čitateľa a pedagogika kritickej gramotnosti

Keď vezmeme do úvahy hlavné charakteristiky kritického čítania literárneho diela, zameraného na čitateľa a pedagogiky kritickej gramotnosti, sme presvedčení, že tieto dva póly sa prelínajú a interagujú v rôznych bodoch. Obrázok 1 bol vytvorený s cieľom reprezentovať teoretické zdôvodnenie ponúkaného modelu. Ilustruje prieniky – stratégie podporované oboma teóriami, ktoré študentom poskytujú príležitosť pre učenie sa a rozvoj zručnosti kritického myslenia na hodinách anglického jazyka.

Ako si môžeme všimnúť, zručnosť kritického myslenia, zapojenú do práce s literárnym dielom na hodinách anglického jazyka možno široko definovať ako súbor procesov, ktorých hlavné dimenzie zahŕňajú interpretáciu sveta, sebareflexiu, kritické povedomie, interkultúrne povedomie, uvažovanie a riešenie problémov a používanie jazyka.

Model vyučovania zručnosti kritického myslenia integruje prístup kritického čítania, ktorý sa zameriava na reakciu čitateľa, pričom pri jeho interpretácii berie do úvahy autora a kontext tvorby literárneho diela. Model stavia na myšlienke, že prienik medzi kritickým čítaním literárneho diela, zameraným na čitateľa a pedagogikou kritickej gramotnosti poskytuje

študentom jedinečnú príležitosť zamyslieť sa nad tým, ako jazykové črty literárneho diela ovplyvňujú vytváranie významu a ako je tento význam ovplyvnený a ovplyvňuje ich osobnú skúsenosť a chápanie spoločenských javov zastúpených v literárnom diele.

Kritická gramotnosť v praxi: aplikácia modelu výučby zručnosti kritického myslenia

Hoci pôvodne nebola vytvorená ako prístup k práci s literárnymi dielami, pedagogika kritickej gramotnosti našla v tomto zmysle svoje miesto aj na vyučovacích hodinách anglického jazyka (Wallace, 1995). Učiteľia cudzích jazykov sa začali obzvlášť zaujímať o pedagogiku kritickej gramotnosti v polovici 90-tych rokov, kedy boli myšlienky Paula Freireho prijaté do vyučovacích osnov anglického jazyka (Benesh, 2009), čím sa otvorila kľúčová príležitosť na rozvoj kritického povedomia o úlohe jazyka v sociálnych vzťahoch, vrátane vzťahov podporovaných mocenskými štruktúrami. Jedná sa hlavne o to, ako literárne diela súvisia s otázkami identity, politickej moci, pohlavia, etnicity, triedy, náboženstva. Všetky literárne diela využívajú určitý súbor jazykových prostriedkov na to, aby svojich čitateľov viedli k videniu sveta istým konkrétnym spôsobom. Avšak reakcia čitateľov nie vždy zodpovedá autorovej predstave videnia sveta, ani nebýva neutrálna, lebo do aktu čítania každý čitateľ vnáša svoj vlastný pohľad, ktorý odráža jeho sociálnu interakciu, čím sa dostáva do diskurzu s autorom vytvoreného textu (Locke – Cleary, 2011, s. 121). Kritická gramotnosť stimuluje čitateľov, aby objavili, ako súvisí konkrétne literárne dielo so širším súborom diskurzívnych praktík, ktoré odrážajú spoločenskú, kultúrnu, ideologickú a ekonomickú realitu. Inými slovami: čitatelia – študenti skúmajú vplyv spoločenských a historických javov na literárne dielo; učia sa rozpoznávať spôsoby, akými si pomocou príbehov môžu vytvoriť rôzne uhly pohľadu na určitú spoločenskú tému; uvedomujú si skutočnosť, že texty nie sú neutrálné a že jazyk i jazykové prostriedky môžu ovplyvniť naše chápanie literárneho diela; nakoniec sa sami študenti učia identifikovať hodnotové úsudky a zaujatosť, ako aj reflektovať na svoje vlastné hodnotové úsudky (Locke – Cleary, 2011).

Cieľom pri vytváraní konkrétnych aktivít je práve takáto podpora čitateľov – študentov. Vychádzame pri ňom z návrhu New London Group (Cazden et al., 1996), skupiny odborníkov, ktorí vytvorili obraz kurikula pozostávajúci zo štyroch komponentov. Tie boli neskôr upravené Kernom (2003) tak, aby zahrnuli celý rozsah gramotností. Tieto štyri komponenty (vysvetlené v nasledujúcich bodoch) zahŕňajú: *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing*, a *Transformed Practice* (poznámka: keďže v slovenskom jazyku neexistujú ekvivalenty, ponechávame ich názvy v anglickom jazyku).

1. **Situated Practice** sa týka v prvom rade používania jazyka. V centre pozornosti sú však životy a skúsenosti študentov, ich myšlienky, názory a očakávania. Na tejto úrovni sa nepoužíva vedomá reflexia ani metajazyk.
2. **Overt Instruction** zahŕňa systematické, analytické a vedomé porozumenie literárneho diela. Študenti identifikujú rôzne jazykové prvky, ktoré prispievajú k významu, hovoria o nich a učia sa ich. V tejto fáze sa študenti učia používať prvky vedomej analýzy, čo im umožňuje vyjadrovať sa o procese navrhovania významu.
3. **Critical Framing** je vlastne reflektívnou dimenziou výučby kritickej gramotnosti. Zahŕňa pochopenie vzťahov medzi rôznymi prvkami jazykového systému i pochopenie celého komunikačného a spoločensko-kultúrneho kontextu.
4. **Transformed Practice** obsahuje transformáciu a transdukciu (Kern, 2003). Podľa Kerna tu ide o prvý dojem, ktorý je istým spôsobom pretváraný na určitý produkt, výsledok.

Prenesením teoretickej perspektívy modelu výučby zručnosti kritického myslenia do reality vyučovania študentov anglického jazyka je adaptácia týchto štyroch komponentov navrhnutých skupinou New London Group (Cazden et al., 1996) do stratégie, ktorá predstavuje prieniky medzi kritickým čítaním literárneho diela zameraným na čitateľa a pedagogikou kritickej

gramotnosti. Výsledkom je blok vyučovacích hodín. V stanovenom bloku vyučovacích hodín sa rozoberá jedno literárne dielo a má tieto štyri fázy:

Prvá fáza obsahuje súbor istých predčitateľských aktivít, ich hlavným cieľom je aktivovať schémy študentov na tému literárneho diela. Študenti sa pri tom snažia vybaviť si relevantné informácie z dlhodobej pamäti. Neskôr čítajú literárne dielo a hovoria o svojich pocitoch, o nápadoch aj o skúsenostiach týkajúcich sa danej témy. Návrh aktivít v tejto fáze zahŕňa tvorivé písanie, písanie listov, čitateľské divadlo a podobne.

V druhej fáze čítajú študenti literárne dielo so zreteľom na všeobecné porozumenie. Učiteľ to kontroluje prostredníctvom všeobecných otázok a študenti diskutujú o niektorých kľúčových myšlienkach či o problematike literárneho diela. Aby ich vedeli podrobnejšie analyzovať, opätovne čítajú literárne dielo, alebo jeho problematickú časť, teraz však odsek po odseku, pričom sa usilujú analyzovať hlavnú myšlienku každého odseku danej časti, prípadne kapitoly, jej štruktúru a spôsob, akým do seba jednotlivé kľúčové jazykové prvky zapadajú. Takéto pozorné čítanie by malo študentom pomôcť pochopiť vnútornú logiku literárneho diela vrátane koherentných textových prostriedkov. V tejto fáze sú navrhované aktivity ako vytváranie myšlienkových máp, vyučovanie i nacvičovanie žánrov, s tým súvisiace úpravy či opravy textu a podobné aktivity.

V tretej fáze sa študenti snažia vedome sledovať vzťahy medzi jazykovými formami a spoločensko-kultúrnymi kontextami. Skúmajú autorov postoj, uhol pohľadu a zámery prostredníctvom analýzy lexikálnych a štruktúrnych jazykových prvkov, ktoré si autor zvolil pri písaní literárneho diela. Najvhodnejším postupom pre úspešné splnenie tejto etapy je diskusia riadená učiteľom.

V poslednej, štvrtej fáze vytvárajú študenti vlastné texty. Tieto aktivity môžu pozostávať z pretvorenia pôvodných textov (na prepísanie dialógu na rozprávanie), alebo zo zmeny konkrétneho úryvku literárneho na iný záznam, napríklad na vytvorenie krátkeho videa založeného na danom konkrétnom texte úryvku. Ďalšie aktivity môžu zahŕňať žánrové alebo stylistické pretváranie textu, vymýšľanie pokračovania príbehu, preklad či podobné aktivity.

PRAKTICKÁ UKÁŽKA MODELU VYUČOVANIA ZRUČNOSTI KRITICKÉHO MYSLENIA

Ako praktickú ilustráciu modelu výučby zručnosti kritického myslenia sme si zvolili román autorky Lois Lowryovej (2014) s názvom *Darca*. Tento medzi študentmi veľmi obľúbený spoločenský román zamýšľajúci sa nad dystopiou sa odohráva v zdanlivo dokonalej spoločnosti, komunite, v ktorej každý člen bol zbavený emócií, spomienok a slobodnej vôle. Hlavným hrdinom príbehu je Jonas, 13-ročný chlapec, ktorý bol vybraný, aby sa stal prijímateľom pamäti. Je to úloha, ktorá spočíva v tom, že jeden človek v celej komunite uchováva všetky spomienky na minulosť, krásne aj bolestné, aby mohla komunita fungovať bez toho, aby ich zažívala. Pod vedením súčasného Prijímateľa, ktorý je známy ako Darca, sa Jonas postupne dozvedá o skutočnej povahe svojej komunity a o obetiach, ktoré komunita prináša na udržanie jej stability. Jonas zažíva emócie, rozlišuje farby a vnemy, ktoré mu predtým neboli známe, čo ho vedie až k tomu, že začína spochybňovať spôsob života, v ktorom jeho komunita žije. Čím viac vedomostí o svete mimo komunity Jonas získava, tým väčší je rozčarovanie nedostatkom individuality a slobody v komunite. Nakoniec sa rozhodne utiecť z tejto komunity, pričom unesie bábätko Gabriela, ktorému hrozí „prepustenie“, pretože nesplňa normy komunity.

Uvedený román skúma témy konformity, dôležitosti pamäti a spomienok, ceny potlačania emócií a boja za slobodu. Vyvoláva hlboké otázky o povahe ľudstva a o dôsledkoch obetovania individuality v záujme spoločenského, komunitného poriadku.

Podľa navrhovaného modelu vyučovania zručnosti kritického myslenia sme vytvorili sériu aktivít, rozdelených do štyroch fáz (všetky aktivity sa dejú v anglickom jazyku, aj keď pre lepšiu ilustráciu v tomto článku ich prekladáme do slovenského jazyka):

1. fáza je zameraná na prežívanie nového:

- Študenti sa pozerajú na obrázky súvisiace s dianím vo svete (autonehoda, bolesť, vojna, ...), diskutujú o nich a odpovedajú na kľúčovú otázku: *Čo vám ako prvé napadne, keď vidíte tieto obrázky?*
- Študenti pracujú v skupinách, aby na základe svojich predchádzajúcich odpovedí odpovedali na nasledujúce otázky:
 - *Predstavte si, že by ste žili vo svete, kde by neboli žiadne vojny, žiadna bolesť, žiaden smútok, žiadna smrť. Ako by takýto svet vyzeral?*
 - *Predstavte si, že by ste žili vo svete bez farieb a hudby. Ako by vyzeral tento svet?*
- Učiteľ potom predstaví názov knihy a spýta sa študentov aké sú ich očakávania ohľadom tohto literárneho diela.

2. fáza sa zameriava na konceptualizáciu s teóriou a jazykom. Delí sa na dve časti:

Pochopenie hlavnej myšlienky

- Študenti si prečítajú knihu a odpovedajú na nasledujúce otázky:
 - *Aká je nálada románu? Ako sa táto nálada v priebehu deja mení?*
 - *Aká je hlavná myšlienka?*
 - *Napište 15-vetový obsah románu.*
 - *Opíšte rodinu, v ktorej Jonas žil. Aké boli pravidlá, ktoré museli dodržiavať? Ako sa Jonas cítil?*
 - *Aký je váš celkový dojem z tohto literárneho diela?*

Analýza jazyka

- *Preskúmajte gramatickú štruktúru textu. Aké naratívne časy autorka používa? Aký to má vplyv na čitateľa? Nájdite príklady Past Simple, Past Progressive a Past Perfect Tense.*
- *Identifikujte slová a výrazy, ktoré Lowryová používa na opis Jonasových pocitov, keď sleduje, ako jeho otec zabíja dieťa. Urobte zoznam 10 prídavných mien s negatívnymi konotáciami.*

3. fáza pozostáva z kritickej analýzy literárneho diela:

- *Identifikujte 5 prídavných mien a 5 slovies, ktoré opisujú komunitu, v ktorej Jonas žije. Analyzujte emócie, ktoré vyvolávajú.*
- *Identifikujte a analyzujte Jonasove odkazy na komunitu, v ktorej žije. Ako sa mení jeho postoj v priebehu knihy?*
- *Skúste si predstaviť našu spoločnosť. Ako by ľudia reagovali, keby boli nútení žiť ako Jonasova komunita? Aké by to pre vás bolo, keby ste žili v takejto komunite?*

Posledná 4. fáza je tvorivým uplatnením predchádzajúcich poznatkov:

- *Napište list od Jonasa jeho rodine spoza hranice komunity. Zahrňte porovnanie života v komunite a života mimo nej.*
- *Napište esej o tom, čo by ste robili, keby vás vybrali za prijímateľa pamäti. Zostali by ste v komunite ako darca, alebo by ste odišli ako Jonas?*

ZÁVER

V predkladanom článku sme sa zamerali na to, ako je možné integrovať kritické čítanie literárneho diela do vyučovacích hodín anglického jazyka s cieľom dosiahnuť holistické osvojenie si jazyka. Takáto integrácia prináša študentom množstvo výhod, pri formulovaní ktorých sme preskúmali širokú škálu perspektív, podporujúcich výhody vytvorenia modelu výučby zručnosti kritického myslenia na hodinách anglického jazyka. Interdisciplinárny prístup k rozvoju schopnosti študentov kriticky myslieť odhalil dôsledky prieniku medzi kritickým čítaním literárneho diela zameraným na čitateľa a pedagogikou kritickej gramotnosti. Hlavným cieľom takéhoto modelu je rozvíjať zručnosť kritického myslenia a poskytnúť študentom kritické nástroje pre sebazpoznanie i pre osobný rast. Následne sme navrhli sériu aktivít zameraných na román *Darca* autorky Lois Lowryovej.

Zručnosť kritického myslenia ako jedna zo zručností 21. storočia je pre študentov veľmi cenná, pretože im umožňuje nielen interpretovať rozličné uhly pohľadu na život a porozumieť im v kontexte vyučovacích hodín anglického jazyka, ale taktiež im ponúka aj príležitosť vytvoriť si vlastné reflektívne štýly učenia. Model vyučovania kritického myslenia sa snaží posilniť schopnosť študentov konštruovať a zdôvodňovať svoju reakciu a kriticky prehodnocovať svoje očakávania, pokiaľ ide o význam textu. Pedagogický model, ktorý zahŕňa pozorovanie, popis, interpretáciu a produkciu, pripravuje pôdu pre budúci výskum možnosti integrácie literárnych diel na posilnenie vyučovania zručnosti 21. storočia na hodinách anglického jazyka.

Literatúra

- ALIAKBARI, M., FARAJI, E. 2011. Basic Principles of Critical Pedagogy. In *Second International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences. IP – EDR*. Singapore: IACSIT Press, 2011, roč. 17, s. 77 – 85.
- ALVAREZ, Z., CALVETE, M., SARASA, M. 2012. Integrating Critical Pedagogy Theory and Practice: Classroom Experiences in Argentinean EFL Teacher Education. In *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, roč.3, s. 60 – 71. ISSN 1989-9572.
- BENESCH, S. 2009. Critical English for Academic Purposes. In *Journal of English for Academic Purposes*, roč. 8, č. 2, s. 81 – 85. ISSN 1878-1497.
- BRUNT, B. A. 2005. Critical Thinking in Nursing: An Integral Review. In *Journal of Continuing Education in Nursing*, č.36, s. 60 – 71. ISSN 0022-0124.
- CARTER, R. 2007. Literature and Language Teaching 1986 – 2006: A review. In *International Journal of Applied Linguistics*, roč. 17, č. 1, s. 3 – 13. ISSN 0802-6106.
- CAZDEN, C. et al. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In *Harvard Educational Review*, roč. 66, č. 1, s. 60 – 89. ISSN 0017-8055.
- CLASER, E. 1941. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University, 212 s. ISBN 978-0404558437.
- COLLIE, J., SLATER, S. 1987. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 272 s. ISBN 978-0521312240.
- COOK, G. 1994. *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*. Oxford: Oxford University Press, 285 s. ISBN 978-0194371858.
- CROOKES, G. 2010. The Practicality and Relevance of Second Language Critical Pedagogy. In *Language Teaching*, roč. 43, č. 3, s. 333 – 348. ISSN 0261-4448.
- CURTIS, A., ROMNEY, M. 2006. *Color, Race, and English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 221 s. ISBN 978-0805856606.

- DEGENER, S. 2001. Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education. In COMINGS, J., GARNER, B., SMITH, C. *Review of Adult Learning and Literacy*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 26 – 62. ISBN 978-0805846287.
- DUFF, A., MALEY, A. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 176 s. ISBN 978-0194370943.
- DUNCAN-ANDRADE, J. M., MORELL, E. 2008. *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York: Peter Lang, 240 s. ISBN 978-0820474151.
- EGAN, K. 2005. *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 272 s. ISBN 978-0470928486.
- FACIONE, P. A. 2011. *Critical Thinking: What is it and Why it counts*. Milbrae, CA: The California Academic Press, 25 s.
- FISHER, A. 2001. *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 302 s. ISBN 978-1107401983.
- FISHER, A., SCRIVEN, M. 1997. *Critical Thinking: Its definition and assessment*. Norwich, U.K.: U.K. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia, 228 s. ISBN 978-0953179602.
- FLORIS, D. 2004. The Power of Literature in EFL Classrooms. In *K@TA*, roč. 6, č. 1, s. 1 – 12. ISSN 2302-6294.
- FREIRE, P. 2017. *Pedagogy of the Opressed*. New York: Penguin, 160s. ISBN 978-0241301111.
- GAJDUSEK, L. 1988. Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How. In *TESOL Quarterly*, roč. 22, s. 227 – 254. ISSN 0039-8322.
- GEE, J. 2015. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge, 290 s. ISBN 978-1138853860.
- GHOSN, I. 2002. Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. In *ELT Journal*, roč. 56, č. 2, s. 172 – 179. ISSN 0951-0893.
- GUERIN, J. et al. 2010. *Handbook of Critical Approaches to Literature*. New York: Oxford University Press, 444 s. ISBN 978-0195394726.
- HALL, G. 2015. *Literature in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 351 s. ISBN 978-1137331830.
- HASKINS, G. R. 2020. *A Practical Guide to Critical Thinking: Essential Steps for Developing Sound Reasoning and Arguments while Overcoming Hindrances to Rational Thinking*, Independently published, 42 s.
- HOLUB, R. 1984. *Reception Theory: A Critical Introduction*. London: Methuen, 203 s. ISBN 978-0415291446.
- ISER, W. 1974. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 318 s. ISBN 978-0801815690.
- IZADINIA, M. 2011. Incorporating the Principles of Critical Pedagogy into a Teacher Efficacy Measure. In *English Language Teaching*, roč. 4, č. 2, s. 138 – 150. ISSN 1916-4742.
- JANKS, H. 2010. *Literacy and Power*. London: Routledge, 272 s. ISBN 978-0415999632.
- JAUSS, H. R. 1982. Literary history as a challenge to literary theory. In *Toward Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, s. 3 – 45. ISBN 978-0816610372.

- KERN, R. 2003. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 358 s. ISBN 978-0194421621.
- KINCHELOE, J. L. 2008. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Montreal: Springer, 292 s. ISBN 978-9048197453.
- LANGER, J. 1997. Literacy Acquisition through Literature. In *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, roč. 40, s. 602 – 614. ISSN 1081-3004.
- LAZAR, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 284 s. ISBN 978-0521406512.
- LAZERE, D. 1987. Critical Thinking in College English Studies. [online]. In *ERIC Digest*. Dostupné na internete: <https://eric.ed.gov/?id=ED284275>. ED284275.
- LOWRY, L. 2014. *The Giver*. Dublin: Harper-Collins Publishers, 223 s. ISBN 978-0007578498.
- NORRIS, S. P., ENNIS, R. H. 1989. *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest, 204 s. ISBN 978-0894553806.
- NORTON, B., TOOHEY, K. 2004. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 376 s. ISBN 978-0521828024.
- PENNYCOOK, A. 2001. *Critical Applied Linguistic: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 220 s. ISBN 978-0367547776.
- RIASATI, M., MOLLAEI, F. 2012. Critical Pedagogy and Language Learning. In *International Journal of Humanities and Social Science*, roč. 21, č. 2, s. 223 – 229. ISSN 2415-1335.
- SAAVEDRA, A. R., OPFER, V. D. 2012. *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences* [online]. Asia Society: Partnership for Global Learning, 35 s. Dostupné na internete: <https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/RANDPaper.pdf>.
- SIVASUBRAMANIAM, S. 2006. Promoting the Prevalence of Literature in the Practice of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights. In *The Asian EFL Journal Quarterly*, roč. 8, č. 4, s. 254 – 273.
- TAYEBIPOUR, F. 2009. In Defence of Teaching Literature to EFL Students in the Era of Globalization. In ZHANG, R. *Englishes and Literatures-in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference of English in Southeast Asia*. Singapore: National Institute of Education, s.213 – 219.
- TOMPKINS, J. P. 1980. An Introduction to Reader-Response Criticism. In *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, s. ix – xxxvi. ISBN 978-0801824012.
- TUNG, C., CHANG, S. Developing Critical Thinking through Literature Reading. In *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, roč. 19, s. 287 – 317. ISSN 1682-587x.
- VAN, T. 2009. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. In *English Teaching Forum*, roč.3, s. 2 – 9. ISSN 1559-663x.
- WALLACE, C. 1995. Reading with a Suspicious Eye: Critical Reading in the Foreign Language Classroom. In COOK, G., SEIDLHOFER, B. *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, s. 335 – 347. ISBN 978-0194421485.
- YACQOUB, M. 2011. Reader and Text: Literary Theory and Teaching of Literature in the Twenty First Century. In *International Conference on Languages, Literature and Linguistics IPEDR*, roč. 26. Singapore: IACSIT Press, 5 s.

Autor

Mgr. et Mgr. Katarína Devečková

Katedra anglického jazyka a kultúry

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

katarina.deveckova@ukf.sk

ÚVOD DO PROBLEMATIKY DIŠTANČNÍ VÝUKY PEDAGOGICKÝCH DISCIPLÍN VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Eliška Dordová

prof. PhDr. Josef Malach, CSc.

Abstrakt

Současná světová situace, fenoménu, tedy post-pandemické doby, jež je spjatá s COVID-19 zasáhla do všech oblastí života společnosti po celém světě. V rámci vzdělávání došlo k významným změnám a to v podobě nutnosti implementovat ve vzdělávání výuku distančním způsobem ve všech stupních vzdělávání. Za pozitivní dopad tohoto období by se dal považovat turbulentní rozvoj a implementace ICT do výuky a vzdělávání, ale také e-learningu. Pandemická situace poskytla distančnímu vzdělávání a učení značnou příležitost a podporu ve velmi rychlém a dynamickém rozvoji ve svém oboru a také v přípravě budoucích učitelů a pedagogů a jejich výuky na univerzitách. Globální vzdělávací trendy významně zdůrazňují podporu a implementaci online vzdělávání. Četné studie a výzkumy například ukázaly výhody e-learningu při výuce budoucích učitelů a jejich vzdělávání. Výhody tradiční výuky a e-learningu jsou zdokumentovány při implementaci hybridních forem učení. (Pérez-Marín, Pascual-Nieto, 2012; Piccioni et al., 2014; Olelewe, Agomuo, 2016). Předmětem tohoto příspěvku je přehledová studie vybraných, doposud publikovaných výzkumů z oblasti problematiky distančního vzdělávání pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů. Zároveň se jedná o prezentaci projektu výzkumu dizertační práce s názvem „Distanční výuka pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů primárních škol“.

ÚVOD

Tento článek pojednává o současné situaci a o teoretickém základu problematiky distanční výuky pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů. Toto téma je velmi aktuální, jelikož v současné době dochází k enormnímu rozšíření distančního vzdělávání na všech úrovních vzdělávání po celém světě. Pandemická situace poskytla distančnímu vzdělávání a učení značnou příležitost a podporu pro velmi rychlý a dynamický rozvoj přípravy budoucích učitelů a pedagogů na univerzitách.

Globální vzdělávací trendy významně zdůrazňují podporu a implementaci online vzdělávání. Četné studie a výzkumy ukázaly výhody e-learningu při vzdělávání budoucích učitelů. Distanční výuka pedagogických disciplín pro učitele se stává stále významnějším tématem v oblasti vzdělávání v souvislosti s rychlým technologickým rozvojem a změnami ve vzdělávacích systémech (Smith & Smith, 2020). S příchodem moderních technologií a online platforem nabízí distanční výuka nové možnosti a výzvy pro profesní rozvoj pedagogů a posílení kvality jejich vzdělávání (Wang et al., 2019). Tento model výuky je zvláště výhodný pro učitele, kteří mají omezený časový rozvrh nebo geografické omezení a nemohou se zúčastnit tradičních kurzů osobně (Bower et al., 2017). Jednou z hlavních výhod distanční výuky je flexibilita a možnost vzdělávat se nezávisle na čase a místě (Means et al., 2013). Učitelé mohou přistupovat k vzdělávacím materiálům a kurzům v libovolném čase a místě, což jim umožňuje přizpůsobit svůj profesní rozvoj svým individuálním potřebám a preferencím. Díky distanční výuce mají učitelé také přístup k širšímu spektru vzdělávacích zdrojů a kurzů, což jim umožňuje sledovat aktuální trendy a inovace ve vzdělávání (Ozkan & Koseler, 2009). Nicméně, přestože distanční výuka nabízí mnoho výhod, přináší pro učitele také řadu výzev

(Hrastinski, 2018). Jednou z klíčových výzev je potřeba adaptace pedagogických metod a strategií v rámci online prostředí (Ally, 2004). Učitelé musí získat dovednosti a kompetence potřebné k efektivnímu vedení distanční výuky a interakci se studenty online formou. Dále je zde výzva zajištění efektivního hodnocení a zpětné vazby ve virtuálním prostředí, což může vyžadovat inovativní přístupy k hodnocení výkonu studentů (Wu et al., 2010). Celkově lze říci, že distanční výuka pedagogických disciplín pro učitele přináší jak výzvy, tak příležitosti pro profesní rozvoj a kvalitu vzdělávání (Barbour & Reeves, 2009). Je důležité, aby učitelé byli schopni efektivně reagovat na nové výzvy a využívat potenciál distanční výuky k posílení svých pedagogických dovedností a znalostí.

KONTEXT DISTANČNÍ VÝUKY PEDAGOGICKÝCH DISCIPLÍN

Distanční výuka pedagogických disciplín pro učitele se vyvíjí v rámci širšího kontextu transformace vzdělávacích systémů a rychlé digitalizace společnosti (Selwyn, 2011). S nárůstem počtu online platform a technologických nástrojů se otevírají nové možnosti pro vzdělávání učitelů a profesionální růst vzdělávacího sektoru (Bates, 2019). Moderní technologie a internetové platformy umožňují učitelům získávat přístup k široké škále vzdělávacích zdrojů, kurzů a komunitních diskuzí (Lai & Hong, 2015). To vede k rozvoji nových forem profesního rozvoje, které nejsou vázány na tradiční formy vzdělávání, jako jsou kurzy na univerzitách nebo školení ve školních prostorách (Johnson et al., 2018). Distanční výuka také reaguje na rostoucí poptávku po flexibilních formách vzdělávání, které umožňují učitelům zdokonalovat své dovednosti a znalosti ve vlastním tempu a ve volném čase (Means et al., 2013). To má zásadní vliv na profesní růst učitelů a přispívá k posílení jejich pedagogické kompetence a sebevědomí (Wang et al., 2019). Nicméně, transformace vzdělávacích systémů směrem k distanční výuce není bez výzev. S sebou přináší potřebu adaptace institucionálních politik, technologické infrastruktury a pedagogických postupů (Bower et al., 2017). Učitelé musí získat nové dovednosti a kompetence k efektivnímu vedení distanční výuky a poskytování podpory studentům na dálku (Ally, 2004). Celkově lze říci, že kontext distanční výuky pedagogických disciplín je dynamický a proměnlivý. S růstem technologických možností a změnami ve vzdělávacích potřebách společnosti se očekává další rozvoj a inovace v tomto odvětví (Wu et al., 2010).

VÝHODY DISTANČNÍ VÝUKY PRO UČITELE

Distanční výuka nabízí učitelům flexibilitu a možnost vzdělávat se nezávisle na čase a místě (Means et al., 2013). Tento model výuky umožňuje pedagogům přizpůsobit svůj profesní rozvoj svým individuálním potřebám a preferencím (Bower et al., 2017). Díky distanční výuce mají učitelé také přístup k širšímu spektru vzdělávacích zdrojů a kurzů, což jim umožňuje sledovat aktuální trendy a inovace ve vzdělávání (Ozkan & Koseler, 2009). Moderní technologie a internetové platformy umožňují učitelům pružněji řídit svůj profesní rozvoj a vybírat si kurzy či materiály, které nejlépe odpovídají jejich potřebám a zájmům (Selwyn, 2011). Tím se zvyšuje efektivita vzdělávacího procesu a zlepšuje se kvalita výuky, protože učitelé mají možnost se neustále zdokonalovat a rozšiřovat své pedagogické dovednosti (Wang et al., 2019). Distanční výuka také umožňuje učitelům vyhnout se omezením spojeným s tradičními formami vzdělávání, jako je nutnost fyzické přítomnosti ve škole nebo dodržování pevně stanovených časových rozvrhů (Lai & Hong, 2015). Tím se zvyšuje jejich pracovní efektivita a snižuje se míra stresu spojená s profesním rozvojem. Celkově lze tedy konstatovat, že distanční výuka pedagogických disciplín pro učitele přináší řadu výhod, které posilují jejich profesní rozvoj a přispívají k celkovému zlepšení vzdělávacího procesu.

VÝZVY DISTANČNÍ VÝUKY PRO UČITELE

Přestože distanční výuka nabízí mnoho výhod, přináší také pro učitele řadu výzev (Hrastinski, 2018). Jednou z klíčových výzev je potřeba adaptace pedagogických metod a strategií v rámci online prostředí (Ally, 2004). Učitelé musí získat dovednosti a kompetence potřebné k efektivnímu vedení distanční výuky a interakci se studenty online (Bates, 2019). Další výzvou je zajištění efektivního hodnocení a zpětné vazby ve virtuálním prostředí, což může vyžadovat inovativní přístupy k hodnocení výkonu studentů (Wu et al., 2010). Přizpůsobení pedagogických metod a strategií online prostředí vyžaduje od učitelů nejen znalost technologických nástrojů, ale také schopnost flexibilně reagovat na potřeby a preference studentů (Johnson et al., 2018). Učitelé se musí naučit využívat různé online platformy a aplikace k efektivnímu přenosu znalostí a podpory učení (Selwyn, 2011). Tento proces může být náročný, zejména pro pedagogy s omezenými technologickými dovednostmi nebo odporujícími změnám (Lai & Hong, 2015). Hodnocení výkonu studentů ve virtuálním prostředí je další klíčovou výzvou distanční výuky (Means et al., 2013). Tradiční formy hodnocení, jako jsou písemné testy nebo ústní zkoušky, mohou být obtížné k provádění online formou. Učitelé proto často hledají inovativní přístupy, jako je portfolio hodnocení, peer review nebo online diskuse, aby zajistili spravedlivé a efektivní hodnocení výkonu studentů (Ozkan & Koseler, 2009). Celkově lze říci, že výzvy spojené s distanční výukou učitelů vyžadují nejen technologické dovednosti, ale také schopnost adaptace a inovace v pedagogické praxi.

DISKUSE

Distanční výuka pedagogických disciplín pro učitele je téma, které vyvolává širokou diskusi v akademické, pedagogické i politické sféře. Tato diskuse se soustředí na různé aspekty distanční výuky, včetně jejích výhod, výzev, ale také etických a praktických otázek spojených s tímto modelem vzdělávání. Jedním z hlavních témat diskuse je otázka kvality distanční výuky a jejího dopadu na výsledky učení studentů. Zatímco některé studie naznačují, že distanční výuka může být, při správném provedení, stejně účinná jako tradiční výuka (Means et al., 2013), jiné studie naopak zpochybňují schopnost tohoto modelu vzdělávání plně nahradit interakci a osobní vedení učitele, jakožto lidský faktor (Bates, 2019). Diskuse se také zaměřuje na roli technologií ve vzdělávání a otázku, zda jsou učitelé dostatečně vybaveni k efektivnímu využívání moderních technologií ve výuce. Další důležitou otázkou v diskusi v rámci distanční výuky je otázka přístupnosti a rovnosti ve vzdělávání. Zatímco distanční výuka může nabízet výhody v podobě, jaké jsou například flexibilita a dostupnost pro studenty se zdravotním postižením nebo zeměpisnými omezeními, existuje obava z toho, že tato forma vzdělávání může zvýhodnit určité skupiny studentů na úkor jiných (Selwyn, 2011). Diskuse se také soustředí na otázku digitálního rozdělení a toho, jak lze zajistit, aby všichni studenti měli přístup k potřebným technologickým zdrojům a infrastruktuře. V neposlední řadě se diskuse o distanční výuce zaměřuje na etické a právní otázky spojené s používáním technologií ve vzdělávání. Patří sem například otázky soukromí a bezpečnosti dat, autorských práv, ale také otázka závislosti na technologiích a jejich možných negativních dopadech na duševní zdraví studentů. Celkově lze říci, že diskuse o distanční výuce pedagogických disciplín je rozmanitá a komplexní. Je důležité, aby se do ní zapojili různí aktéři vzdělávacího systému, včetně učitelů, studentů, výzkumníků a politických činitelů, aby bylo možné efektivně reagovat na výzvy a příležitosti spojené s tímto modelem vzdělávání.

Tabulka 1: Aspekty diskutované problematiky distanční výuky pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů

Aspekt:	Diskuse:
Kvalita výuky	Existuje debata o účinnosti distanční výuky ve srovnání s tradiční výukou a jejím dopadu na výsledky učení.
Přístupnost	Otázka, zda distanční výuka zvyšuje nebo snižuje přístupnost vzdělání pro různé skupiny studentů.
Rovnost	Diskuse o tom, jak zajistit rovnost přístupu ke vzdělání a minimalizovat digitální rozdělení.
Etické a právní otázky	Souvislosti spojené s ochranou soukromí, bezpečností dat, autorskými právy a dalšími etickými aspekty.

Digitální rozdělení je nerovnováha v přístupu k informačním a komunikačním technologiím. Mezi významné autory vysvětlující tento pojem se řadí Ihde (1990), Turkle (2011), Jungenson (2012) a popisují digitální rozdělení jako závažný problém současné společnosti, kterým se zabývají výzkumníci, politici a pracovníci v oblasti vzdělávání. Podle definice organizace OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) digitální rozdělení odráží "nerovnováhu mezi těmi, kteří mají přístup k informačním a komunikačním technologiím a těmi, kteří tento přístup nemají nebo jej mají omezený". Existuje několik faktorů, které přispívají k vytváření digitálního rozdělení. Mezi ně patří ekonomické podmínky, geografická poloha, vzdělání, sociální postavení a etnický původ jednotlivců. Tato kombinace faktorů může vést k vytvoření nerovností v přístupu k moderním technologiím a digitálním dovednostem. Dopady digitálního rozdělení jsou rozmanité a mohou mít významný dopad na jednotlivce i společnosti. Omezený přístup k informacím a vzdělání může vést k prohlubování sociálních nerovností a omezení možností rozvoje a úspěchu pro postižené jednotlivce i komunity. Pro zvládnutí tohoto problému je nezbytné přijmout řadu opatření a iniciativ. Mezi ně patří investice do infrastruktury, vzdělávacích programů a podpora pro ekonomicky znevýhodněné skupiny. Je také důležité vytvářet inkluzivní digitální prostředí prostřednictvím politické podpory a iniciativ zaměřených na zajištění rovného přístupu k technologiím a digitálním dovednostem pro všechny.

Tabulka 2: Teoretický konspekt problematiky distanční výuky pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů

Bod článku	Diskuse
Úvod do problematiky distanční výuky	Představení problematiky distanční výuky pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů.
Kontext distanční výuky pedagogických disciplín	Diskuse o vývoji distanční výuky v rámci transformace vzdělávacích systémů a digitalizace společnosti.

Výhody distanční výuky pro učitele	Zdůraznění výhod, jako je flexibilita, přístup k různým zdrojům a kurzům a možnost individuálního rozvoje.
Výzvy distanční výuky pro učitele	Diskuse o výzvách, jako je adaptace pedagogických metod, hodnocení výkonu studentů a nedostatek technologických dovedností.
Závěr	Shrnutí diskutovaných témat a zdůraznění důležitosti efektivního zvládnutí výzev distanční výuky.
Diskuse	Široká diskuse o různých aspektech distanční výuky, včetně kvality výuky, přístupnosti a etických otázek.

ZÁVĚR

Tato práce se zaměřila na teoretický kontext a vzhled do problematiky distanční výuky pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů. Distanční výuka pedagogických disciplín ve vzdělávání učitelů přináší jak výzvy, tak příležitosti pro profesní rozvoj a kvalitu vzdělávání. Je velice důležité, aby učitelé byli schopni efektivně reagovat na nové výzvy a využívat potenciál distanční výuky k posílení svých pedagogických znalostí a dovedností. Je klíčové adaptovat pedagogické metody a strategie na online prostředí, aby bylo dosaženo kýženého úspěchu v rámci distanční výuky. Sami učitelé by měli aktivně vyhledávat nové technologické nástroje a inovativní pedagogické přístupy, jež podpoří efektivní vedení distanční výuky a zároveň zlepši interakci se studenty. Zároveň je významně nezbytné, aby instituce poskytovaly učitelům dostatečnou podporu a školení v oblasti distanční výuky v podobě dalšího vzdělávání a specializovaných kurzů. To zahrnuje jak technickou podporu, tak zároveň metodické a didaktické poradenství, které pomůže učitelům lépe porozumět potřebám a očekáváním studentů. Celkově lze konstatovat, že distanční výuka pedagogických disciplín je nejen výzvou, ale také příležitostí k inovaci a zlepšení v oblasti vzdělávání učitelů.

Literatura

- ALLY, M. 2004. Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University Press. 15–44 s.
- BATES, A. W. 2019. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- BARBOUR, M. K., & REEVES, T. C. 2009. The reality of virtual schools: A review of the literature. Computers & Education, 52(2), 402–416 s.
- BOWER, M., DALGARNO, B., KENNEDY, G. E., LEE, M. J., & KENNEY, J. 2017. Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. Computers & Education, 113, 185–200 s.
- HRASTINSKI, S. 2018. Asynchronous and synchronous e-learning. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2018/2/asynchronous-and-synchronous-e-learning> ze dne 15. 5. 2021

JOHNSON, N., VELETSIANOS, G., SEAMAN, J. 2018. U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the COVID-19 Pandemic, Part 1. Digital Learning Pulse Research Report. Bay View Analytics.

JURGENSON, N., 2012. The social photo: On photography and social media. SSRN Electronic Journal.

LAI, K. W., HONG, K. S. 2015. Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? British Journal of Educational Technology, 46(4), 725–738 s.

MEANS, B., TOYAMA, Y., MURPHY, R., BAKIA, M., JONES, K. 2013. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.

OZKAN, S., KOSELER, R. 2009. Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. Computers & Education, 53(4)

PÉREZ-MARÍN, D. a PASCUAL-NIETO, I. 2012. A Case Study on the Use of Blended Learning to Encourage Computer Science Students to Study. J Sci Educ Technol, 21, 74–82 s. DOI 10.1007/s10956-011-9283-6

SELWYN, N. 2011. Education and Technology: Key Issues and Debates. Continuum International Publishing Group.

TURKLE, S., 2011. Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Basic Books.

WANG, Q., QUEK, C. L., HU, Y. 2019. Critical success factors for teaching online: The perspectives of experienced online instructors. International Journal on E-Learning, 18(2), 143–165 s.

WU, J.-H., TENNYSON, R. D., HSIA, T.-L. 2010. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. Computers & Education, 55(1), 155–164 s.

Autori

Mgr. Eliška Dordová, prof. PhDr. Josef Malach, CSc.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Ostravská univerzita, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

Eliska.Dordova.s01@osu.cz

PODMIENKY PRE ÚSPEŠNÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V PROSTREDÍ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Robertu Drugová

Abstrakt

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra vyžaduje rešpektovanie špecifik a osobitostí vyplývajúcich zo špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov. Poruchy autistického spektra sa zaraďujú medzi neurovývinové poruchy, ktoré sú charakterizované najmä deficitmi v recipročnej sociálnej komunikácii a narušením predstavivosti. Pre poruchy autistického spektra je typická príznačná variabilita symptómov, ktoré sú charakterizované špecifickými prejavmi, medzi ktoré patria odlišnosti v sociálnej komunikácii a stereotypných záujmoch. Problémy, ktoré z porúch autistického spektra vyplývajú, nie sú úplne reverzibilné a preto je potrebné, aby bolo každé dosahovanie cieľov a vytváranie edukačných programov podmienené poznaním špecifik vyplývajúcich z diagnózy. V súčasnosti sa môžu žiaci s poruchou autistického spektra vzdelávať v školách hlavného prúdu, a to pri zabezpečení potrebných podporných opatrení. Príspevok prináša teoretický rozbor podmienok potrebných pre zabezpečenie úspešného vzdelávania žiakov s PAS, ktoré vychádzajú zo špecifik porúch autistického spektra. Príspevok skúma silné a slabé stránky vzdelávania žiakov s PAS v primárnom prúde vzdelávania a analyzuje faktory, ktoré súvisia s jeho úspešnosťou. Cieľom príspevku je identifikácia podmienok potrebných pre zabezpečenie úspešného vzdelávania žiakov s PAS v prostredí primárneho vzdelávania. Výskum je realizovaný prostredníctvom kvalitatívnej metodológie v rámci ktorej sa prostredníctvom štruktúrovaných interview a ohniskových skupín so špeciálnymi pedagógmi, bližšie zameriavame na faktory určujúce úspešnosť vzdelávania žiakov s PAS.

ÚVOD

Edukácia žiakov s poruchou autistického spektra je aktuálna téma, a to najmä kvôli celosvetovému nárastu výskytu PAS. Centres od Disease Control and Prevention (CDC) uvádza prevalenciu autizmu v celosvetovom meradle v pomere 1:36 (ADDM, 2020). V edukácii žiakov s PAS je potrebný náležitý prístup odborníkov a účastníkov vzdelávania, ktorý zohľadňuje špecifiká týchto jednotlivcov a rešpektuje ich osobitosti, pričom zároveň zvyšuje úroveň ich vzdelanosti a socializácie.

EDUKÁCIA ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V súčasnej situácii sa žiaci s poruchou autistického spektra vzdelávajú v školách hlavného prúdu alebo v základných školách pre žiakov s autizmom, a to pri zabezpečení vhodných podporných opatrení podľa § 145 ods. 1 zákona č. 245/2008 (školský zákon).

Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra zaraďujeme z medicínskeho hľadiska medzi neurovývinové poruchy (Hnilicová, Ostatníková, 2018), ktoré sa vyznačujú vysokou variabilitou symptómov (Thorová, 2016). Charakterizované sú ťažkosťami prejavujúcimi sa spravidla počas raného detstva, prenikajúcimi cez oblasti recipročnej sociálnej komunikácie a zúženými, repetitívnymi

záujmami a aktmi správania (Kovaničová, 2019). Podľa inovácií v Medzinárodnej klasifikácii chorôb (WHO, 2022) sa môžu symptómy plne prejavíť aj neskôr, niekedy až v adolescencii či dospelosti, keď sociálne požiadavky prevyšujú schopnosti jednotlivca (Greaves-Lord et. al., 2022). Podľa Americkej psychiatrickej asociácie (APA) predstavujú poruchy autistického spektra súborné pomenovanie pre pervazívne vývinové poruchy, ktoré sa manifestujú v dvoch oblastiach, ktorými sú pretrvávajúce deficity v sociálnej komunikácii a interakcii, a repetitívne vzorce správania a záujmov (APA, 2013). Pri PAS sa môžu vyskytovať aj nešpecifické prejavy správania, ktoré nie sú typické len pre PAS, ale vyskytujú sa aj pri iných psychiatrických ochoreniach (Adamus, Vančová, Löfflerová, 2017). Diagnostika PAS prebieha na základe určitej sumy symptómov vo špecifických oblastiach, nikdy nie na základe niekoľkých prejavov správania. Diagnostikujú sa vždy bez ohľadu na prítomnosť či neprítomnosť akejkolvek inej pridruženej poruchy, čo znamená, že sa môže vyskytovať súčasne s akýmkoľvek iným postihnutím, či chorobou (Thorová, 2016).

Edukácia žiakov s poruchou autistického spektra

Podmienky a spôsoby realizácie edukácia žiakov s PAS sa v prostredí Slovenskej republiky realizujú v súčinnosti s platnou legislatívou. Od 1. septembra 2023 vstúpil do účinnosti zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Ministerstvo školstva v ňom zaviedlo systém podporných opatrení, ktorý by mal zabezpečiť adresnú podporu pre deti a žiakov s ohľadom na personálne, priestorové, materiálno-technické a finančné podmienky. Zmyslom zavedenia podporných opatrení je dostupnosť adresnej podpory pre každého žiaka, čo mu má umožniť využívanie potenciálu vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra vyžaduje rešpektovanie špecifik a osobitostí vyplývajúcich zo špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP) žiakov (Belušková & Šedibová, 2014). Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní žiaka. Štátny pedagogický ústav uvádza, že ŠVVP vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu žiaka v sociálne znevýhodnenom prostredí, zohľadnenie ktorých mu zabezpečí rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj schopností alebo osobnosti, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. V súčasnosti majú deti a žiaci s PAS legislatívne (Zákon č. 245/2008 Z. z. možnosť inkluzívneho vzdelávania v školách hlavného prúdu, a to pri zabezpečení podporných opatrení. Pojem školská integrácia zaniká, resp. je považovaná za duplikáciu pojmu žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa novej reformy školského zákona je v legislatíve definovaný len žiak so ŠVVP, medzi ktoré budú môcť patriť aj žiaci, ktorí nemohli byť integrovaní (deti cudzincov, deti s emočnými ťažkosťami, deti v dočasnej kríze a riziku, atď..). Očakávaným dôsledkom reformy je rozšírenie vhodnej podpory pre deti a žiakov.

Podporné opatrenia pre žiakov s poruchou autistického spektra

Podporné opatrenia pre žiakov poskytuje škola alebo školské zariadenie so zámerom plnohodnotného začlenenia žiakov do výchovy a vzdelávania, rozvíjania ich vedomostí, zručností a schopností. Ministerstvo školstva uverejnilo Katalóg podporných opatrení, ktorý nadväzuje na strategické dokumenty a podporné metodické materiály Ministerstva školstva SR. Medzi ciele podporných opatrení patrí znižovanie podielu žiakov, ktorí nedosahujú ani základnú úroveň zručností, zvýšenie podielu detí, ktoré sa zúčastňujú na predprimárnom vzdelávaní, zníženie miery predčasného ukončovania školskej dochádzky a prispôbenie vzdelávania individuálnym potrebám každého žiaka a dieťaťa. U žiakov s poruchou autistického spektra je potrebné prispôbenie edukácie na základne charakteristiky každého

jednotlivca s autizmom individuálne, a to najmä vzhľadom na veľkú variabilitu symptómov. Čadilová a Žampachová (2015) uvádzajú medzi najdôležitejšie podporné opatrenia u žiakov s PAS:

- organizácia výučby,
- modifikácia výukových metód a foriem práce,
- intervencie,
- pomôcky,
- úprava obsahu výučby,
- hodnotenie,
- iné formy prípravy na vyučovanie,
- podpora sociálna a zdravotná,
- práca s triednym kolektívom,
- úprava prostredia.

Uvedené podporné opatrenia sú zovšeobecnené a majú slúžiť ako podstata pre návrhy realizácie, ktoré sa môžu líšiť v každom jednom prípade aplikácie, vzhľadom na veľkú variabilitu porúch autistického spektra (Čadilová, Žampachová, 2015).

PODMIENKY PRE ÚSPEŠNÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V rámci predvýskumu k dizertačnej práci sme mapovali a analyzovali podmienky pre úspešné vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra v prostredí primárneho vzdelávania. Centrom záujmu je aktuálna pripravenosť inštitúcií pre vzdelávanie žiakov s PAS. Cieľom je analýza konkrétnych podmienok, ktoré sú najdôležitejším determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS.

Použité metódy a výskumný súbor

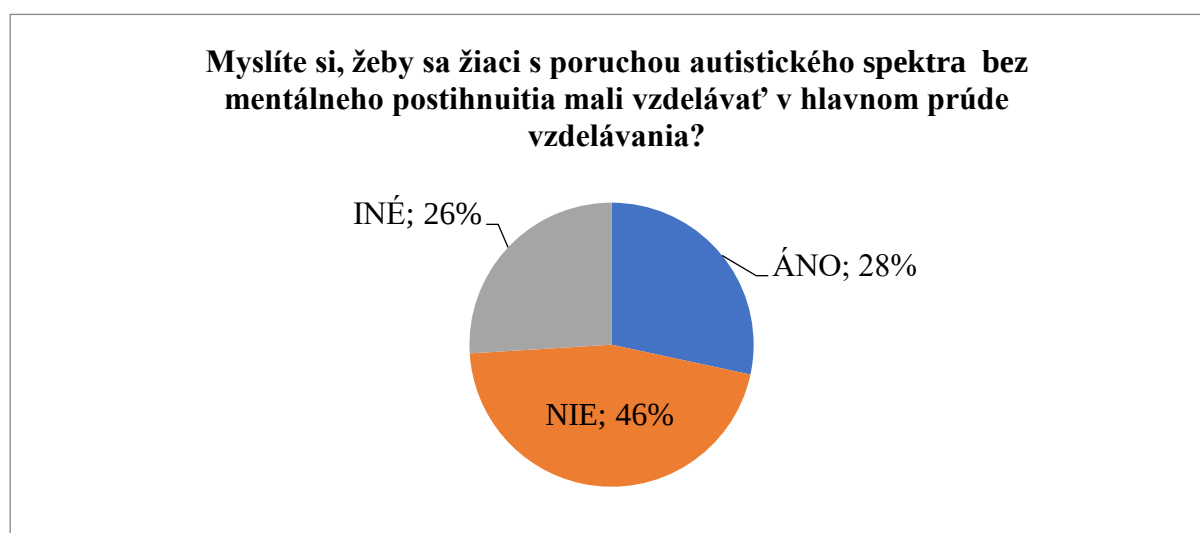
Predvýskum bol realizovaný prostredníctvom kvalitatívnej aj kvantitatívnej metodológie a jeho hlavným cieľom bolo analyzovať inštitucionálne podmienky determinujúce úspešnosť vzdelávania žiakov s PAS v prostredí primárneho vzdelávania z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii žiakov s PAS. Kvantitatívny výskum tvoril dotazník s uzatvorenými aj otvorenými otázkami pre zmapovanie aktuálnej situácie v prostredí primárneho vzdelávania žiakov s PAS v školách hlavného prúdu s cieľom zistiť aktuálnu inštitucionálnu pripravenosť pre primárne vzdelávanie žiakov s PAS. Kvalitatívny výskum bol realizovaný prostredníctvom pološtruktúrovaných interview s cieľom identifikácie konkrétnych inštitucionálnych problémov vyplývajúcich zo vzdelávania žiakov s PAS, s cieľom zistiť, aké opatrenia a podmienky považujú pedagogickí a odborní zamestnanci za najprínosnejšie vo vzdelávaní žiakov s PAS.

Výskumný súbor kvantitatívneho výskumu tvorilo 110 pedagogických a odborných zamestnancov v prostredí hlavného prúdu primárneho vzdelávania, z čoho tvorilo 41% učiteľov (n=45), 29% špeciálnych pedagógov (n=32), 16% vedúcich pedagogických pracovníkov (n=18) a 12% pedagogických asistentov (n=14). Podmienkou zapojenia sa do výskumu bola aktuálne prebiehajúca pracovná skúsenosť so vzdelávaním žiaka s poruchou autistického spektra. Vo vzorke sa dĺžka praxe uvádzala od 1 do 25 rokov pedagogickej praxe s dosiahnutým stupňom stredoškolského vzdelania u 6% (n=7), bakalárskeho stupňa u 8% respondentov (n=9). Vysokoškolské vzdelanie II. stupňa uviedlo 72% respondentov (n=79) a vysokoškolské vzdelanie III. stupňa uvidelo 13% respondentov (n=15).

Výskumný súbor v kvalitatívnom výskume tvorilo dostupný výber 18 pedagogických zamestnancov na pozícii učiteľa (n=12), špeciálneho pedagóga (n=4) a vedúcich pedagogických zamestnancov (n=2).

Čiastkové výsledky kvantitatívneho výskumu

V časti kvantitatívneho výskumu sme sa zamerali najmä na postoje pedagógov k vzdelávaniu žiakov s PAS. Zber dát prebiehal počas septembra a októbra 2023 prostredníctvom online formulárov, ktoré boli rozposlané na dostupné e-mailové adresy bežných základných škôl v každom kraji Slovenskej republiky. Oslovili sme približne 200 základných škôl s prosbou o vyplnenie dotazníkov. V rámci kvalitatívneho výskumu sme zisťovali postoje respondentov k vzdelávaniu žiakov s PAS a zisťovali sme záujem o zapojenie sa do kvalitatívneho výskumu uvedeného nižšie.



Graf 1: Postoj k vzdelávaniu žiakov s PAS (zdroj: vlastné spracovanie)

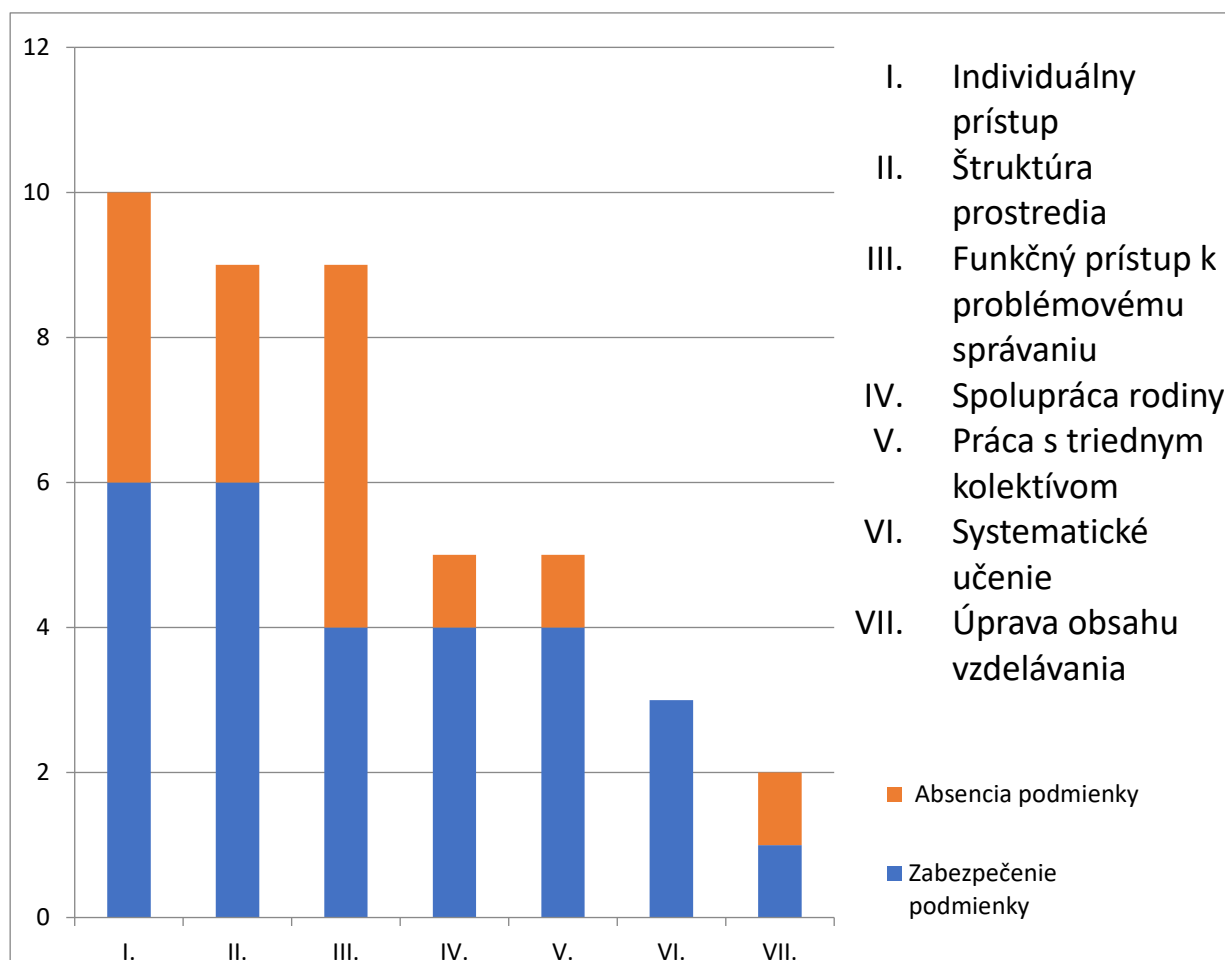
V uvedenom grafe (Graf 1) uvádzame postoj pedagogických a odborných zamestnancov k vzdelávaniu žiakov s poruchou autistického spektra v hlavnom prúde primárneho vzdelávania. Takmer polovica respondentov (n=51) uviedla, že žiaci s PAS by nemali byť vzdelávaní v bežnej základnej škole. 31 respondentov súhlasí s tvrdením, žeby sa žiaci s PAS mali vzdelávať naďalej v bežných základných školách. Inú odpoveď uviedlo 28 respondentov. Respondenti najčastejšie uvádzali, že nemajú vhodné podmienky pre vzdelávanie žiakov s PAS (chýbajúci personál, nedostatok asistentov, absencia špeciálneho pedagóga, učiteľia nechcú v triede žiaka s PAS, v triede je veľa detí, jeden učiteľ sa nevie venovať žiakovi individuálne, nie je vyškolený personál, nedostatok financií).

Čiastkové výsledky kvalitatívneho výskumu

Kvalitatívna časť výskumu bola realizovaná prostredníctvom online rozhovorov s pedagogickými a odbornými zamestnancami, ktorí vo vyššie spomínanom dotazníku prejavili záujem o participáciu na výskume. Rozhovory prebiehali online prostredníctvom MS Teams. Participanti boli oboznámení s účelom výskumu a súhlasili s vytvorením audio záznamu z rozhovoru, ktorý slúžil pre účely transkripcie dát. Podmienkou pre zapojenia sa do výskumu

bola aktuálne prebiehajúca skúsenosť so vzdelávaním žiaka s PAS na primárnom stupni vzdelávania. V rozhovoroch sme sa zameriavali na postoje pedagogických, odborných a vedúcich zamestnancov k vzdelávaniu žiakov s PAS. Analyzovali sme najväčšie problémy vo vzdelávaní žiakov s PAS, ktoré vnímajú pedagogickí a odborní zamestnanci a zároveň sme analyzovali aj najvýraznejšie determinanty úspešnosti inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS, podľa subjektívneho názoru participantov. Na základe analýzy dát z online rozhovorov s pedagogickými, odbornými a vedúcimi zamestnancami, sme zadefinovali nasledujúce oblasti, ktorých zabezpečenie považovali pedagógovia za najdôležitejšie v primárnom vzdelávaní žiakov s PAS v prostredí bežnej základnej školy:

- individuálny prístup,
- štruktúrované prostredie,
- zapojenie rodiny do edukácie žiaka,
- systematické vyučovanie,
- práca s triednym kolektívom,
- funkčný prístup k problémovému správaniu,
- úprava učebných osnov.



Graf 2: Determinanty úspešného vzdelávania žiakov s PAS (zdroj: vlastné spracovanie)

V uvedenom grafe (Graf 1) je znázornená hodnota dôležitosti konkrétnej podmienky, podľa frekvencie výskytu počas rozhovorov, pričom modrá farba znázorňuje zabezpečenie podmienky, na základe ktorej považovali participant konkrétnu podmienku za úspešnú stratégiu, a červená farba znázorňuje chýbajúce podmienky, ktoré determinovali podľa

participantov neúspešnosť/náročnosť vzdelávania. Z uvedeného grafu vyplýva, že podľa participantov je najdôležitejším determinantom úspešnosti zabezpečenie individuálneho prístupu vo vzdelávaní žiakov s PAS, a to napr. zabezpečenie pedagogického asistenta, nižší počet žiakov v triedach, rozvíjanie kľúčových kompetencií žiaka s odborným personálom (špeciálny pedagóg, logopéd, psychológ). Medzi ďalší dôležitý determinant považovali participanti štruktúru prostredia (samostatné miestnosti pre žiakov s PAS, vizuálne znázornenie rozvrhu, denný plán, vizuálne pomôcky). Rovnako dôležitou podmienkou je podľa skúseností participantov funkčný prístup k problémovému správaniu (riešenie príčin problémového správania, spolupráca so školským podporným tímom, multidisciplinárna spolupráca, intervencie, behaviorálne intervencie, atď.). Na rovnakej úrovni hodnotili participanti oblasti akými sú spolupráca s rodinou a práca s triednym kolektívom. Tieto oblasti sú dôležité najmä kvôli zabezpečeniu príjemnej atmosféry a primeraných sociálnych reakcií a to najmä vzhľadom k deficitom v oblasti nadväzovania sociálnych kontaktov u detí a žiakov s PAS. Práca s triednym kolektívom výrazne prispievala k budovaniu vzájomnej dôvery, porozumeniu a tolerancii medzi žiakmi. Systematické vyučovanie (úprava organizačnej stránky výučby) je opatrenie, ktoré hodnotili participanti po jeho zavedení pozitívne. Medzi odporúčaniami participantov sa vyskytovala podmienka úpravy obsahu vzdelávania, ktoré je potrebné prispôbiť kognitívnym, komunikačným a sociálnym schopnostiam a zručnostiam daného jednotlivca.

ZÁVER

Uvedený príspevok predkladá čiastočné výsledky predvýskumu k dizertačnej práci, ktorého cieľom bolo analyzovať inštitucionálne podmienky primárneho vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra v zariadeniach hlavného prúdu. Z uvedených výsledkov môžeme zhrnúť, že pri zabezpečovaní podporných opatrení pre žiakov s PAS je potrebné vychádzať zo špecifik porúch autistického spektra a nastavovať prostredie vzdelávania individuálne pre každého jedného jednotlivca. Medzi najvýznamnejšie podmienky, ktoré determinujú úspešnosť vzdelávania je zabezpečovanie vhodného a funkčného prístupu v edukácii. Z uvedených výsledkov môžeme zhrnúť, že zabezpečenie individuálneho prístupu v kombinácii so štruktúrou prostredia, vizuálnou podporou, funkčným prístupom k problémovým situáciám, ako aj spolupráca s rodinou, inými odborníkmi a v neposlednom rade aj práca s triednym kolektívom, sú najväčšie determinanty úspešnosti inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS v prostredí primárneho vzdelávania. Môžeme zhrnúť, že zohľadňovanie špecifik sa kvôli variabilite PAS môže líšiť od jednotlivca k jednotlivcovi, ale funkčný záujem učiteľov a odborníkov o túto problematiku, prináša krok po kroku výsledky, ktoré sa skôr či neskôr vo vzdelávaní pozitívne odzrkadlia.

Literatúra

ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., & LOFFLEROVÁ, M. 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu interdisciplinárnych poznatkov*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2017. 168 s. ISBN 978-80-7464-957.

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES MONITORING (ADDM) NETWORK. 2020. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/addm-community-report-2020-h.pdf>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- BELUŠKOVÁ, D., ŠEDIBOVÁ, A. 2014. *Autizmus v praxi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. 2015. *Katalog podpurných opatření*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 228 s. ISBN 978-80-244-4669-1.
- GREAVES-LORD, K., SKUSE, D., & MANDY, W. 2022. *Innovations of the ICD-11 in the field of Autism Spectrum Disorder: A psychological approach*. *Clinical Psychology in Europe*, 4. (Special Issue). <https://doi.org/10.32872/cpe.10005>
- HNILICOVÁ, S., OSTATNÍKOVÁ, D. 2018. *Poruchy autistického spektra – včasná diagnostika a skrining*. *Pediatrická prax*. 2018. 19 (2), s. 52-56.
- KOVANIČOVÁ, M. 2019. *Poruchy autistického spektra – súčasný pohľad na diagnostiku a terapeutické možnosti*. Košice : Psychiatrická klinika LF UPJŠ, 2019.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. (2023, 1. september). Katalóg podpurných opatrení. 28077.pdf (minedu.sk)
- THOROVÁ, K. 2016. *Poruchy autistického spektra: Rozšírené a přepracované vydání*. Praha : Portál, 2016. 493 s. ISBN 978-80-0768-9.
- WHO. 2022. *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*. <https://icd.who.int/en>
- Zákon č. 245/2008 Z. Z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online]. Bratislava: Národná rada Slovenskej republiky

Autor

Mgr. Roberta Drugová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského
Račianska 59, Bratislava
drugova5@uniba.sk

VPLYV DLHODOBEJ LOGOPEDICKEJ INTERVENCIE NA ÚSPEŠNOSŤ ŠTÚDIA U DETÍ S DIAGNOSTIKOVANOU VÝVINOVOU DYSFÁZIOU

Valentyna Dvizhona

Abstrakt

Prezentovaný príspevok sa zaoberá problematikou prekonávania nedostatkov vo vývine zložiek rečových schopností v oblasti čitateľskej kompetencie u žiakov mladšieho školského veku s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou. Pojem vývinová dysfázia je v aspekte symptomatológie veľmi variabilný, preto sa v príspevku zameriame skôr na expresívnu formu vývinovej dysfázie. Cieľom príspevku je teoretické a praktické spracovanie poznatkov problematiky formovania čitateľskej kompetencie (techniky čítania a čítania s porozumením) u žiakov mladšieho školského veku s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou edukovaných na základnej škole s inkluzívnym vzdelávaním (na Ukrajine) a analýza vybraných výsledkov daného výskumu. Koncepcia výskumu je prezentovaná ako kvalitatívna štúdia orientovaná na štyroch žiakov s vývinovou dysfáziou študujúcich na základnej škole s inkluzívnym vzdelávaním a možnosťou absolvovania intenzívnej logopedickej intervencie 2 krát týždenne počas 3 rokov. Výsledkom výskumu budú postupy zamerané na rozvoj komunikačných zručností žiakov s vývinovou dysfáziou, najmä v oblasti rozvoja čitateľskej kompetencie.

ÚVOD

Komunikácia nie je len prostriedkom interakcie s vonkajším svetom – je to aj faktor, ktorý určuje úroveň sociálnych vzťahov a ich kvalitu. Problematika formovania rečových schopností a zákonitostí ich dynamického fungovania u detí s rôznymi typmi rečovej patológie a začleňovania takýchto detí do výchovno-vzdelávacieho procesu je preto jedným z najdôležitejších predmetov skúmania špeciálnej pedagogiky, psychológie a logopédie. Riešenie tohto problému je spojené s objasnením všeobecných zákonitostí rečového vývinu detí z tejto skupiny, rozborom štruktúry ich rečových porúch, určením adekvátnych spôsobov a prostriedkov diferencovanej logopedickej intervencie a najmä pedagogického vplyvu.

VYMEDZENIE POJMU, ETIOLÓGIA A PATOGENÉZA

Vývin reči je zložitý a mnohostranný proces neoddeliteľne spojený s formovaním základných druhov detských aktivít. Tento proces zahŕňa postupné zvládnutie všetkých nasledujúcich rečových funkcií: nominatívnej, indikatívnej, komunikatívnej, kognitívnej, regulačnej, zovšeobecňujúcej, a emotívnej. „Pod pojmom vývin reči rozumieme priebeh prirodzeného procesu osvojovania si porozumenia, vyjadrovania a používania rečovej komunikácie vo všetkých jej formách“ (Neubauer 2018, s. 256). Autorky Antušeková (1995) a Kerekretiová (2009) pridávajú, že vývin reči sa realizuje aj v súlade s celým vývinom psychiky v mnohotvárných podmienkach vonkajšieho prostredia a najdynamickejší rozvoj prebieha v priebehu prvých piatich rokov života dieťaťa. Dôležitým článkom vo vývine reči je fyziologický aspekt. Zdôraznime, že zvládnutie celej škály rečových funkcií sa vyskytuje v najužšom spojení s formovaním hlavných smerov detských aktivít: predmet, hra, výchovno-kognitívny smer. Normálny priebeh vývinu reči je určený kombináciou rôznych faktorov psychologickkej, anatomickej, fyziologickej a sociálnej zložky. Ide o dostatočnú úroveň vývinu

vyšších psychických funkcií (pozornosti, pamäti, myslenia, vnímania, predstavivosti atď.), zachovanie anatomického a fyziologického stavu centrálnej a periférnej časti sluchového a rečového aparátu, normálne podmienky pre vývin a výchovu dieťaťa v rodine a spoločnosti. Tieto faktory možno považovať za hlavné podmienky, ktorých splnenie predpokladá normálny vývin reči dieťaťa. Vznik reči je podmienený procesom vývinu, pri ktorom sa v mozgovej kôre vytvára centrum pre výslovnosť jednotlivých zvukov, slabík a slov, alebo motorické centrum reči (Brocovo centrum reči). Spolu s ním sa vyvíja schopnosť rozlišovať a vnímať podmienené zvukové signály v závislosti od ich významu a poradia a formuje sa gnostická rečová funkcia – senzorické centrum reči (Wernickeho centrum reči). Tieto kortikálne úseky nepracujú izolovane, ale sú prepojené s ostatnými oblasťami kôry, a tým sa vykonáva simultánna funkcia celej mozgovej kôry. Ide o celkovú činnosť analyzátorov, v dôsledku ktorej prebieha analýza komplexného vnútorného a vonkajšieho prostredia a následne syntéza komplexnej činnosti organizmu. Lechta (2002) uvádza, že pri narušenom vývine reči dochádza k štrukturálnym a systémovým poruchám v jednej alebo viacerých/všetkých oblastiach vývinu reči. Vývinová dysfázia je jednou z ťažkých a pretrvávajúcich foriem rečovej patológie u detí. Podľa Kapalkovej (2019) pojem „vývinová jazyková porucha“ (VJP) popisuje podstatu poruchy jednoznačnejšie a presnejšie. Masarová (2019) považuje vývinovú jazykovú poruchu za komplexný deficit v rozvoji jazykových a rečových schopností, ktorý spôsobuje ťažkosti vo vývine kognitívnych, motorických, oromotorických, sociálnych a emocionálnych schopností dieťaťa. Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2005) charakterizujú vývinovú dysfáziu ako vrodenú poruchu reči u detí a považujú ju za systémové oneskorenie v dôsledku poškodenia rečových zón. Ako uvádza Dlouhá et al. (2017, s.118), „vývinová dysfázia je porucha rečového vývinu spôsobená poruchou percepcie reči rôzneho stupňa, ktorá sa ďalej prezentuje rôznymi formami postihnutia jazykových štruktúr a delí sa podľa symptómov na prevažne receptívnu, expresívnu alebo zmiešanú formu dysfázie“. Pospíšilová (2019) pridáva, že pri vývinovej dysfázii ide o narušenie celkovej synchronizácie vývinu, oneskorenie vo všetkých rečových zložkách. Klasifikáciu vývinovej dysfázie ponúkame v Tabuľke 1. Táto klasifikácia bola vytvorená na základe štúdia domácich a zahraničných zdrojov (Filicheva, 2017; Kornev, 2005; Sheremet 2006; Lechta 2002; Pospíšilová, 2019; Neubauer 2017; Dlouhá 2017 et. al.; Kerekretiová, 2009).

Tabuľka 1: Klasifikácia vývinovej dysfázie (vlastné spracovanie)

Porovnávacie kritérium	Expresívna vývinová dysfázia F80.1– expresívna porucha reči	Receptívna (percepčná) vývinová dysfázia F80.2 – Perceptívna (receptívna) porucha reči
Vnímanie reči	zachované na úrovni vnímania	závažne narušené
Porozumenie reči	nie je výrazne porušené, možné aj bez vizuálneho vnímania artikulácie	narušené, môže sa mierne zlepšiť s vizuálnym vnímaním artikulácie hovoriaceho
Sluchové vnímanie	môže byť mierne narušené	narušené
Echolália	neprítomná	prítomná
Komunikácia	komunikujú (verbálne a neverbálne)	neschopnosť zapojiť sa do komunikácie – majú ťažkosti nadviazať na tému
Mimicko-gestická reč	aktívne používanie gest, výrazná mimika	nedostatok gest a nevýrazná alebo bezvýrazná mimika

Deficity v oblasti vizuálno-priestorového myslenia	sú prítomné	sú prítomné
Abstraktné a symbolické myslenie	oneskorené	oneskorené
Motorické a oromotorické zručnosti	sú znížené	sú znížené

Z hľadiska etiológie možno túto poruchu vysvetliť faktormi, akými sú napríklad poruchy CNS, poruchy prenatálneho vývinu na bunkovej úrovni (napríklad procesy bunkovej migrácie), chromozomálne aberácie a metabolické ochorenia. Vo výskume zameranom na skúmanie špecifických vývinových porúch boli zistené patoanatomické zmeny v symetrických častiach spánkových lalokov mozgu na *planum temporale*, a to polymikrogýria (ide o morfológickú chybu, pri ktorej sa pozoruje väčšie množstvo menších záhybov), ektopia neurónov a fokálna dysplázia. Tieto anomálie vznikajú v dôsledku narušenia migrácie neurónov v prenatálnom období. Keď odchýlky dosiahnu viditeľné rozmery, môžu sa zaznamenať na MR. Doteraz nie je jasné, či poruchy migrácie neurónov majú hormonálnu, genetickú/chromozomálnu príčinu, alebo vznikajú v dôsledku poškodenia mozgu v rannom štádiu vývinu. Môžu byť prítomné toxické, cievne a infekčné príčiny. Abnormálna asymetria a súčasne prítomné štrukturálne zmeny v mozgovej kôre môžu hrať ďalšiu rolu v patogenéze dysfázie a dyslexie (Njiokiktijen, 2012). Väčšina detí s ťažkými poruchami reči má v anamnéze pôrodnú traumou – asfyxiu novorodenca. Voči asfyxii sú najcitlivejšie a najzraniteľnejšie pyramídové bunky mozgovej kôry, poškodenie ktorých spôsobuje motorické poruchy u detí. Štúdie ukázali, že vzorec vývinovej dysfázie sú dedičné; štúdia Fishera (1986) odhalila génový defekt na 7. chromozóme s *autozómovo-dominantným* spôsobom dedičnosti. U chlapcov sa táto patológia vyskytuje 2-4 krát častejšie ako u dievčat (Kovshikov, 2006). Kovshikov (2018) uvádza, že expresívna dysfázia sa vo vzťahu ku všetkým formám rečovej patológie vo všetkých vekových skupinách vyskytuje u 4% detí a v porovnaní so senzorickou formou sa vyskytuje oveľa častejšie. Podľa Tomblin a kol. (1997 In: Neubauer a kol., 2018) je prevalencia vývinovej jazykovej poruchy približne 7,4%. Častejšie sa vyskytuje u chlapcov ako u dievčat, v pomere 4:1 (Neubauer a kol., 2018). Podľa Kapalkovej (2019) sa v populácii vyskytuje 7,58% jazykovej poruchy s nejasnou etiológiou a 2,34% spojenou s inou etiológiou. Mikulajová (2016) uvádza výskyt jazykovej poruchy u slovensky hovoriacich detí od 3% do 10% u školskej populácie. V kontexte skúmania problematiky dedičnosti v prípade vývinovej dysfázie je veľmi zaujímavou štúdiu, ktorá bola realizovaná v rámci jednej štvorgeneračnej rodiny s vysokým výskytom vývinovej dysfázie. Skúmala sa prevalencia, prekrývanie a homogenita jazykových porúch v rámci rodiny. Z 32 rodinných príslušníkov vo veku od 4 do 80 rokov splnila štvrtina diagnostické kritériá v jazykových testoch pre poruchu reči a ďalší štyria boli pozitívne testovaní v testoch krátkodobej verbálnej pamäti. Napriek tomu, že všetci probandi mali expresívny typ vývinovej dysfázie, nezistil sa jednotný vzorec jazykových deficitov (Pospíšilová, In: Neubauer a kol. 2018). Autorka Pospíšilová (2019) popisuje ďalšiu štúdiu, ktorá sa sústreďuje na prípad dvoch detí rovnakého veku vyrastajúcich spolu v rovnakých podmienkach domáceho prostredia, ktoré sa však napriek tomu radikálne líšili svojimi jazykovými zručnosťami. Ku všetkým uvedeným faktorom, ktoré ovplyvňujú vznik vývinovej dyfázie, pridáva autorka Masarová (2019) aj vplyv vonkajších faktorov prostredia – viacjazyčná výchova u detí s rizikovým neurosenzorickým vývinom.

Symptomatológia a diagnostika

Podľa Neubauera (Neubauer a kol., 2017) je charakteristickým znakom vývinovej dysfázie oneskorený vývin jazykových schopností, ktorý sa prejavuje narušením slovosledu, nesprávnymi koncovkami pri skloňovaní a chudobnou slovnou zásobou. Podľa Neubauera (Neubauer a kol., 2017) sú deficity v oblasti fonologického systému, prejavujúce sa ako narušenia pri dištingtívnych rysoch hlások alebo slabík slov, ďalšími príznakmi vývinovej dysfázie. Vyššie spomínaný autor opisuje nasledujúce symptómy vývinovej dysfázie: nerovnomerný vývin, nesúlad verbálnych a neverbálnych schopností, narušenie časového spracovania akustického signálu, jeho latencia. Podľa Njikiktjiena (2012) je hlavným klinickým príznakom vývinovej dysfázie narušenie prechodu od pozorovaného predmetu, spomienky, vnemu, myšlienky alebo nápadu k výslovnosti slova, rozprávaniu a vo všeobecnosti k verbálnemu prejavu, ako napr. aj k vnútornej reči.

Autori Neubauer (Neubauer a kol., 2017), Mikulajová (2016), Pospíšilová (In: Neubauer a kol. 2018), Pospíšilová (2019), Antušeková (1995) a Vránová (2014) definovali príznaky vývinovej dysfázie, ktoré zahŕňajú:

- narušenie zrkového, sluchového vnímania,
- apraxiu a agnóziu reči,
- neschopnosť rozlišovať tvrdé a mäkké hlásky,
- neschopnosť rozlišovať dvojice tupých a ostrých sykaviek,
- vynechávanie slabík,
- neadekvátne používanie rodov a pádov,
- ťažkosti s použitím gramatickej zhody,
- nesprávne použitie spojok v spontánnej reči,
- narušenie funkcie pamäti,
- poruchy propiocepcie,
- problémy s hrubou (poruchy držania tela a chôdze) a jemnou motorikou,
- motorická neobratnosť v podobe zhoršenej prepínateľnosti a koordinácie pohybov,
- problémy v detekcii sledu podnetov v čase,
- problémy s množstvom informácií a s časovým rozlíšením interstimulačného intervalu aj medzi tónmi (krátkymi a dlhými).

Niektoré deti s vývinovou dysfáziou majú extrémne slabé zadržanie sluchu a reprodukciu informácie na sluch, čo sa prejavuje vtedy, ak opakujú to, čo počujú. Mechanizmus aktualizácie mnestických stôp sa porušuje rovnako často ako memorovanie, a to sa prejavuje vo forme porušovania hľadania slov. V dôsledku toho bude mať dieťa problémy s opakovaním, spontánnym rozprávaním a čítaním (Njikiktjen, 2012). Mikulajová (2016) zdôrazňuje, že indikátorom rizika je, ak dieťa koncom prvého a v druhom roku nepoužíva na komunikáciu gestá, ktoré sa považujú za prediktory komunikácie (Mikulajová, 2016). Amsterdamská asociácia logopédov považuje za indikátor rizika, ak dieťa v druhom roku nehovorí samostatné slová (Njikiktjen, 2012).

Kapalková (2010) uvádza ako orientačné známky oneskoreného vývinu reči a signály možného vzniku VJP, ak dieťa vo veku 24 mesiacov:

- nemá komunikačný zámer, nepoužíva gestá,

- nehovorí okolo 50 slov a nezačína tvoriť dvojslovné spojenia,
- má výrazne lepšie porozumenie ako hovorenú reč,
- má slabé porozumenie reči,
- má reč nezrozumiteľnú pre blízkych (má osvojených menej ako 10 slov).

Na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že u detí sú postihnuté nasledujúce oblasti:

- fonemacko-fonologická,
- morfológicko-syntaktická,
- lexikálno-sémantická,
- pragmatická.

Ako uvádza autorka Dlouha et. al. (2017), u detí s expresívnou vývinovou dysfáziou pozorujeme maximum porúch na morfológickej a morfológicko-syntaktickej jazykovej úrovni: agramatizmy u slovies, problémy zhody predmetu s prísudkom, rodom a číslom, a najmä v predložkových spojeniach, nedodržanie slovosledu. Pri zmiešanej forme vývinovej dysfázie sa vyskytujú príznaky narušeného porozumenia reči a v dôsledku toho aj výrazné poruchy vyjadrovacích schopností. Zmiešaný typ vývojovej dysfázie je najčastejší (Dlouha et. al., 2017; Lechta, 1996; Kovshikov, 2006).

Neexistuje žiadny test alebo systém testov na diagnostiku vývinovej dysfázie. Ako však uvádza autorka Dlouha (2017), v prvom rade treba vylúčiť periférnu poruchu sluchu.

Pri diagnostike vývinovej dysfázie sa zameriavame na:

- pozorovanie dieťaťa a jeho interakcie s ostatnými,
- rozhovor s rodičmi (zber anamnestických údajov),
- vyšetrenie pomocou porovnávacích testov a skúšok (Pospíšilová In: Neubauer a kol. 2018).

Dôležitou je aj diferenciálna diagnostika, ktorá pomôže odlíšiť vývinovú dysfáziu od iných porúch a ochorení (poruchy sluchu, oneskorený vývin reči – OVR, PAS a pod.). Napríklad klinický obraz vývinovej dysfázie sa v raných štádiách vývinu môže prelínať s klinickým obrazom OVR. V nasledujúcej tabuľke ponúkame príklad diferenciálnej diagnostiky vývinovej dysfázie a OVR, ktorá je vytvorená na základe štúdia odbornej literatúry (Masarová, 2019; Filicheva, 2017; Kovshikov, 2006; Pospíšilová, 2019).

Tabuľka 2: Diferenciálna diagnostika OVR a VD (vlastné spracovanie)

Porovnávacie kritérium	Oneskorený vývin reči	Vývinová dysfázia
Zrak, sluch	zachovaný	zachovaný
Porozumenie reči	v norme	môže byť narušené
Predverbálne schopnosti	prítomné	neprítomné
Časové oneskorenie vo vývine reči	prítomné	prítomné
Tempo vývinu reči	vývin reči sa od normálnej ontogenézy líši oneskorením tempa	tempo vývinu reči je oneskorené a môže byť oslabenie vo všetkých/viaceroch jazykových rovinách

Rovnomerný vývin osobnosti	vyvíja sa rovnomerne	vyvíja sa nerovnomerne
Deficity osvojovania si kognitívnych procesov	neprítomné	prítomné
Anatomické a fyziologické osobitosti	majú reverzibilnú neurodynamický charakter alebo nie sú pozorované	poruchy CNS majú pretrvávajúci organický charakter
Osobitosti psychickej činnosti	majú vyvinutú motiváciu k rečovej aktivite, nemajú verbálny negativizmus	niekedy potrebujú prekonať verbálny negativizmus
Prítomnosť neurologických symptómov	neurologické príznaky sú neprítomné	sú prítomné poruchy v oblasti hrubej motoriky, vyšších psychických funkcií, často ľaváctvo
Dynamika pri korekcii	niektoré nesprávne rečové prejavy môžu prekonať spontánne, korekcia je zameraná na zvukovú stránku reči	potrebujú intenzívnu logopedickú intervenciu zameranú na podporu všetkých jazykových rovín možné reziduálne prejavy pretrvávajúce v školskom veku

Pospíšilová (Neubauer a kol. 2018, s.304) popisuje princípy diagnostiky VD nasledovne:

- znalosť psychomotorického vývinu dieťaťa
- znalosť diagnózy a typických komorbídnych porúch,
- bez stanovenia diagnózy a stavu PMV (psychomotorický vývin) nemožno začínať logopedickú intervenciu,
- kľúčovú rolu má v diagnostike klinický logopéd, rovnako ako špecialista na diagnostiku a terapiu fatických funkcií,
- tímový prístup,
- multidisciplinárne hodnotenie je kľúčom k identifikácii silných a slabých stránok u každého dieťaťa a cielej liečby.

Podľa Lechtu (2002) nejde pri diagnostike narušeného vývinu reči o jeden postup, ale o komplex diagnostických postupov, ktorý vyplýva z cieľov vyšetrenia a mení sa v závislosti od individuality každého jednotlivého prípadu a *závažnosti* poruchy. Prognóza vývinovej dysfázie sa výrazne zlepšuje, ak sa intervencia začne včas a pod podmienkou zachovania porozumenia reči. Podľa Pospíšilovej (Neubauer a kol. 2018, s. 315) je „*primárnym cieľom terapie minimalizácia sekundárnych psychiatrických ochorení a prevencia sociálne patologických javov.*“ Deti s vývinovou dysfáziou zaostávajú vo svojom vývine dvojnásobne: poruchy reči, deficity motoriky, pamäti, kognitívnych procesov a integračných mechanizmov vedú k tomu, že ich svet je v porovnaní s tým naším čiastočne „skreslený“. A to ich znevýhodňuje sociálne (Mikulajová, 1993).

Formovanie čitateľskej kompetencie u žiakov s vývinovou dysfáziou v podmienkach primárneho vzdelávania

Podľa Ukrajinského štátneho vzdelávacieho programu pre žiakov 1. – 4. ročníka je vyučovanie predmetu ukrajinský jazyk a literatúra súčasťou jazykovo-literárnej vzdelávacej oblasti. Vyučovanie tohto predmetu je zamerané na formovanie jednej z kľúčových kompetencií žiaka – komunikačnej, ktorá zahŕňa schopnosť verbálne a písomne vyjadrovať svoje myšlienky, pocity a názory, adekvátne komunikovať v súlade s komunikačnou situáciou, naučiť žiaka

verejne sa prezentovať a používať materinský jazyk v rôznych komunikačných situáciách, najmä v bežnom živote, výchovno-vzdelávacom procese, kultúrnom živote komunity, rozvíjať schopnosti osvojiť si zručnosti interkultúrnej komunikácie. Neoddeliteľnou súčasťou komunikačnej kompetencie je pojem čitateľská kompetencia, ktorú Obert (In: Hlebová a kol., 2015, s. 20) definuje ako „*súbor poznatkov, návykov a hodnotových relácií jestvujúcich v pamäti jednotlivca a programovo vekovo vymedzenej skupine (vekovej kategórii)*“. Čitateľská kompetencia je integračný fenomén, ktorého štrukturálne zložky okrem zážitku z textovej činnosti zahŕňajú aj textové znalosti, textové zručnosti a emocionálny a hodnotový postoj k procesu a výsledku čitateľskej činnosti a znamená predovšetkým zvládnutie techniky čítania a čítanie s porozumením (Filicheva, 2017). V literatúre sa môžeme stretnúť so synonymom pojmu *čitateľská kompetencia – jazyková kompetencia* (Sheremet, 2006). Podľa medzinárodného programu PISA je textová kompetencia synonymom pojmov „kompetentnosť čítania“ / „kompetentnosť porozumenia“ – súbor zručností spojených s analýzou a porozumením textom rôznych literárnych žánrov. Čitateľská kompetencia čitateľa sa prejavuje v implementácii mechanizmov vnímania a porozumenia písanej reči. Operačné zloženie technickej stránky čítania zahŕňa pohyby očí čitateľa (fixácia pohľadu), zrakové vnímanie a rozpoznávanie obrázkov písmen a ich kombinácii. Pod pojmom porozumenie uvádza Gavora (2008) „*prirodzenú ľudskú vlastnosť motivovanú tým, že človek koná zmysluplne, že chce poznať význam vecí, situácií, ľudí a seba. Porozumenie textu je teda interpretácia, hľadanie a nachádzanie významu textu, vysvetlenie textu pre seba*“ (Gavora In: Hlebová a kol., 2015, s. 21).

Autorky Hlebová a Dordavičová (2015) zdôraznili na základe výsledkov mnohých štúdií dôležitosť biologických aspektov pri formovaní čitateľskej kompetencie. Vychádzajú z neurokognitívnej psychológie, ktorá popisuje činnosť mozgových hemisfér, pričom obidve hemisféry sú do istej miery funkčne odlišné, aj keď fungujú koordinovane a integrovane:

- pravá mozgová hemisféra zaisťuje vnímanie zrakových a sluchových podnetov, predovšetkým neverbálnych; ľavá mozgová hemisféra je významná predovšetkým pre rozvoj jazyka a rečových funkcií;
- pri nácviku školských zručností, t. z. vo fáze vnímania jednotlivých písmen, je dôležitá funkcia pravej mozgovej hemisféry, ale akonáhle žiak začína chápať význam písmen (spája zvukovú a tvarovú podobu hlások), začne sa na ich spracovaní podieľať ľavá mozgová hemisféra,
- v čase, keď žiak vníma tlačené slová ako obrazce, je spracovanie týchto podnetov vo funkcii pravej mozgovej hemisféry, ale akonáhle začne chápať zmysel prečítaného textu, budú sa v tejto činnosti vo väčšej miere uplatňovať funkcie ľavej mozgovej hemisféry;
- pravá mozgová hemisféra spracováva predovšetkým perцепčno-priestorové charakteristiky textu a tvary písmen bez ich spojení s hláskami, pričom ľavá mozgová hemisféra zaisťuje hlavné vedomé procesy, analyticko-syntetické a logické operácie, rečové procesy a sekvenčnú analýzu;
- v období začiatočného čítania sa dieťa stretáva s novými tvarmi (grafémami), ktoré je problematické diskriminovať predovšetkým vtedy, ak sa líšia polohou v priestore, a práve táto perцепčno-priestorová analýza je realizovaná predovšetkým pravou mozgovou hemisférou; v čase, keď sa stáva proces čítania plynulejším a zautomatizovanejším, vystupujú do popredia sémantické a syntaktické operácie a jazykové aspekty, ktoré sú sprostredkované predovšetkým ľavou hemisférou (Lechta, Vágnerová In: Hlebová, 2015). Z uvedeného vyplýva, že na určitej úrovni formovania čitateľských zručností sa vedúca činnosť presúva z pravej do ľavej hemisféry. Oba procesy však musia byť v určitej rovnováhe.

Viacerí domáci a zahraniční autori zdôrazňujú pri formovaní čitateľskej kompetencie významnú úlohu kognitívnych mechanizmov. Pakhomova (2016), Kovshikov (2006) a Filicheva (2017) zahŕňajú medzi kognitívne mechanizmy, ktoré sa aktualizujú v procese čítania textu, aj výber, konceptuálnu integráciu a kompozíciu. Kognitívne mechanizmy zabezpečujú proces formovania vedomostí, spracovania textových informácií (formovanie konceptov), a preto sú faktormi, ktoré určujú kompetenciu čitateľa v procese čítania. V tejto súvislosti Gavora (In: Hlebová a kol., 2015, s. 21) dodáva, že v procese čítania s porozumením sú dôležité metakognitívne procesy, ktoré zabezpečujú aktívne učenie sa žiaka pri čítaní a zabraňujú mechanickej činnosti, keď si žiak zapamätá text bez porozumenia prečítaného.

Ako sme už spomínali, deti s vývinovou dysfáziou sú špeciálnou kategóriou detí so systémovou nevyvinutosťou viacerých zložiek reči. V súvislosti s tým prebieha sémantická a zvuková stránka ako aj postupné formovanie rečových schopností špecifickým spôsobom. Mnohé špeciálne štúdie (Kovshikov, 2006; Bolshakova, 2019; Mikulajová, 1993; Neubauer 2017) odhaľujú špecifický stav aj neverbálnych psychických procesov u detí s vývinovou dysfáziou, ktorý sa prejavuje znakmi nezrelosti verbálno-logického myslenia, sluchovo-rečovej pamäti, pozornosti, nevyrovnanosťou procesov excitácie a inhibície a potvrdzuje potrebu nájsť efektívne spôsoby optimalizácie vyššie uvedených procesov. Porucha reči môže ovplyvniť úspešný začiatok štúdia žiaka (Janderková In: Neubauer a kol., 2017). Vo všeobecnosti sú komunikatívne schopnosti detí s rečovou patológiou výrazne obmedzené vo všetkých smeroch, sú oveľa nižšie ako u intaktných detí, a preto je dôležitá včasná logopedická intervencia. Pri vývinovej dysfázii je hlavnou úlohou prvého kroku logopedickej intervencie vytváranie podnetov, ktoré by mali zabezpečiť vývin reči detí a osvojenie si jazykového systému, prekonávanie nielen rečových, ale aj nerečových porúch (Filicheva, 2017).

Základné metodologické princípy logopedickej intervencie

- tímová spolupráca (spolupráca logopéda s neurologom, psychológom, špeciálnym pedagógom, pedagogickými zamestnancami a pracovníkmi špeciálnych pedagogických centier),
- rodinná starostlivosť a najmä spolupráca rodiny s uvedenými odborníkmi,
- uplatňovanie individuálneho prístupu,
- vytváranie podnetov, ktoré by mali zabezpečiť vývin reči detí a osvojenie si jazykového systému, prekonávanie nielen rečových, ale aj nerečových porúch.

V súčasnosti je pri vývinovej dysfázii (v porovnaní s inými poruchami reči) podstatou rozvoja komunikačných schopností zameranie sa na všestranný vývin osobnosti dieťaťa bez dôrazu len na rečovú zložku. Vychádza z nasledujúcich *princípov logopedickej intervencie* (Sheremet, 2006; Dlouha, 2017):

- zohľadnenie ontogenézy reči,
- pôsobenie na komorbiditu,
- uprednostňovanie vývinového prístupu (slabé oblasti vývinu stimulovať pomocou silných, z čoho vyplýva princíp zvýšenej vizualizácie).
- dodržiavanie špecifik veku,
- interakcia s rodičmi.

Podľa Dlouhej (2017) sú *pri vývinovej dysfázii hlavnými terapeutickými zložkami*:

- rozvíjanie zrakovej percepcie,

- rozvíjanie sluchovej percepcie,
- rozvíjanie myslenia (vychádzame z posúdenia intelektových schopností dieťaťa klinickým psychológom),
- rozvíjanie pamäte a pozornosti,
- rozvíjanie motoriky (vývin reči úzko súvisí s vývinom hrubej a jemnej motoriky),
- rozvíjanie motoriky hovoridiel,
- rozvíjanie schopnosti orientácie,
- rozvíjanie grafomotoriky.

Podľa Neubauera (2017, s. 47) by mala efektívna realizácia logopedickej intervencie na začiatku školskej dochádzky vychádzať z nasledovných zásad:

- spojiť vhodný mechanizmus zvukovej podoby hlásky s grafickou podobou písmena od prvého kontaktu dieťaťa s písmenom;
- zapojiť školský materiál do programu logopedickej intervencie;
- komunikovať a spolupracovať s triednym pedagógom žiaka a s rodičmi;
- nedopustiť rozvoj a fixáciu odchýlok v čítaní, ktoré sú nahradené správnym mechanizmom logopedickej intervencie.

Výber logopedických metód pri vývinovej dysfázii závisí od štruktúry a závažnosti porúch, pomeru rečových a nerečových porúch, a tiež od komunikačných a osobných charakteristík žiaka. Dlhodobou systematickou logopedickou intervenciou rozvíjame u detí s vývinovou dysfáziou samostatnú reč v objeme, ktorý im umožňuje študovať na základnej škole v podmienkach primárneho vzdelávania a sociálne sa adaptovať. Primárnym cieľom logopedickej intervencie (v kontexte výchovy a vzdelávania na základnej škole) je socializácia žiakov v školských podmienkach, osvojenie si zákonitostí fungovania jazykového mechanizmu, rozvoj čo najzrozumiteľnejšieho rečového prejavu, rozvoj jazykových schopností a ako výsledok – formovanie komunikačnej kompetencie.

Výskumný problém a výskumné otázky

Na základe vyššie uvedených informácií o aktuálnom stave skúmanej problematiky sme sformulovali nasledujúci výskumný problém: Možno pomocou dlhodobej logopedickej intervencie zlepšiť učebné výsledky žiakov (mladšieho školského veku) s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou edukovaných na základnej škole s inkluzívnym vzdelávaním?

Z výskumného problému sme sformulovali výskumné otázky:

1. Zmenší sa počet chýb vo výslovnosti (artikulačná schopnosť) u žiakov s vývinovou dysfáziou po aplikácii logopedického intervenčného programu?
2. Zmenší sa počet chýb pri tvorbe vetnej konštrukcie (gramatickej zhody) u žiakov s vývinovou dysfáziou po aplikácii logopedického intervenčného programu?
3. Aká bude efektivita logopedického intervenčného programu zacieleného na rozvíjanie techniky čítania u žiakov s vývinovou dysfáziou?
4. Aká bude efektivita logopedického intervenčného programu zacieleného na rozvíjanie čítania s porozumením u žiakov s vývinovou dysfáziou?

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo analyzovať a verifikovať výsledky vplyvu dlhodobej logopedickej intervencie na úspešnosť štúdia u detí s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou edukovaných na základnej škole s inkluzívnym vzdelávaním.

Na základe výskumného problému a hlavného cieľa výskumu sme sformulovali čiastkové ciele výskumu:

1. Analyzovať a reflektovať súčasný stav znalostí problematiky zapojenia detí s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou do programu základnej školy.
2. Analyzovať a verifikovať vplyv dlhodobej logopedickej intervencie pre deti s vývinovou dysfáziou zameranej na úroveň rozvoja čitateľskej kompetencie.
3. Analyzovať a verifikovať vplyv dlhodobej logopedickej intervencie pre deti s vývinovou dysfáziou zameranej na úroveň rozvoja rečových schopností.

Výskumný súbor

Výskum prebiehal v priebehu 3 rokov na základnej a strednej škole v Kyjeve. Výskum bol realizovaný na základe 2 tried s inkluzívnym vzdelávaním pre 4 žiakov s nedostatočným vývinom reči:

1. Viktor, Dg: nedostatočný vývin reči III. úrovne (vývinová dysfázia/expresívna), dyzartria.
2. Dmitrij, Dg: nedostatočný vývin reči II. úrovne (vývinová dysfázia/expresívna), dyzartria.
3. Ilja, Dg: nedostatočný vývin reči II.-III. úrovne (vývinová dysfázia/expresívna).
4. Ivan, Dg: nedostatočný vývin reči III. úrovne (vývinová dysfázia/expresívna).

Výber žiakov sa uskutočnil na základe žiadostí rodičov a odporúčaní Ministerstva školstva v súlade s uznesením Kabinetu ministrov Ukrajiny „Organizácia a implementácia inkluzívneho vzdelávania“ (2001). Podľa vyššie uvedeného bol vytvorený podporný tím, v ktorom boli okrem pedagógov školy aj logopéd, psychológ a špeciálny pedagóg. V každej triede bolo okrem dvoch žiakov s poruchou reči 18 žiakov s normotypickým vývinom a asistent učiteľa. Pre týchto žiakov boli na základe Ukrajinského štátneho vzdelávacieho programu a učebného štandardu školy a na základe odporúčaní psychologicko-pedagogického centra poradenstva (centra inkluzívnych zdrojov) vypracované individuálne učebné programy a individuálne programy vývinu.

Individualizácia obsahu logopedickej intervencie

Logopedická intervencia bola súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu pre každého zo štyroch žiakov s vývinovou dysfáziou. Bola realizovaná dvakrát týždenne a zahŕňala:

- orofaciálnu stimuláciu pre deti s pridruženou diagnózou dyzartria,
- stimuláciu oromotoriky,
- cvičenia zamerané na vyrovňovanie procesov excitácie a inhibície,
- rozvíjanie fonematickej diferenciácie,
- rozvíjanie porozumenia reči v podmienkach verbálnej inštrukcie,
- rozvíjanie fonematického uvedomovania,
- rozvíjanie slovnej zásoby,
- stimuláciu gramatiky na úrovni slov/vetnej štruktúry,
- nácvik techniky čítania,
- stimuláciu verbálnej komunikácie,
- rozvoj pamäte a pozornosti,
- stimuláciu prepojenia hovorenej a písanej reči,
- rozvíjanie motoriky hovoridiel,

- rozvíjanie schopnosti časovo-priestorovej orientácie,
- rozvíjanie hrubej/jemnej motoriky,
- rozvíjanie grafomotoriky.

Zdôrazníme, že terapeutické prvky logopedického zamerania sa realizovali nielen na individuálnych hodinách logopédie, ale aj počas ostatných vyučovacích predmetov (hodiny telesnej výchovy – často sa konali v senzorickej miestnosti ako skupinové s využitím napr. špeciálneho vybavenia na rozvoj hrubej motoriky, na hodinách matematiky, prírodovedy a pod. To znamená, že ide o spoluprácu učiteľ – logopéd – psychológ – špeciálny pedagóg – rodič).

Charakteristika výskumných metód

Pre naplnenie cieľov realizovaného výskumu sme využili kvalitatívne a kvantitatívne postupy. Výskumné metódy boli vybrané s ohľadom na špecifiká predmetu a objektu výskumu, podľa cieľov a výskumných otázok práce:

- teoretická analýza pedagogickej, psychologickkej, psychofyziologickej, neuropsychologickej, psycholingvistickej a špeciálnopedagogickej literatúry na tému výskumu;
- analýza zdravotnej, psychologickkej a pedagogickej dokumentácie;
- analýza produktov prác žiakov;
- testy;
- štruktúrované pozorovanie.

Na verifikáciu stanovených výskumných otázok bola použitá prípadová štúdia ako kvalitatívna výskumná metóda (Hendl, 2008; Silverman, 2005). Za účelom získania popisných údajov o výberovom súbore žiaka (rodinná anamnéza, odborná starostlivosť a edukačný proces) sme vypracovali kazuistiku žiakov výberového súboru.

V procese realizácie výskumu a vyhodnocovania výsledkov sa vyskytli nasledujúce komplikácie:

1. Nesúlad medzi pojmom *vývinová dysfázia* v koncepcii slovenskej terminológie vývinových porúch komunikácie a pojmom *motorická alália* v koncepcii ukrajinskej terminológie vývinových porúch komunikácie. Preto sme najprv dokázali v dizertačnej práci totožnosť týchto pojmov.
2. Ďalším nesúladom bol systém hodnotenia učebných výsledkov žiakov. Na Ukrajine sa používa 12-bodový systém hodnotenia. Preto sme sa v dizertačnej práci pokúsili systémy hodnotenia adekvátne vybalansovať a zosúladiť so Slovenským systémom.

Zdôrazníme, že hodnotenie čitateľskej kompetencie v 1. ročníku má diagnostický charakter s cieľom zistiť úroveň čitateľských zručností. Kontrola sa vykonáva na konci školského roka. Technika čítania sa zároveň hodnotí slovným posúdením ako *sformovaná zručnosť/zručnosť v procese formovania*. Pri posudzovaní sformovanosti čitateľských zručností v 1. ročníku sa prihliada na: techniku čítania (správnosť čítania), spôsob čítania (slabiky, celé slová) a porozumenie prečítaného. Na kontrolu porozumenia čítania má žiak 3 otázky (týkajúce sa významu jednotlivých slov a skutočného obsahu prečítaného). Ďalším faktorom bolo to, že po preštudovaní a hodnotení všetkých anamnestických údajov žiakov s vývinovou dysfáziou a vykonaní vstupnej diagnostiky školským logopedom a psychológom sme dospeli k záveru, že rozdiel úrovni komunikačných schopností a úrovni sociálno-emocionálneho vývinu medzi žiakmi bol príliš veľký. Preto sme považovali za vhodné zhodnotiť dynamiku vývinu čitateľskej kompetencie za 2. a 3. ročník. S cieľom maximálne objektívneho hodnotenia výsledkov výskumu sme realizovali vstupné meranie na začiatku 1. polroka 2. ročníka a

výstupné meranie na konci 2. polroka 3. ročníka. Doplnujúce diagnostické hodnotenia boli realizované na konci 2. polroka 2. ročníka a na začiatku 1. polroka 3. ročníka. Na konci 1. ročníka sme realizovali len diagnostické meranie. V priebehu 1. ročníka sme sa v prvom rade zamerali na rozvoj sociálno-emocionálnej oblasti a vývin komunikačných schopností žiakov.

Interpretácia výsledkov výskumu čitateľskej kompetencie žiaka

Komparáciu výsledkov vstupného a výstupného merania *čitateľskej kompetencie* (technika, spôsob čítania, tempo čítania a porozumenie čítaného textu), ako aj porovnanie rýchlosti čítania, uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 3: Prípadová štúdia Viktor: komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie (vlastné spracovanie)

	Komponent čitateľskej kompetencie	Vstupné meranie	Diagnostické meranie č.1	Diagnostické meranie č.2	Výstupné meranie
Technika čítania	Technika čítania – počet chýb	17	18	14	12
	Technika čítania – počet slov/min	21	30	45	59
Spôsob čítania	Spôsob čítania viacslabičných slov	nečíta do konca samostatne	nečíta do konca samostatne	po slabikách	po slabikách
	Spôsob čítania viet – počet chýb	15	13	12	10
Porozumenie	Porozumenie	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie samostatne (kratší text)
	Schopnosť prerozprávať krátky text	začiatočná úroveň	začiatočná úroveň	stredná úroveň	stredná úroveň
	Tempo čítania	spomalené	spomalené	spomalené	spomalené

Tabuľka 4: Prípadová štúdia Dmitrij: komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie (vlastné spracovanie)

	Komponent čitateľskej kompetencie	Vstupné meranie	Diagnostické meranie č.1	Diagnostické meranie č.2	Výstupné meranie
Technika čítania	Technika čítania – počet chýb	23	24	20	18
	Technika čítania – počet slov/min	19	27	33	47
Spôsob čítania	Spôsob čítania viacslabičných slov	nečíta do konca samostatne	po slabikách	po slabikách	po slabikách
	Spôsob čítania viet – počet chýb	17	16	13	14

Porozumenie	Porozumenie	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok
	Schopnosť prerozprávať krátky text	začiatočná úroveň	začiatočná úroveň	začiatočná úroveň	stredná úroveň
	Tempo čítania	spomalené	spomalené	spomalené	spomalené

Tabuľka 5: Prípadová štúdia Ilja: komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie (vlastné spracovanie)

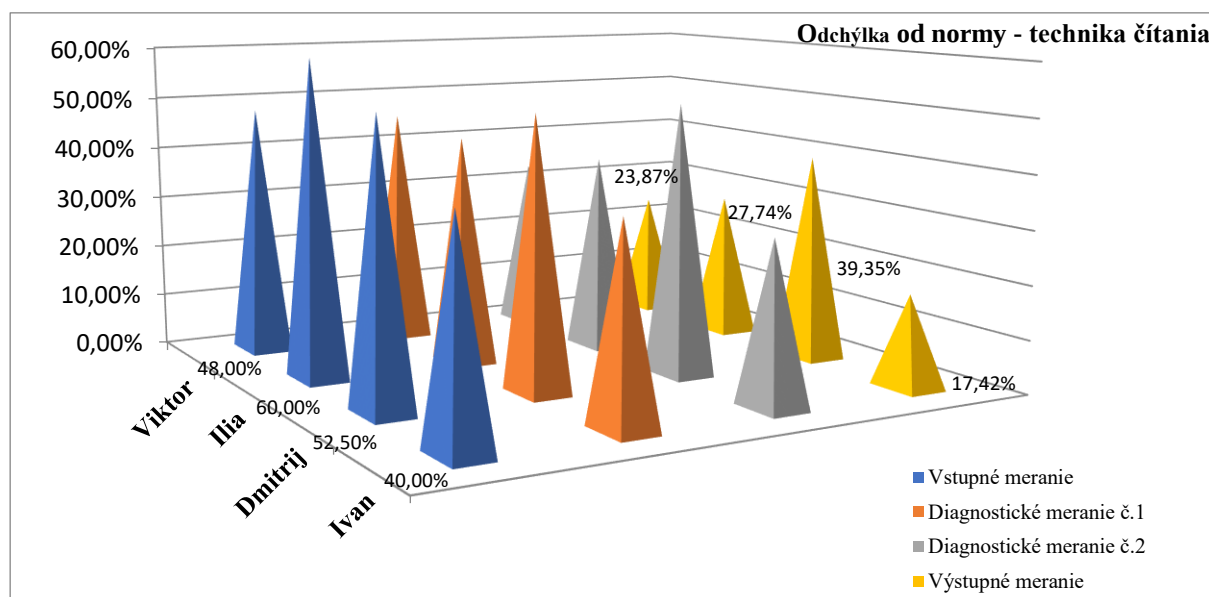
	Komponent čitateľskej kompetencie	Vstupné meranie	Diagnostické meranie č.1	Diagnostické meranie č.2	Výstupné meranie
Technika čítania	Technika čítania – počet chýb	16	15	14	7
	Technika čítania – počet slov/min	16	31	42	56
Spôsob čítania	Spôsob čítania viacslabičných slov	nečíta do konca samostatne	po slabikách	po slabikách	plynule celé slovo
	Spôsob čítania viet – počet chýb	13	14	11	9
Porozumenie	Porozumenie	rozumie pomocou otázok	rozumie samostatne (kratší text)	rozumie samostatne (kratší text)	rozumie samostatne
	Schopnosť prerozprávať krátky text	začiatočná úroveň	začiatočná úroveň	stredná úroveň	stredná úroveň
	Tempo čítania	spomalené	spomalené	spomalené	spomalené

Tabuľka 6: Prípadová štúdia Ivan: komparácia výsledkov čitateľskej kompetencie (vlastné spracovanie)

	Komponent čitateľskej kompetencie	Vstupné meranie	Diagnostické meranie č.1	Diagnostické meranie č.2	Výstupné meranie
Technika čítania	Technika čítania – počet chýb	19	20	17	11
	Technika čítania – počet slov/min	24	35	47	64
Spôsob čítania	Spôsob čítania viacslabičných slov	po slabikách	po slabikách	plynule celé slovo	plynule celé slovo
	Spôsob čítania viet – počet chýb	17	15	16	8
Porozumenie	Porozumenie	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie pomocou otázok	rozumie samostatne (kratší text)

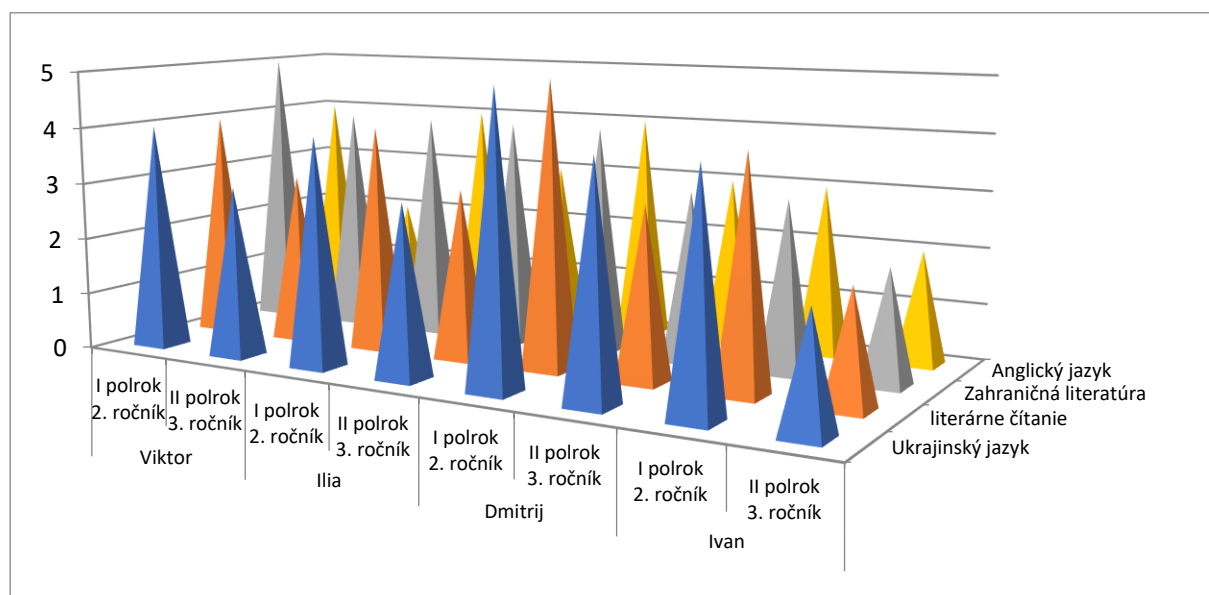
	Schopnosť prerozprávať krátky text	začiatočná úroveň	stredná úroveň	stredná úroveň	dostatočná úroveň
	Tempo čítania	zrýchlené	zrýchlené	primerané	primerané

Keďže na Ukrajine neexistuje samostatný systém hodnotenia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami, pri hodnotení výsledkov techniky čítania (rýchlosť čítania) sme sa riadili ukazovateľom odchýlky od normy. Údaje sú uvedené v nasledujúcom grafe.



Graf 1: Odchýlka od normy (technika čítania – počet slov/min)

Dynamiku učebných výsledkov v jazykovo-literárnej vzdelávacej oblasti uvádzame v ďalšom grafe 2 (podľa systému hodnotenia na Slovensku).



Graf 2: Učebné výsledky v jazykovo-literárnej vzdelávacej oblasti

Medzi najčastejšie chyby počas vstupného merania úrovne čitateľskej kompetencie v komponente technika čítania patrili zámény písmen, vynechávanie písmen/slabík, opakovanie slabík, prehadzovanie poradia písmen, komolenie slov, dvojité čítanie. Na základe vstupného merania čitateľskej kompetencie v komponente spôsob čítania sme zistili, že najväčšími problémami sú neprimerane časté hláskovanie, neschopnosť intonačne označiť interpunkčné znamienka, neisté slabikovanie a neprimerané tempo čítania. Výsledky vstupného merania čitateľskej kompetencie – čítanie s porozumením – ukázali, že žiaci majú problém samostatne reprodukovať prečítaný text a nedokážu odpovedať na všetky podporné otázky. Po aplikácii programu logopedickej intervencie ako komponenta vzdelávacieho procesu dosiahli žiaci lepšie výsledky v oblasti techniky čítania – zaznamenali sme menej chýb v zámenách písmen, vynechávaní písmen/slabík, opakovaní slabík a komolení slov. V komponente spôsob čítania sa u žiakov zmenšil počet neprimerane častého hláskovania, ale zároveň sme zaznamenali pretrvávajúce chyby v intonácii, nenáležité pauzy či neschopnosť označiť interpunkčné znamienka. Po aplikácii logopedickej intervencie vo výstupnom meraní úrovne čitateľskej kompetencie – porozumenie čítaného textu – žiaci vo väčšine prípadov porozumeli čítanému textu pomocou otázok; dvaja žiaci dokázali samostatne prerozprávať krátky prečítaný text. Zaznamenali sme aj zlepšenie učebných výsledkov žiakov najmä v jazykovo-literárnej vzdelávacej oblasti.

Závery z výskumu

Pri interpretácii výsledkov výskumu sme vychádzali z hlavného cieľa výskumu, ktorým bolo analyzovať a verifikovať výsledky vplyvu dlhodobej logopedickej intervencie na úspešnosť štúdia u detí s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou edukovaných na základnej škole s inkluzívnym vzdelávaním. Na základe uvedeného cieľa výskumu nachádzame odpovede na stanovené výskumné otázky:

1. Aká bude efektivita logopedického intervenčného programu zacieleného na rozvíjanie techniky čítania u žiakov s vývinovou dysfáziou?
2. Aká bude efektivita logopedického intervenčného programu zacieleného na rozvíjanie čítania s porozumením u žiakov s vývinovou dysfáziou?

Podľa výsledkov výstupných meraní úrovne čitateľskej kompetencie vo vybraných oblastiach – technika čítania, rýchlosť čítania, spôsob čítania, tempo čítania a čítanie s porozumením – sme konštatovali, že u žiakov s vývinovou dysfáziou v mladšom školskom veku po aplikovanej logopedickej intervencie nastali pozitívne zmeny. Pretrvávali však aj nedostatky, ktoré záviseli od mnohých faktorov: rečový vývin žiaka pri nástupe do školy, úroveň vývinu kognitívnych funkcií, úroveň psycho-emocionálneho a sociálneho vývinu, spolupráca rodičov a pridružené diagnózy (dysartria u dvoch žiakov). Na základe výsledkov výstupného merania čitateľskej kompetencie vo vybraných oblastiach konštatujeme nasledujúce závery:

Technika čítania – u všetkých žiakov sme zaznamenali zlepšenia úrovne čitateľskej kompetencie, avšak v rôznej miere. Najlepšie výsledky sme zaznamenali u Il'ju a Ivana, čo sa prejavilo aj na ich učebných výsledkoch v jazykovo-literárnej vzdelávacej oblasti, v ostatných dvoch prípadoch bol pokrok minimálny.

Rýchlosť čítania – vo všetkých prípadoch sme zaznamenali pozitívnu dynamiku v hodnotení úrovne rýchlosti čítania, najvýraznejšie bolo zlepšenie v prípade Viktora a Ivana.

Spôsob čítania – len u Ivana sme zaznamenali výrazné zníženie počtu chýb. U ostatných troch žiakov sme zaregistrovali mierne zlepšenie.

Porozumenie – pozitívne zmeny sme zaznamenali u všetkých žiakov, ale najlepšie výsledky mali Ivan, Il'ja a Viktor, ktorí dokázali samostatne zreprodukovať krátky text vo výstupnom meraní. Mierne zlepšenie zaznamenal Dmitrij, ktorý zreprodukoval text pomocou podporných

otázok. Ďalším pozitívnym výsledkom, ktorý sme zaznamenali vo výstupnom meraní, bolo mierne zlepšenie učebných výsledkov žiakov s vývinovou dysfáziou. Traja zo štyroch žiakov pri hodnotení predmetov ukrajinský jazyk a literárne čítanie prešli zo začiatkovej úrovne na strednú úroveň (mierne pokročilú). Výrazné zlepšenie sme zaznamenali u Ivana, ktorý po aplikácii logopedickej intervencie dosiahol dostatočnú úroveň (zo strednej) pri vyučovaní predmetov ukrajinský jazyk a literárne čítanie, anglický jazyk a zahraničná literatúra. V tomto prípade šlo aj o veľký záujem a pomoc zo strany rodičov. V prípade Viktora a Dmitrija ide o menej intenzívny pokrok, ktorý mohol byť spôsobený aj dysartriou, ktorá časovo *predĺžila* proces formovania komunikačnej schopnosti žiakov vo všetkých jazykových rovinách.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že dlhodobá logopedická intervencia ako súčasť individuálneho vzdelávacieho plánu pre žiakov s vývinovou dysfáziou v plánovanom a realizovanom objeme 2x týždenne v období od septembra 2018 do mája 2021 bola efektívna v oblasti čitateľskej kompetencie, avšak v rôznych jej komponentoch čo sa prejavilo aj v lepších učebných výsledkoch žiakov. Po zistení záverečných výsledkov výskumu konštatujeme opodstatnenosť stanoveného výskumného problému.

ZÁVER

Otázka zlepšenia učebných výsledkov u žiakov s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou v mladšom školskom veku edukovaných na základnej škole bola pre náš výskum výzvou, v ktorej sme sa usilovali dokázať, že dlhodobou logopedickou intervenciou v rámci individuálneho vzdelávacieho plánu môžeme do istej miery zlepšiť úroveň rečových schopností, komunikácie, úroveň čitateľskej kompetencie a sociálnej interakcie týchto žiakov a podporiť ich školskú úspešnosť. Výsledky, ktoré sme vo výskume získali, boli analyzované, komparované, interpretované a vyhodnotené. Na základe realizovaného intervenčného logopedického programu ako komponentu vzdelávacieho procesu a spracovaných zistení môžeme konštatovať významné pozitívne zmeny a zlepšenie stavu kognitívnych funkcií v oblasti čitateľskej kompetencie a zložiek rečových schopností u žiakov s vývinovou dysfáziou. Naše výskumné zistenia považujeme za aktuálne a inšpiratívne pre edukáciu žiakov mladšieho školského veku s diagnostikovanou vývinovou dysfáziou, edukovaných na základnej škole so zameraním na rozvíjanie čitateľskej kompetencie, zložiek rečových schopností (techniky čítania, čítania s porozumením) a interakcie žiakov prostredníctvom intervenčného logopedického programu.

Literatúra

- ANTUŠEKOVÁ, A., 1995. *Preventívna logopedická starostlivosť*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 130 s. ISBN 80-08-00868-7.
- BOLSHAKOVA, S., 2019. *Alalia*. Moskva: Grifon, 256 s. ISBN 978-5-98862-443-1.
- DLOUHÁ, O. et. al., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 254 s. ISBN 978-80-7492-314-2.
- FILICHEVA, T., 2017. *Logopedia*. Moskva: Akademia, 596 s. ISBN 978-5-3306-4064-6.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., 2015. *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inlúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 120 s. ISBN 978-80-555-1356-0.

HORNÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 167 s. ISBN 80-969074-3-3.

KAPALKOVÁ, S., 2019. Poruchy komunikácie v ordinácii pediatra. [online]. In: *Pediatr.prax*. Dostupné na internete: <<https://www.solen.sk/sk/vyhľadavanie?phrase=zajakavost>>.

KEREKRÉTIOVÁ, A. et al., 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

KORNEV, A., 2005. *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psihologicheskie aspekty*. Moskva: Rec, 380 s. ISBN 5-9268-0412-4.

KOVSHIKOV, V., 2018. *Expressivnaya alalia*. Moskva: Exspo, 304 s. ISBN 978-5-9925-1389.

KOVSHIKOV, V., 2006. *Ispravlenie narusenija zvukov*. Moskva: Karo, 128 s. ISBN 5-89815-729-8.

LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V., *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 263 s. ISBN 80-8063-100-X.

MASÁROVÁ, M., 2019. Poruchy vývinu jazyka a reči. Štandardné postupy. [online]. Dostupné na internete: <https://www.google.com/search?q=MASÁROVÁ%2C+M.%2C+2019.+Poruchy+vývinu+jazyka+a+reči.+Štandardné&rlz=1C1GCEA_enSK1098SK1099&oq=MASÁROVÁ%2C+M.%2C+2019.+Poruchy+vývinu+jazyka+a+reči.+Štandardné&aqs=chrome..69i57j224j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. [online]. Dostupné na internete:

<<https://www.health.gov.sk/Clanok?MKCH-2016-1-11>>.

MIKULAJOVÁ, M., 2016. *Narušený vývin reči*. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopédia*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-41653.

MIKULAJOVÁ, M., 1993. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

NJIOIKITJEN, CH., 2012. *Symptoms and Syndromes in Neuropsychiatry*. Moskva: Terevinf, 512 s. ISBN 978-5-4212-0095-6.

NEUBAUER, K., a kol. 2018. *Kompedium klinické logopedie*. Praha: Portal, 768 s. ISBN 978-80-2621-3901.

NEUBAUER, K., TŮBELE, S., NEUBAUEROVÁ, L. a kol. 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Hradec Králové: Pavel Mervart, 115 s. ISBN 978-80-7465-261-5.

PAKHOMOVA, N., 2016. *Nejropsiholingvistika*. Poltava: TOV Asmi, 357 s. ISBN 978-966-182-385-2.

POSPÍŠILOVÁ, L., 2019. Vývojová dysfázie súčasnosti. [online]. In *Listy klinické logopedie*. Dostupné na internete: <https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0011_developmental-dysphasia-at-the-present-time.php>.

SHEREMET, M., 2006. *Logopedia*. Kyjiv: Slovo, 672 s. ISBN 978-966-194-053-5.

SILVERMAN, D., 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Pegas, 325 s. ISBN 80-551-0904-4.

VRÁNOVÁ, M. 2014. Vývojová dysfázie u školního dítěte. [online]. In: *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Dostupné na internete: < <https://www.logopedie-vranova.cz/dysfazie/>>.

Uznesenie Kabinetu ministrov Ukrajiny, 2001. *Organizácia a implementácia inkluzívneho vzdelávania*. [online]. Dostupné na internete: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021n#Text>>.

Autor

Mgr. Valentyna Dvizhona

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Centrum poradenstva a prevencie, Karpatská 8, Košice

dvizhonav@gmail.com

„UNDERSTATEMENT“ V KONTEXTE ROZVOJA INTERKULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV TRANSLATOLÓGIE

Richard Gramanich Štromajer

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá úlohou zdržanlivosti v interkultúrnej komunikácii a jej dôsledkami na percepciu a preklad v kontexte translatológie. Poukazujeme na výzvy, ktorým prekladatelia čelia pri práci so zdržanlivosťou ako jazykovým prostriedkom, ktoré sú hlboko zakorenené v britskej kultúre. Príspevok navrhuje dvojfázovú výskumnú metodológiu, ktorá zahŕňa kvalitatívnu analýzu s účelom preskúmať pragmatické aspekty zdržanlivosti v literárnych textoch a kvantitatívnu analýzu na posúdenie interkultúrnych kompetencií študentov translatológie na univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výskum bude organizovaný prostredníctvom anonymného internetového dotazníka, testu odborných skúseností a osobných rozhovorov so študentmi. Medzi očakávané výsledky patrí lepšie pochopenie vzťahu medzi interkultúrnymi kompetenciami, prekladateľskými zručnosťami a rozvoj vzdelávacích aktivít na posilnenie týchto kompetencií v kontexte prekladu.

ÚVOD

V úvode tohto príspevku sa budeme venovať významu interkultúrnych kompetencií a ich vplyvu na schopnosť študentov translatológie porozumieť, interpretovať a prekladať jazykové výrazy spojené so *zdržanlivosťou* v kontexte prekladu v interkultúrnej komunikácii. Translatológia ako odbor čelí výzvam spojeným s kultúrnymi rozdielmi, ktoré môžu podstatne ovplyvniť schopnosť správne prekladať a komunikovať v rámci rôznych kultúrnych kontextov. Jedným z centrálnych pojmov, ktoré budeme analyzovať v rámci tejto výskumnej práce je *zdržanlivosť* a jej významové implikácie v interkultúrnej komunikácii a v preklade. V každodenných situáciách môže zdržanlivosť zohrávať kľúčovú úlohu pri správnom porozumení a interpretácii jazykových výrazov, a to nielen v kontexte prekladu, ale aj v samotnej interakcii so subjektmi rôznych kultúr.

Účelom tohto príspevku je identifikovať ako *zdržanlivosť* ovplyvňuje schopnosť študentov porozumieť a interpretovať jazykové výrazy v rámci prekladu. Súčasne sa zameriame na analyzovanie najčastejších výziev, s ktorými sa študenti stretávajú pri preklade a interakcii s cudzími kultúrami, s cieľom identifikovať efektívne stratégie na zlepšenie ich interkultúrnych kompetencií a optimalizácie prekladateľských procesov. Metodológia tejto štúdie zahŕňa kombináciu kvantitatívnych a kvalitatívnych metód, vrátane použitia dotazníkov, testov a osobných rozhovorov. Týmto spôsobom sa snažíme získať komplexný pohľad na interkultúrne kompetencie študentov a ich vplyv na ich prekladateľské zručnosti. Očakávame, že výsledky tejto štúdie poskytnú užitočné informácie o tom, ako interkultúrne kompetencie ovplyvňujú schopnosti študentov v oblasti prekladu a ako môžu byť tieto poznatky prakticky aplikované na zlepšenie výučby prekladu a interkultúrnej komunikácie.

UNDERSTATEMENT

„Understatement“ je v slovenskom jazyku bezekvivalentný termín, ktorý môžeme voľne preložiť do slovenčiny ako *zdržanlivosť*. Prekladatelia a tlmočníci, ako aj študenti translatológie, môžu čeliť v procese prekladu a tlmočenia problematike tohto pojmu, ktorý sa

často spája s britskou kultúrou. Vlasova (2021) poukazuje na to, že *zdržanlivosť* možno chápať ako sociolingvistickú kategóriu, ktorá zohráva osobitú úlohu v interkultúrnej komunikácii a odráža niektoré aspekty britskej kultúry. Flayih (2006) definuje *zdržanlivosť* ako štylistickú figúru, prostredníctvom ktorej je možné „zľahčiť“ alebo „odľahčiť“ význam situácie. Israel (2008) zdôrazňuje sémantické aspekty *zdržanlivosti* a tvrdí, že táto forma komunikácie môže byť využitá ako stratégia na zvýšenie informatívnosti. Podľa neho je *zdržanlivosť* akýmsi paradoxom, pretože hovorca na jednej strane hovorí menej, no na druhej strane mieni viac.

Podľa Flayih (2006) sú litotes považované za synonymum *zdržanlivosti*. Naproti tomu Israel (2006) tvrdí, že *zdržanlivosť* je nadradený termín, ktorý zahŕňa litotes (napr. **not bad, not unkind...**), meiózu (napr. **it is just a scratch, I fear I am not in my perfect mind...**) a eufemizmy (napr. **passed away, let go...**). Podľa neho *zdržanlivosť* predstavuje širší koncept, ktorý sa neviaže na žiadny konkrétny termín. Monakhová a Pavlenková (2019) argumentujú, že litotes spolu s meiózou a eufemizmi využívajú dvojité zápor na vyjadrenie *zdržanlivosti*, a prostredníctvom týchto výrazov je možné vyjadriť iróniu alebo implikovať nižšiu závažnosť situácie. Litotes dosahujú *zdržanlivosť* popieraním vlastností a využívaním dvojitej negácie na modifikáciu myšlienok, čím ovplyvňujú názorovú orientáciu a menia celkový význam prejavu alebo textu. Prostredníctvom meiózy zámerne znižujeme význam vyjadrenia, často využíva iróniu alebo opisuje skutočnosti ako menej významné (Karp, Kunanets, Kucher, 2021). Zarifovna (2021) uvádza, že eufemizmy zohrávajú úlohu pri nahradzovaní nepríjemných alebo urážlivých slov citovo neutrálnymi výrazmi.

Tabuľka 1: Príklady *zdržanlivosti*

Zdroj: Richard Gramanich Štromajer

<i>Zdržanlivosť</i>	Preklad	Skrytý význam
That's quite interesting	Je to celkom zaujímavé	V skutočnosti to nebolo až tak zaujímavé
It's a bit chilly	Je trochu chladno	V skutočnosti mrzne
It's quite good	Je to celkom dobré	V skutočnosti by to mohlo byť lepšie
I almost agree	Takmer súhlasím	V skutočnosti vôbec nesúhlasím
I'm sure it's my fault	Som si istý, že je to moja chyba	V skutočnosti je to tvoja chyba

Je zrejmé, že *zdržanlivosť* zostáva neoddeliteľnou súčasťou kultúrnej identity britskej spoločnosti, prepojenou so silnými mravmi. Britská národná identita zdôrazňuje hodnoty skromnosti a odchýlku od preháňania a arogancie. Ako sme už spomenuli, *zdržanlivosť* sa prejavuje prostredníctvom zámerného zjednodušovania situácií a sebakritickým prístupom k emóciám. *Zdržanlivosť* často preukazuje vytrvalé odmietanie poddať sa nadmerným emocionálnym prejavom alebo intenzívnym citom.

KOMPETENCIE PREKLADATEĽOV

V predchádzajúcej kapitole sme sa venovali pojmu *zdržanlivosť* a jeho všeobecnému významu. Ako už bolo načrtnuté, s takýmito výrazmi sa často stretávajú aj prekladatelia a študenti

translatológie. Ako bolo možné vidieť na príkladoch (pozri **tabuľka 1**), tieto výrazy v sebe nesú skrytý význam a tým sa odlišujú od bežných výrazov. Pre prekladateľa je dôležité, aby disponoval určitou vedomostnou základňou a kompetenciami. Gromová (2003) identifikuje niekoľko kľúčových prvkov vedomostnej základne prekladateľov, ktoré zahŕňajú odbornú jazykovú prípravu, štylistickú prípravu, odbornú prípravu v danom odbore alebo literárnu vedu, znalosti kontrastívnej lingvistiky, štylistiky, literárnej komparistiky, reálií a kultúrnej antropológie. Javorčíková (2021) ďalej nadväzuje na kompetencie prekladateľov, kde zdôrazňuje dôležitosť lingvistickej, sociolingvistickej, diskurznej, strategickej a interkultúrnej kompetencie. Tieto kompetencie zohrávajú kľúčovú úlohu v úspešnom vykonávaní prekladateľskej a tlmočnickej práce. Význam týchto aspektov spočíva v tom, že vedomostná základňa a kompetencie predstavujú kľúčové nástroje prekladateľa a tlmočníka pri konfrontácii s rôznorodými textovými a jazykovými výzvami.

Diskurzna kompetencia je kľúčovým aspektom prekladateľskej činnosti. V našom prípade by mali prekladatelia disponovať schopnosťami efektívne vytvárať, interpretovať a reagovať na konkrétny diskurz v rôznych kontextoch. Prekladatelia by mali byť schopní vnímať nielen samotný text, ale aj jeho širší kontext. To znamená, že je nevyhnutné, aby boli schopní rozpoznať kultúrne, historické a sociálne pozadie, ktoré ovplyvňuje komunikáciu. Podľa Javorčíkovej a kol. (2021) čítanie s porozumením zahŕňa identifikáciu implicitných a explicitných informácií, pochopenie podstaty textu a schopnosť analyzovať organizáciu textu, vytvárať predpoklady o autorovi textu a pochopiť význam textu pre seba a spoločnosť.

Štúdia Javorčíkovej a kol. (2021) zdôrazňuje význam všeobecných čitateľských zručností, akademických zručností, ako aj kritického myslenia pri porozumení textu a efektívnom zapojení sa do jeho čítania. V roku 2020 sa na Univerzite Mateja Bela na Slovensku uskutočnila štúdia, ktorá analyzovala výkony študentov prvého ročníka v oblasti čítania, kritického myslenia a akademických zručností. Vzorku tvorilo 179 študentov učiteľstva anglického jazyka a prekladateľstva. Z celkového počtu 179 študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia bola vytvorená reprezentatívna vzorka 100 platných testov (50 študentov učiteľského programu a 50 študentov prekladateľstva). Výsledky výskumu ukázali, že všeobecné čitateľské zručnosti vysokoškolských študentov na katedre anglistiky a amerikanistiky v Banskej Bystrici sú primerané, s priemerným skóre 11,87 zo 14. Výsledky však naznačili, že väčšie ťažkosti sa vyskytli pri riešení implicitných úloh v porovnaní s tými explicitnými. Okrem toho štúdia poukázala na potrebu zlepšenia kritických čitateľských zručností študentov a čítania pre akademické účely. Bolo zistené, že študenti sa stretávali s problémami pri identifikácii organizácie textu, vytváraní predpokladov o autorovi a žánri textu a pochopení významu textu pre nich samých, ich komunitu a život vo všeobecnosti. Zistenia podčiarkujú dôležitosť zdokonaľovania vzdelávania budúcich lingvistov tak, aby zodpovedali novým potrebám spoločnosti, ktorá je čoraz viac založená na textových informáciách, a to s dôrazom na integráciu všeobecných čitateľských zručností, akademických čitateľských zručností a kritického myslenia v jazykovom a kultúrnom vzdelávaní.

INTERKULTÚRA V KONTEXTE PREKLADU A TLMOČENIA

Ako bolo vyššie uvedené, študenti prejavili určité ťažkosti pri riešení implicitných úloh spojených s čítaním a porozumením. Konkrétne výrazy spojené so *zdržanlivosťou* vyžadujú komplexné pochopenie, najmä v konkrétnom kontexte, kde ich význam môže byť často implicitný. Pre plné porozumenie pojmu interkultúra je nevyhnutne jasné vymedzenie pojmu kultúry samotnej. Podľa Pondelíkovej (2020, s. 16) pojmom kultúra „sa zaoberajú viaceré vedné disciplíny, je súčasťou spoločenskovedných disciplín, ale aj vied o človeku (etnológia, sociálna a kultúrna antropológia, kulturológia).“ Z etymologického hľadiska pojem kultúra je odvodený z latinského slova „colere – cultura“ a znamená „kultivovať“ (Pondelíková, 2020).

Definície kultúry sa líšia, Avruch (1998) ju chápe ako komplexný celok, ktorý zahŕňa vedomosti, vieru, umenie, morálku, právo a ďalšie schopnosti, ktoré dokáže človek získať ako člen spoločnosti. Spencer-Oatey (2008) kultúru charakterizuje ako nejasný súbor predpokladov, hodnôt, životných orientácií a presvedčení, ktoré ovplyvňujú správanie jednotlivcov. Birukou a spol. (2009) prichádza s formálnou definíciou kultúry, podľa ktorej je kultúra súbor znakov spoločných pre skupinu ľudí, pričom dané znaky nie sú prenášané geneticky. Tieto znaky zahŕňajú charakteristiky ľudských spoločností a týkajú sa rôznych oblastí, ako napríklad správania, vedomostí, faktov, myšlienok, presvedčeníach, noriem, atď. Podľa UNESCO (2002) je kultúra komplexným celkom duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych čŕt spoločnosti, ktorý zahŕňa spôsob života, hodnotový systém, tradície, literatúru atď.

Pre komplexnejšie pochopenie interkultúrnej komunikácie a interkultúrnych kompetencií je dôležité si priblížiť koncept inakosti. Pod pojmom *inakosť* rozumieme niečo „čo je odlišné, cudzie a neznáme v kontexte s identitou, diferenciou, kultúrou a jazykom“ (Baker, 2006, s. 85). V oblasti translatológie pojem inakosť chápeme ako situáciu, kedy prekladateľ alebo tlmočník čelí neznámym termínom, formám a jazykom, spolu s dilemou ako tieto prvky správne interpretovať v odlišnom kultúrnom kontexte (Pondelíková, 2020). Preklad je možné skúmať ako komunikáciu medzi dvoma jazykmi. Komunikácia je dynamický a systematický proces vytvárania a odzrkadľovania významov v ľudskej interakcii so symbolmi. Model komunikácie od Shannona a Weavera (1949) sa zameriava na technické aspekty prenosu informácií, ale nezohľadňoval dôležitosť významu v komunikácii. Schramm (1971) navrhol interaktívny model, ktorý uznáva dôležitosť kontextu a subjektívne vnímanie informácií. Neskôr bol predstavený komplexnejší model od Rogersa a Stainfatta (1999), ktorý zdôrazňuje subjektivitu, vzájomnú kontrolu a kultúrne faktory komunikácie. Za ďalší dôležitý aspekt v kontexte komunikácie (aj interkultúrnej) je uznávanie a rešpektovanie rôznorodosti kultúrnych prístupov a hodnôt. Tieto faktory môžu výrazne ovplyvniť úspešnosť komunikačného procesu a vyžadujú si prístup k porozumeniu a interpretácii rozdielnych kultúrnych kontextov.

O významnosti komunikácie v preklade sa diskutuje už dlhé roky (či už komunikácia sama o sebe alebo v kombinácii s inými kľúčovými aspektmi, ako je kultúra, globalizácia, efektívnosť, atď.). Preklad môžeme považovať za formu komunikácie myšlienok medzi rôznymi kultúrami. Podľa Toropa (2008) preklad zahŕňa nielen medzijazykové a vnútrojazykové preklady, ale aj kultúrne, ekonomické a ideologické aktivity. Prekladatelia pracujú na hraniciach jazykov, kultúr a spoločností a nachádzajú sa na pomedzí špecifickosti a adaptácie. Majú moc vytvárať jazykové prostriedky na opis cudzieho jazyka, textu alebo kultúry a zvyšovať vnímanosť a dialogickú schopnosť kultúry. Torop (2008) tvrdí, že preklad nie je len procesom prenosu informácií z jedného jazyka do druhého, ale aj procesom komunikácie medzi kultúrami. Prekladatelia si musia byť vedomí kultúrneho kontextu, východiskového textu a cieľového publika, a tomu musia prispôbiť svoj preklad.

Podľa Pondelíkovej (2020) vznikla oblasť interkultúrnej komunikácie z potreby preskúmať interakcie medzi jednotlivcami s odlišnými kultúrami. Autorka zdôrazňuje, že interkultúrna komunikácia zahŕňa kultúru, jazyk a spôsob komunikácie, pričom kultúra ovplyvňuje všetky aspekty spoločenského života. „Pod interkultúrnou komunikáciou môžeme rozumieť komunikáciu medzi príslušníkmi rozdielnych kultúr, ktorí majú odlišné kultúrne názory, hodnoty a spôsoby správania“ (Pondelíková, 2020, s. 56). Bennett (1998) vysvetľuje, že interkultúrna komunikácia predpokladá, že kultúry sa líšia v jazykoch, vzorcoch správania a hodnotách, a použitie monokultúrneho prístupu (napríklad v preklade) by nebolo účinné. Mešková (2004) argumentuje, že v multikultúrnom prostredí je nevyhnutná integrácia cudzích kultúrnych aspektov do vlastnej kultúry pre úspešnú interkultúrnú komunikáciu. Hlavným cieľom interkultúrnej komunikácie je „dosiahnutie akéhosi kultúrneho nadhľadu bez toho, aby sme sa zriekli vlastnej identity, respektíve ju potláčali“ (Pondelíková, 2020, s. 56).

Interkultúrne kompetencie

S pojmom interkultúrna komunikácia sú úzko späté aj interkultúrne kompetencie. Podľa Pondelíkovej (2020) je interkultúrna kompetencia schopnosť efektívne reagovať v interkultúrnych situáciách. Zahŕňa postoje, vedomosti, zručnosti, sociálne a kultúrne povedomie pri komunikácii s príslušníkmi iných kultúr. Táto kompetencia umožňuje analyzovať nové situácie bez predsudkov a stereotypov, vytvárať priaznivé prostredie pre komunikáciu a prekonávať komunikačné bariéry. Osvojením si vedomostí o rôznych kultúrach a ich komunikačných špecifikách jednotliviec minimalizuje neistotu v interakciách s ľuďmi z odlišného kultúrneho prostredia. Existuje veľa názvov pre interkultúrne kompetenciu, ako napríklad multikultúrna kompetencia, medzinárodná kompetencia, globálna kompetencia a veľa ďalších. Pre správne smerovanie tohto výskumu si stanovíme pojem interkultúrna kompetencia ako centrálny.

Zelenková (2014, s. 14) definuje interkultúrne komunikáciu ako „spôsobilosť komunikovať a konať v interkultúrnych situáciách tak, aby došlo k dorozumeniu účastníkov interakcie bez narušenia ich integrity, ktorá sa prejavuje v oblasti kognitívnej (prejavujúca sa určitým sumárom vedomostí), afektívnej (prejavujúca sa pochopením, porozumením iných kultúrnych vzorcov a určitou empatiou) a činnostnej (prejavujúca sa v konaní a správaní zohľadňujúc om kultúrne rozdiely a špecifiká jednotlivých kultúr).“



Obrázok 1: Pyramídový model interkultúrnej kompetencie

Zdroj: Deardorff, 2004

Preložené z anglického jazyka do slovenského jazyka autorom príspevku

Pyramídový model interkultúrnej kompetencie podľa Deardorffa (2004) je rámec, ktorý rozdeľuje interkultúrne kompetenciu do podkategórií, pričom sa pohybuje od individuálnej úrovne postojov a osobných vlastností až po interaktívnu kultúrnu úroveň. Model zdôrazňuje význam všeobecných aj špecifických definícií interkultúrnej kompetencie, čo umožňuje

vypracovať špecifické ukazovatele hodnotenia v rámci kontextu alebo situácie. Poskytuje komplexný rámec na pochopenie a hodnotenie interkultúrnej kompetencie, pričom zohľadňuje rôzne zložky, ktoré sa podieľajú na efektívnych interkultúrnych interakciách.

Bennetov model rozvoja interkultúrnej senzitivity

Podľa Javorčíkovej a Zelenkovej (2010) ovládanie cudzieho jazyka presahuje jazykové pravidlá a zahŕňa kultúrne rozdiely, ktoré sa odrážajú v jazyku. Javorčíková a Zelenková (2010) podčiarkujú tri kľúčové zložky interkultúrnej komunikačnej kompetencie podľa Chena a Starostu (2005):

- Interkultúrne povedomie – táto oblasť sa týka pochopenia a ocenenia vlastnej kultúry, ako aj inej kultúry, s cieľom podporiť toleranciu (voči druhým kultúram) a uľahčiť globálnu komunikáciu.
- Interkultúrna zdatnosť – táto kompetencia zdôrazňuje zručnosti a adekvátne správanie pri komunikácii v rámci cieľovej kultúry.
- Interkultúrna senzitivita – zastrešuje pojem, ktorý sa zameriava na rozvoj vlastností, ako sú uznanie, tolerancia a rešpektovanie kultúrnych rozdielov. Spadá pod ňu aj afektívna oblasť a schopnosť efektívne sa orientovať v rôznych kultúrnych kontextoch.

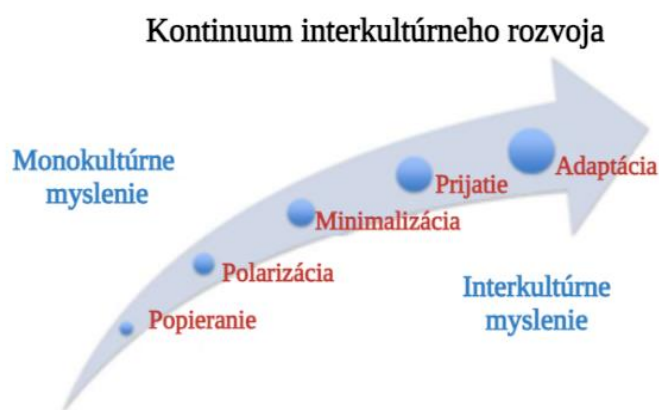
V tomto kontexte je dôležité taktiež spomenúť aj Bennettov model rozvoja interkultúrnej senzitivity. Bennett (2014) vyvinul model rozvoja interkultúrnej senzitivity (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) aby priblížil, prečo sa niektorí ľudia zlepšujú v interkultúrnej komunikácii, zatiaľ čo iní nie. Model identifikuje vývoj od etnocentrizmu k etnorelativismu so šiestimi odlišnými štádiami:

- Popieranie (kultúrnych rozdielov) – odmietanie prijať existenciu kultúrnych rozdielov. Jednotlivec buď nedokáže rozlišovať medzi kultúrami, alebo považuje tieto rozdiely za nedôležité.
- Obrana (pred kultúrnou odlišnosťou) – vytváranie bariér alebo mechanizmov obrany na ochranu vlastných kultúrnych presvedčení a praktík pred vonkajšími vplyvmi, čo často vedie k obrannému postoj.
- Limitácia (kultúrnej odlišnosti) – minimalizácia významu kultúrnych odlišností (považovanie ich za menej dôležité alebo irelevantné).
- Prijatie (kultúrnej odlišnosti) – akceptácia dôležitosti vlastnej perspektívy a správania s cieľom efektívne sa integrovať do rozmanitých kultúrnych kontextov.
- Adaptácia (na kultúrne odlišnosti) – prispôbenie vlastnej perspektívy a správania s cieľom efektívne sa integrovať do rozmanitých kultúrnych kontextov.
- Integrácia (kultúrnych odlišností do identity) – úplne začlenenie kultúrnych odlišností do vlastného chápania seba a identity, kde sa rôznorodé kultúrne prvky stávajú neoddeliteľnou súčasťou toho, ako jednotlivec definuje sám seba.

Model rozvoja interkultúrnej senzitivity kladie dôraz na to, že etnocentrické pohľady sa vyvíjajú uznávaním a porozumením kultúrnym rozdielom, zatiaľ čo etnorelatívne perspektívy aktívne hľadajú a prijímajú tieto rozdiely. Bennettov model sa opiera o ucelenú teóriu a zdôrazňuje štádiá interkultúrneho vývoja s dôrazom na kognitívnu komplexnosť. Zaujímavé je, že Bennettov model poskytuje pohľad na interkultúrny vývoj jednotlivcov a zdôrazňuje, že tento vývoj nie je statický, ale dynamický, pričom ho ovplyvňuje množstvo faktorov. Interkultúrna senzitivita je pre študentov prekladu a tlmočenia dôležitá, pretože im umožňuje lepšie pochopiť kultúrne rozdiely a efektívnejšie komunikovať s jednotlivcami z rôznych kultúr.

Intercultural Development Inventory (IDI)

Bennett (1998) navrhol teoretický rámec pre konceptualizáciu dimenzií interkultúrnych kompetencií v rámci svojho modelu rozvoja interkultúrnej senzitivity. Jeho prístup poskytuje ucelený pohľad na proces rozvíjania interkultúrnych kompetencií. Na základe teoretického rámca boli vyvinuté nástroje, ktoré sa nazývajú IDI a slúžia na systematické meranie kultúrnych rozdielov. IDI je dotazník, ktorý obsahuje päťdesiat položiek, ktoré sú určené na posúdenie a meranie interkultúrnej senzitivity jednotlivcov alebo skupín. Tento dotazník poskytuje grafický profil pozície respondenta na kontinuu interkultúrneho rozvoja, ktorý naznačuje úroveň jeho interkultúrnej senzitivity a schopnosti (Hammer, 2008).



Obrázok 2: Kontinuum interkultúrneho rozvoja (modifikované)

Zdroj: Intercultural Development Inventory, IDI Qualified Administrator, IDI, LLC

Preložené z anglického jazyka do slovenského autorom príspevku

Toto kontinuum identifikuje špecifické orientácie na kultúrne rozdiely, ktoré sa pohybujú od monokultúrnych perspektív až po interkultúrne myslenie. Nasledujúce orientácie je možné stručne definovať ako:

- Popieranie – uznáva kultúrne rozdiely na povrchovej úrovni, pričom prehliada komplexnejšie rozdiely, čo vedie k vyhýbaniu sa.
- Polarizácia – vníma kultúrne rozdiely ako „my“ a „oni“ s rôznym stupňom nekritického alebo príliš kritického pohľadu na vlastnú alebo inú kultúru.
- Minimalizácia – zdôrazňuje spoločné črty kultúry, pričom môže dať do úzadia porozumenie kultúrnych rozdielov.
- Prijatie – uznáva a oceňuje kultúrne rozdiely aj spoločné črty.
- Adaptácia – zahŕňa zmeny kultúrneho pohľadu, pričom správanie je autentické a kultúrne primerané.

Prostredníctvom IDI hodnotíme primárnu orientáciu jednotlivca alebo skupiny na kultúrne rozdiely v rámci kontinua interkultúrneho rozvoja. Na základe toho predpokladáme, že jednotlivci a skupiny majú väčšiu alebo menšiu schopnosť vnímať kultúrne rozdiely medzi sebou a ostatnými. Na základe výskumu neboli zistené žiadne systematické rozdiely medzi pohlaviami. Jediný významný rozdiel, ktorý bol zistený na základe pohlavia, bol zistený na jednej z 5 škál (škála DD – popieranie, obrana). V rámci výskumu taktiež neboli zistené žiadne významné rozdiely v skóre škál podľa veku, vzdelania alebo sociálnej skupiny, čo označuje, že merané koncepty sú pomerne stabilné (Hammer, Bennett, Wisemna, 2003).

Harris (2004) navrhol desať všeobecných kultúrnych dimenzií, ktoré odzrkadľujú kultúrne rozdiely. Tieto dimenzie je možno aplikovať na informovanie a kontextualizáciu hodnotenia IDI, pretože predstavujú kľúčové oblasti, v ktorých môžu kultúrne rozdiely ovplyvniť naše interakcie s inými. Na základe nasledujúcich dimenzií môže IDI dôkladne analyzovať kľúčové oblasti, ktoré majú význam v kontexte interkultúrnych kompetencií: (1) Vnímanie seba a okolitého priestoru, (2) komunikácia a jazyk, (3) obliekanie a vzhľad, (4) strava a stravovacie návyky, (5) čas a vnímanie času, (6) vzťahy, (7) hodnoty a normy, (8) presvedčenia a postoje, (9) učenie, (10) pracovné návyky a postupy.

Interkultúra v kontexte edukácie

Mnoho zdrojov uvádza, že globálne vzdelávanie vzniklo ako reakcia na globalizáciu a potreba jednotlivcov byť informovaní o svetovom dianí. Táto forma vzdelávania je úzko spätá s členstvom Slovenska vo svetových a európskych organizáciách (Gregorová, Galková, Kurčíková, a kol., 2019). Jeho cieľom je reflektovať zmeny vo svete a pripraviť študentov na úlohu v globálnej spoločnosti (Kronegger, Mrak, Suša, 2010). Globálne vzdelávanie podporuje celoživotné učenie a nové prístupy vo vzdelávaní (Miléřová, 2015). Miléřová (2015) identifikuje štyri významné črty globálneho vzdelávania: (1) globálny rozmer, (2) moderné pedagogické trendy, (3) tranformatívny rozmer a (4) holistický prístup. Globálne vzdelávanie zdôrazňuje aktívnu úlohu študentov, interakcie a rozvoj komunikačných zručností (Turek, 2005). Pri rozvoji interkultúrnych kompetencií je dôležité zahrnúť skúsenosti, analýzu a reflexiu do vzdelávacích stratégií. Vyučovací proces riadia učitelia, pričom priame skúsenosti pomáhajú porozumieť iným kultúram. Učitelia vedú študentov od porovnávania k pochopeniu a podporujú reflexiu a diskusiu (Barrett, Byram, Lázár a kol., 2014).

Tulak a kol. (2019) navrhli niekoľko prístupov k interkultúrnemu vzdelávaniu:

- Jazykové vzdelávanie musí integrovať globálne vzdelávanie.
- Globálne vzdelávanie musí byť realizované explicitne aj implicitne a musí mať jasne definované ciele.
- Podpora procesu učenia a získavania vedomostí študentov je kľúčovým aspektom globálneho vzdelávania.
- Globálne vzdelávanie musí zohľadňovať rozmanitosť študentov a ich kontexty, vrátane rôznych interkultúrnych jazykových aktivít.
- Cieľom globálneho vzdelávania je rozvíjať interkultúrne kompetencie študentov.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky začalo v roku 2021 implementovať stratégiu internacionalizácie vysokého školstva. Cieľom tejto stratégie je zlepšiť kvalitu vzdelávania a výskumu. Tento plán sa zameriava na posilnenie spolupráce so zahraničnými vysokými školami, podporu mobility učiteľov a výskumných pracovníkov a modernizáciu vysokoškolského vzdelávania, s dôrazom na zvýšenie kvality programov v cudzích jazykoch a na podporu medzinárodnej mobility študentov a zamestnancov. Vo formálnom vzdelávaní hrajú učitelia kľúčovú úlohu. Ich úsilie prispieva k rozvoju interkultúrnych kompetencií študentov, pričom sa uprednostňuje zážitkové učenie, ktoré je podporené učebnými osnovami. Centrálnym prvkom pre globálne alebo interkultúrne vzdelávanie sú projektová práca, skupinové aktivity a kooperatívne vzdelávanie (Barrett, Byram, Lázár, a kol., 2014). Zaťková (2014) navrhuje rôzne spôsoby implementácie globálneho vzdelávania na vysokých školách:

- Integrovanie interkultúrne globálnych tém do študijných programov cez predmety.
- Naviazanie spolupráce s odborníkmi a praktikmi prostredníctvom mobilít.
- Akreditácia študijných programov s významným zastúpením interkultúrneho a globálneho vzdelávania.

- Zameranie sa na výskum v oblasti výučby globálneho a interkultúrneho vzdelávania a rozvojovej spolupráce.
- Integrovanie cieľov, tém a princípov globálneho vzdelávania do ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, prostredníctvom kurzov a workshopov, s cieľom motivácie k začleneniu týchto aspektov do ich vlastnej výučby.

Na základe vyššie spomenutých odporúčaní pre implementáciu globálneho vzdelávania na vysokých školách by sme radi poskytli konkrétne typy aktivít, ktoré by mohli pomôcť k zlepšeniu interkultúrnych kompetencií študentov. Nasledujúce aktivity budú predstavené podľa vzoru Barretta, Byrama, Lazára, a kol, (2014): (1) aktivity zdôrazňujúce viaceré perspektívy, (2) role play, (3) divadelná hra, poézia a tvorivé písanie, (4) etnografické úlohy, (5) analýza filmov a textov, (6) tvorba statických obrazov a (7) sociálne média a online nástroje. K poslednému bodu by sme radi zdôraznili, že v dobe rýchleho technologického pokroku sa tradičné pojmy vyvíjajú oveľa rýchlejšie. Online komunikácia, ktorá je zvyčajne sprostredkovaná prostredníctvom sociálnych médií, umožňuje bližší kontakt s rôznymi kultúrami. (Tele)kolaborácia ponúka študentom platformu na zapojenie sa do interkultúrnej komunikácie a spolupráce, čím sa zlepšujú interkultúrne kompetencie študentov, ako aj ich kultúrne povedomie (Ferreira-Lopes, Bezanilla, a kol., 2018).

NAVRHOVANÁ METODOLÓGIA VÝSKUMU

V predloženom návrhu interdisciplinárne koncipovaného výskumu sa zacielime na pojem *zdržanlivosti* a jej významových implikácií v interkultúrnej komunikácii a translatológii. Výskum bude prebiehať v dvoch fázach, a práve preto bude naša metodológia zahŕňať kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu. V kvantitatívnej fáze nášho výskumu sa zameriame na niekoľko úloh. Prvým krokom bude vytvoriť výskumný korpus, ktorý bude obsahovať rôzne literárne diela. Tento korpus bude zahŕňať napríklad frázy, ktoré budú excerpované z literárnych textov od autorov ako G. Miles, K. Ishiguro, E. Foster atď. V tejto fáze sa taktiež zameriame na pragmatickú analýzu výrazových prostriedkov, ktoré spadajú pod *zdržanlivosť*. Vytvoríme metodologické podložie pre skúmanie tohto javu, a to analýzou literárnych textov. Budeme preskúmať pragmatické aspekty pojmu v nadväznosti na výskum P. H. Gricea. J. L. Austina, J. Derridu a mnoho ďalších.

V tomto príspevku sa však zameriame na druhú fázu tohto výskumu, v ktorej sa budeme orientovať na interkultúrne kompetencie študentov translatológie. Táto fáza výskumu využíva kvalitatívnu analýzu na získanie dát o interkultúrnych kompetenciách študentov. Na začiatku nášho výskumu bude študentom poskytnutý anonymný dotazník, prostredníctvom internetovej stránky Survio. Tento dotazník bude orientovaný na hodnotenie interkultúrnych kompetencií študentov. Na začiatku dotazníka študenti vyplnia demografické údaje, ktoré budú zahŕňať premenné ako vek, informácie o vzdelaní, zázemí a prípadných zahraničných cestách. Následne prejdeme na druhú časť dotazníka, v ktorej sa zameriame na sebahodnotenie študentov o svojom interkultúrnom povedomí a interkultúrnej senzitivite. Táto sekcia bude obsahovať výroky ako napr. „Som schopný prispôbiť svoj komunikačný štýl pri interakcii s jednotlivcami z rôznych kultúrnych prostredí“, a následne na základe Likertovej škály študenti označia, či s výrokom (úplne) súhlasia alebo (úplne) nesúhlasia. Táto časť dotazníka bude inšpirovaná IDI, a ku každej orientácii podľa Bennetta bude vytvorených 10 výrokov. Týmto spôsobom získame od študentov informácie o ich vlastnom vnímaní interkultúrnych kompetencií. Získane údaje budú slúžiť ako základ pre pochopenie perspektív študentov.

Na ďalšie skúmanie interkultúrnych kompetencií študentov sa vo výskume zameriame na vytvorenie modelových situácií. Vytvoríme modelové situácie, ktoré budú vo forme dialógov alebo textov, v ktorých budú strategicky začlenené prvky *zdržanlivosti*. Tieto dialógy alebo texty budú zakomponované v teste odborných zdatností. V teste budú otázky, na ktoré študenti

budú mať možnosť odpovedať v troch rôznych spôsoboch: na základe Likertovej škály alebo otázky s viacerými možnosťami a v neposlednom rade odpovede na otvorené otázky, ktoré umožnia individuálne vyjadrenie k interpretácii týchto jazykových výrazov. Tento test bude taktiež zahŕňať časť, kde študenti budú mať príležitosť preložiť výrazy z anglického jazyka do slovenského jazyka. Spoľahlivosť týchto prekladov budeme overovať prostredníctvom paralelného korpusu, ktorý bude vytvorený s cieľom analyzovať a porovnávať jazykové konštrukcie v oboch jazykoch. V poslednej sekcii testu odborných zdatností sa budeme venovať videozáznamom, ktoré budú respondentom prezentované. Hlavným cieľom tejto aktivity je poskytnúť študentom príležitosť interpretovať situáciu s možnosťou zamerať sa na neverbálnu komunikáciu. Študenti budú mať znova na výber jednu z 5 možností pri interpretácii videa. Hofstede (2002) tvrdí, že neverbálna komunikácia môže byť častokrát nesprávne interpretovaná. Týmto spôsobom sa bude v rámci metodológie testovať schopnosť študentov adekvátne prekladať a porozumieť jazykovým prostriedkom, ktoré majú implicitný význam, pričom výsledky budeme vyhodnocovať na základe presnosti a konzistencie prekladov vytvorených v testovacej sekcii.

Na podporu komplexného pochopenia a interpretácie výsledkov budú naplánované individuálne alebo skupinové rozhovory, ktoré budú zamerané na podanie spätnej väzby. Tieto stretnutia majú potenciál poskytnúť študentom cenné poznatky o ich výkone, pričom im budú poskytnuté zdroje na neustály rozvoj ich interkultúrnych kompetencií. Toto skúmanie vplyva z interkultúrnych kompetencií na akademický úspech študentov translatológie sa zameriava na to, ako interkultúrne kompetencie ovplyvňujú schopnosť študentov porozumieť a interpretovať jazykové výrazy a prejavy v kontexte prekladu a interakcie s rôznymi kultúrami.

Cieľová vzorka a analýza získaných údajov

Našu cieľovú vzorku tvoria študenti univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, konkrétne študenti filozofickej fakulty na katedre anglistiky a amerikanistiky v študijnom programe translatológia. Dotazník a test odborných zručností bude poskytnutý všetkým študentom prvého ročníka bakalárskeho štúdia. Výskumnú vzorku bude tvoriť sto študentov. Výber výskunnej vzorky bude uskutočnený po analýze všetkých dotazníkov a testov na základe úplnosti. Úspešnosť v našom výskume je nastavená na 65%. Pre získanie komplexnejšieho a spoľahlivejšieho pohľadu na túto problematiku je potrebné spracovať trianguláciu údajov z dotazníkov, testov a osobných rozhovorov. Začneme analýzou získaných dát z dotazníku, ktorá bude zahŕňať aplikáciu deskriptívnej štatistiky, s cieľom sumarizovať odpovede respondentov. Táto analýza bude nasmerovaná k poskytnutiu celkového prehľadu o sebapoznání respondentov a zhodnoteniu interkultúrneho povedomia o interkultúrnych kompetenciách. V druhom kroku budeme analyzovať údaje z testov, ktoré sme použili na meranie povedomia o *zdržanlivosti* a prekladateľských a interkultúrnych kompetenciách študentov. Táto analýza bude taktiež zahŕňať aplikáciu deskriptívnej štatistiky, a získané údaje nám poskytnú informácie o schopnostiach študentov porozumieť a interpretovať jazykové výrazy a prejavy v kontexte prekladu a interakcie s rôznymi kultúrami. V teste bude taktiež využitá komparatívna analýza, ktorá bude aplikovaná na sekciu, v ktorej budú mať študenti prekladať vyššie spomenuté jazykové prostriedky. Na základe komparatívnej analýzy budeme môcť aplikovať metódy kontrastívnej lingvistiky a porovnať preklady študentov s paralelným korpusom. V treťom kroku budeme analyzovať údaje z osobných rozhovorov so študentami. Tieto rozhovory nám poskytnú kvalitatívne informácie o skúsenostiach a názoroch študentov na interkultúrne kompetencie. Následne využijeme metódu komparácie, kde sa zameriame na porovnávanie informácií z dotazníku, testov a osobných rozhovorov.

Výskumný cieľ

Hlavným cieľom výskumu je zistiť, aký vplyv majú interkultúrne kompetencie študentov na ich schopnosť prekladať v kontexte interkultúrnej komunikácie. Zameriame sa na výskum *zdržanlivosti* a jej významových implikácií v interkultúrnej komunikácii a translatológii.

Za čiastkové ciele si kladieme:

- Identifikovať najčastejšie výzvy, ktorým čelia študenti translatológie pri preklade v kontexte interkultúrnej komunikácie.
- Preskúmať techniky ako zlepšiť interkultúrne kompetencie študentov translatológie a ich vplyv na prekladateľské procesy a interakciu s rôznymi kultúrami.

ZÁVER

V závere príspevku o interkultúrnych kompetenciách a ich vplyve na schopnosť študentov porozumieť a interpretovať jazykové výrazy v kontexte prekladu môžeme dospieť k nasledujúcim očakávaným výsledkom výskumu. Očakávame, že tieto výsledky prinesú komplexné pochopenie dynamiky, ktorú je možno pozorovať medzi interkultúrnymi kompetenciami a prekladateľskými schopnosťami študentov translatológie. Náš príspevok zdôrazňuje potrebu ďalšieho výskumu v oblasti interkultúrnej komunikácie s ohľadom na vývoj nových prístupov a nástrojov na zlepšenie výučby prekladu. Veríme, že naše výsledky budú ponúkať usmernenia pre vytvorenie efektívnych vzdelávacích aktivít, ktoré podporia rozvoj interkultúrnych kompetencií študentov. Aplikácia výsledkov do praxe by mohla zahŕňať nové metódy výučby prekladu, ktoré zohľadňujú interkultúrne aspekty komunikácie. Tieto nové prístupy by mohli byť implementované v rámci kurzov a programov pre študentov translatológie, s cieľom poskytnúť holistický pohľad na výzvy spojené s prekladom jazykových výrazov, ako je napríklad britská *zdržanlivosť*.

Z hľadiska pedagogiky je možné výsledky výskumu integrovať do osnov prekladateľských študijných programov. Tým by sme študentom poskytli potrebné zdroje na komplexné porozumenie interkultúrnych výziev v procese prekladu a zvýšili ich kultúrne, ako aj interkultúrne povedomie. Vývoj učebných materiálov a cvičení zameraných na preklad rôznych kultúrnych fráz a jazykových výrazov, charakteristických pre určitú kultúru má možnosť prispieť k posilneniu týchto kompetencií. Tým pádom by sa študenti stali lepšie pripravení na dynamické prostredie prekladu v kontexte interkultúrnej komunikácie. Celkovo môže náš výskum prispieť k vytvoreniu lepších podmienok pre vzdelávanie budúcich prekladateľov, pričom zdôrazňujeme význam kultúrneho povedomia a senzitivity v procese prekladu.

Poznámka

Príspevok je výstupom projektu KEGA 008UMB-4/2022 Univerzitné vzdelávanie ako brána k mysleniu: integrácia čitateľských, akademických a kritických zručností ako podmienka intelektuálneho kapitálu univerzít a internacionalizácie vzdelávania.

Literatúra

AL-AZZAWI, Q. O., RHAIF, K. K. 2022. Understatement and Overstatement in Media Coverage of Coronavirus Covid 19 Pandemic. In *Academicia Globa: Inderscience Research*, roč. 3. č. 2, ISSN 2776-1010. s. 160-172.

AVRUCH, K. 1998. *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press, 153 s. ISBN 1-878379-83-6.

BAKER, E. M., STEAINFATT, T. M. 1999. *Intercultural Communication*. IL: Waveland Press, 292 s. ISBN 978-1577660323.

BARRETT, M., BYRAM, M., LÁZÁR, I. 2014. Developing intercultural competence through education. [online]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/342707876_Developing_intercultural_competence_through_education_Developper_la_competence_interculturelle_par_l'education_Developing_intercultural_competence_through_education

BENNETT, M. J. 1998. Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennett (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected readings*, ISBN 1-877864-62-5, s. 1-34.

BENNETT, M. J. 2004. Becoming Interculturally Competent. In J. S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, ISBN 978-0974904009, s. 62-77.

BIRUKOU, A., BLANZIERI, E., GIORGINI, P., GIUNCHIGLIA, F. A Formal Definition of Culture. In: *Models of Intercultural Collaboration and Negotiation*, č. 1, s. 1-26.

BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ, A., GALKOVÁ, L., KURČÍKOVÁ, K., ŠOLCOVÁ, J. 2019. *Globálne vzdelávanie na Slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach*. Banská Bystrica: Belianum, 152 s. ISBN 987-80-557-1635-0.

DEARDORFF, D. K. 2004. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In *Journal of Studies in International Education*, roč. 10, č. 3, ISSN 10283153, s. 241-266.

FLAYIH, R. M. 2006. A Linguistic Analysis of Understatement. [online]. In *Iraq Journals*, roč. 12, č. 3, s. 57-68. Dostupné na internete: https://iraqjournals.com/article_13219_0.html

GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 188 s. ISBN 80-9050-587-X.

HAMMER, M. R. 2008. The Intercultural Development Inventory (IDI): An approach for assessing and building intercultural competence. [online]. In ResearchGate. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/313308386_The_Intercultural_Development_Inventory_IDI_An_approach_for_assessing_and_building_intercultural_competence

HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., WISEMAN, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In *International Journal of Intercultural Relations*, roč. 27, č. 4, ISSN 1873-7552, s. 421-443.

HARRIS, R. 2008. A Handbook of Rhetorical Devices. [online]. In *Open Journal of Modern Linguistics*, roč. 5, č. 1, 2015. Dostupné na internete: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1411386>

HOFSTEDE G., PEDERSEN, P. B. 2002. *Exploring Culture*. Boston: Nicholas Brealey Publishing. 272 s. ISBN 978-1-87786-4-02

IDI Qualified Administrator, IDI, LLC. Intercultural Development Inventory. [online]. Dostupné na internete: <https://www.idiinventory.com/>

ISRAEL, M. 2008. *A Natural History of Negation*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-80226353371.

JAVORČÍKOVÁ, J. 2021. The art of crossing cultures: intercultural competence of university students revisited. In: *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka*, roč. 3, č. 1, s. 133-142.

JAVORČÍKOVÁ, J., BADINSKÁ, M., LIŽBETINOVÁ, L., BRETT, D. 2021. The need for integration of reading, critical thinking and academic reading skills: a quantitative analysis of Slovak undergraduates' reading performance. In *Journal of Language and Cultural Education*, roč. 9, č. 2, s. 12-29.

JAVORČÍKOVÁ, J., ZELENKOVÁ, A. 2020. *Voices from beyond: A modern coursebook of cultural studies for philologists*. Bratislava: Z-F Lingua, 249 s, ISBN 978-80-8177-071-5.

KARP, M., KUNANETS, N., KUCHER, Y. 2021. Meiosis and litotes in *The Catcher in the Rye* by Jerome David Salinger: text mining. In: COLINS-2021: 5th International Conference on Computational Linguistics and Intelligent Systems.

KRONEGGER, S., MRAK, K., SUŠA, R. 2010. *Príručka globálneho občianstva*. Ľubľana: Slovenské centrum pre komunikáciu a rozvoj. 78 s. ISBN 978-80-970163-2-6.

LOPES-FERREIRA, L., BEZANILLA, M. J., ELEXPURE, I. 2018. Integrating Intercultural Competence development into the curriculum through Telecollaboration. A task sequence proposal for Higher Education. In *RED. Revista de Educación*, roč. 58, č. 7, ISSN 1578-7680.

MEŠKOVÁ, Ľ. 2004. *Identifikovanie a rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. In *Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí: zborník vedeckých štúdií z projektu VEGA 1/0934/16*. ISBN 978-80-557-1125-6, s. 58-65.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky. 2019. *Stratégia internacionalizácie vysokého školstva do roku 2030*. [online]. In MINEDU. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/28846-sk/strategia-internacionalizacie-vysokeho-skolstva-do-roku-2030/>

MILEŘOVÁ, J. 2015. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Praha: České fórum pro rozvojovou spolupráci. Dostupné na internete: <https://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

MONAKHOVA, E. V., PAVLENKOVA, O. N. 2019. Interpretation of Litotes from the Perspective of Contemporary Science. In *Scientific Journal Modern Linguistics and Methodological-and-Didactic Researches*, roč. 27, č. 4, ISSN 2587-8093, s. 9-21.

PONDELÍKOVÁ, I. 2020. *Úvod do medzinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: Dali-BB, 95 s. ISBN 978-80-8141-243-1.

UNESCO. 2002. Universal Declaration on Cultural Diversity. [online]. In: Pondelíková, I. 2020. *Úvod do medzinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie*. Dostupné na internete: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>

SCHRAMM, W. 1971. The Nature of Communication between Humans. In W. Schramm, & D. F. Roberts (Eds.), *The Process and Effects of Mass Communication*, s. 3-516.

SHANNON, C., WEAVER, W. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. [online]. IL: The University of Illinois Press – Urbana, s. 125. Dostupné na internete: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2383164/component/file_2383163/content

SPENCER-OATEY, H. 2008. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory 2nd edition*. 385 s. ISBN 978-08264-9310-1.

TOROP, P. 2008. Translation as communication and auto-communication. In *Sign System Studies*, roč. 36, č. 2, ISSN 1736-7409, s. 376-397.

TULAK, H., WIJAYA, H., RANTE, S. V. N. 2019. The Intercultural Competence in Education Era 4.0: A Learning Strategy for Students of Elementary School in Indonesia. [online]. In *Proceedings of the 1st International Conference of Science and Technology in Elementary*

Education, ICSTEE 2019. Dostupné na internete: <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.14-9-2019.2289961>

VLASOVA, E. 2021. Verbal and non-verbal ways of expressing understatement (based on the material of modern British literature). [online] In SSRN Papers. Dostupné na internete: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3947984

ZARIFOVNA, R. N. 2021. The Significance of Using Euphemisms in Different Fields of Society. In 3rd Global Congress on Contemporary Science and Advancements. [online]. In ECONFERENCEGLOBE. Dostupné na internete: www.econferenceglobe.com

ZELENKOVÁ, A. 2014. *Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomia, manažment a cestovný ruch*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum, 178 s. ISBN 978-80-557-0817-1.

ZAŤKOVÁ, T. 2014. Vysokoškolská výučba a globálne rozvojové vzdelávanie. In *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2014*. Křtiny: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Autor

Mgr. Richard Gramanich Štromajer

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

richard.stromajer@umb.sk

ALTERNATÍVNY MERACÍ SYSTÉM ULAB A JEHO VYUŽITIE PRI EXPERIMENTÁLNEJ ČINNOSTI ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Veronika Grešová

Abstrakt

Autorka publikácie sa zameriava na popis alternatívneho meracieho systému uLAB a na jeho využitie pri samostatnej experimentálnej činnosti žiakov na stredných školách. Charakterizuje možnosti jeho použitia pre študentov stredných škôl a učiteľov fyziky, pretože je vhodný na overovacie či demonštračné pokusy. Jeho uplatnenie môže byť aj pri realizácii experimentov v mimoškolskej činnosti. Autorka sa venuje aj analýze možností implementácie meracieho systému do vzdelávacieho procesu. Súčasťou implementácie budú aj možnosti prípravy videonávodov pre jednotlivé experimenty s perspektívou ich uverejnenia na informačnom portáli pre študentov a učiteľov.

ÚVOD

V súčasnej dobe dochádza k poklesu popularity fyzikálnej výučby na školách. Použitie moderných technológií, konkrétne meracích systémov, by mohlo byť užitočné na potlačenie negatívnych trendov vo vzdelávaní v prírodných vedách a zaujímavé formovanie vzdelávacích aktivít pre študentov. Tieto systémy ponúkajú bohaté možnosti na demonštráciu fyzikálnych zákonov prostredníctvom meraní a experimentov. Študenti sa na školách stretávajú s rôznymi meracími zariadeniami, ale niektoré z nich sú dosť drahé a školy si ich často nemôžu dovoliť. V článku predstavujem alternatívny merací systém uLAB, ktorý je vhodný pre rôzne typy experimentov. Tento systém bol vyvinutý na Katedre fyziky, matematiky a techniky Fakulty humanitných a prírodných vied na Prešovskej univerzite v Prešove.

MERACIE SYSTÉMY

V škole sa žiaci stretávajú s rôznymi komerčnými meracími systémami, ako sú napr. PASCO, IP – Coach, Vernier či Philip Harris. Každý z týchto meracích systémov má svoje výhody, ale aj nevýhody.

Merací systém PASCO vyvíja pomôcky, ktoré sú určené pre vyučovanie prírodovedných predmetov. Namerané dáta je možné zbierať pomocou telefónu či tabletu. Pre prácu s týmto meracím systémom sú potrebné rôzne softvéry a rozhrania. Softvér SPARKvue pracuje na rôznych platformách a je možné ho stiahnuť v plnej verzii zadarmo. Senzory sa zapájajú drôtovo alebo bezdrôtovo – pomocou Bluetooth pripojenia. Je nevyhnutné vybrať si správne rozhranie. Niektoré rozhrania sú finančne náročné a školy si ich častokrát nemôžu dovoliť (Martínek 2019)

Merací systém IP – Coach sa používa pri výučbe prírodovedných predmetov. Bol vyvíjaný University od Amsterdam. Merací systém pozostáva zo senzorov, meracieho panelu a softvéru (Gibová 2019). Licencia na softvér je platná päť rokov. Po tomto čase je potrebné si zakúpiť novú licenciu. Program tohto softvéru je naprogramovaný len v anglickom jazyku. Merací systém IP – Coach má aj pozitívne stránky: užívateľ si môže vytvoriť vlastný graf z nameraných hodnôt a nie je na to potrebný žiadny iný program.

Vernier je merací systém, ktorý je využívaný na základných a stredných školách. Na meranie je potrebné si vybrať jedno zo siedmich rozhraní:

- LabQuest3
- LabQuest Mini
- Go!Link
- Vernier Arduino® Interface Shield
- Vernier myDAQ Adapter
- TI Bluetooth® Adapter
- EasyLink

Výhodou meracieho systému je možnosť kódovať svoje výsledky z meraní v programovacom jazyku Python. Nevýhodou je, že dotykový panel je potrebné ovládať cez stylus a nie je funkčný na prst ani iný stylus. Cena tohto meracieho systému je vyššia, čo môže byť pre školy finančný problém.

Philip Harris je experimentálny merací systém využívaný pri výučbe prírodovedných predmetov. Pozostáva z hardvéru, softvéru, senzorov a SensorDisc-u. Graphic analysis softvér je zadarmo a je dostupný na oficiálnej webstránke Philip Harris. Je dostupný aj pre operačné systémy iOS (AppStore) a Android (Google Play).

MERACÍ SYSTÉM ULAB

uLAB je alternatívny merací systém, ktorý sa aktuálne vyvíja na Katedre fyziky, matematiky a techniky na Prešovskej univerzite v Prešove. Jeho zameranie spočíva v meraní a spracovaní fyzikálnych veličín, s ktorými sa žiaci stretávajú v základných a stredných školách. uLAB doslovne znamená "you in lab = ty v laboratóriu" (Il'kovič, 2022).

V súčasnosti má uLAB vyvinutých 9 senzorov:

1. senzor teploty,
2. senzor elektrického napätia,
3. senzor elektrického prúdu,
4. senzor magnetického poľa,
5. senzor intenzity osvetlenia,
6. senzor teploty,
7. senzor sily,
8. senzor vzdialenosti,
9. senzor zrýchlenia a gyroskop.

Merací systém uLAB je určený pre žiakov a učiteľov základných a stredných škôl. Žiaci ho môžu využívať na realizáciu žiackych experimentov a na laboratórne cvičenia. Taktiež ho vedia použiť aj pri domácej príprave na vyučovanie. Učitelia ho môžu využiť ako pomôcku na experimentálne overovanie, demonštračné pokusy a na pokusy v mimoškolskej činnosti.

Motiváciou vývoja uLAB-u bolo vytvorenie takého meracieho systému, ktorý by bol:

- jednoduchý na použitie (stačí iba uLAB BOX, uLAB SENSOR a mobilné zariadenie, napr. tablet)
- lacnejší v porovnaní s komerčnými meracími systémami (použiteľný aj bez zakúpenia licencií, programov, rôznych rozhraní a pod.)
- nezávislý od operačného systému.

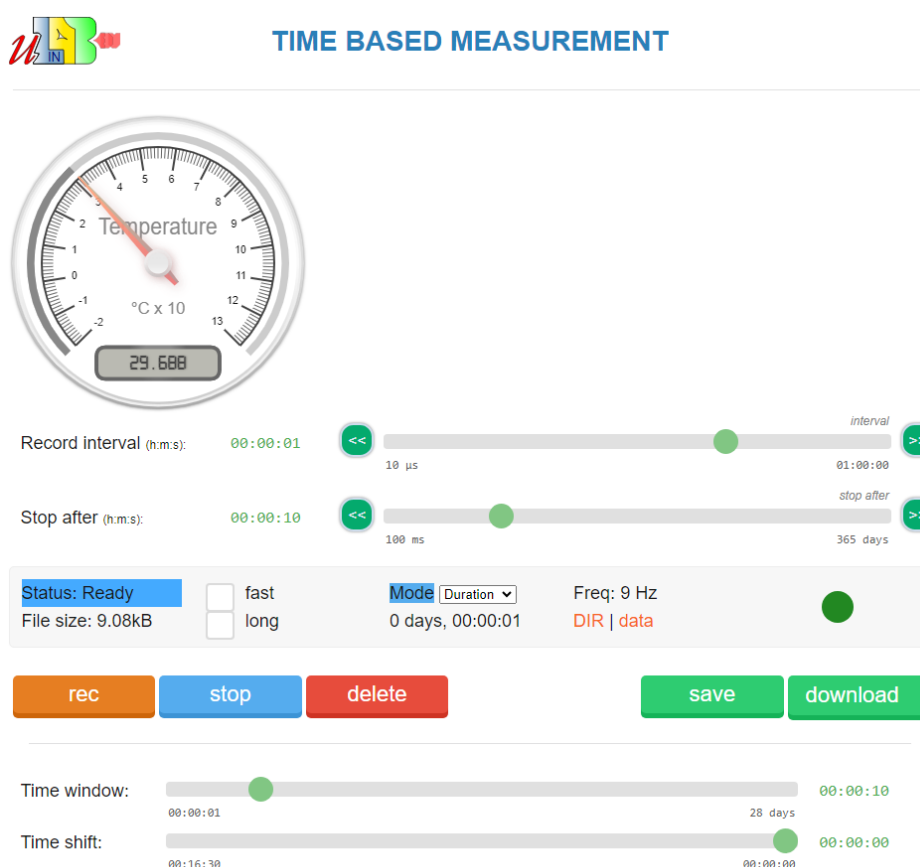
Pre správne fungovanie uLAB-u je potrebné mať:

- merací systém – uLAB BOX, aspoň jeden uLAB SENSOR
- mobilné zariadenie – tablet, telefón, notebook a pod.

- napájanie – USB adaptér alebo power banka, ale môže byť použité napájanie priamo z mobilného zariadenia

uLAB SENSOR-y sa pripájajú k uLAB BOX-u (centrálnej jednotke). CAN (Controler Area Network) zbernica zabezpečuje prenos dát a komunikáciu medzi nimi. Je odolná voči rušeniu vonkajšieho elektrického poľa. Keď uLAB BOX rozpozná pripojený senzor, informuje o tom na LCD displeji na boxe. (Iľkovič 2022)

Centrálna jednotka (uLAB BOX) zabezpečuje prístupový bod WiFi. V prípade, že užívateľ nemá k dispozícii mobilné zariadenie, môže použiť aj stolný počítač, ktorý je pripojený k internetovej sieti pomocou ethernetového káblu. Do USB slotu stačí vložiť Wi-Fi USB adaptér. Pomocou neho sa užívateľ vie pripojiť k uLAB BOXu. Užívateľské rozhranie pre prácu s uLAB-om je vo forme webstránky.



Obrázok 1: Užívateľské rozhranie pre prácu s MS uLAB
(zdroj: vlastné spracovanie)

uLAB je živý systém - softvér a hardvér sa neustále vyvíja. uLAB s užívateľom komunikuje nielen v anglickom, ale aj v českom a slovenskom jazyku (Vernier a Philip Harris komunikujú len v anglickom jazyku, Pasco je aj v slovenskej verzii). U systému uLAB navyše, existuje aj možnosť pridať do systému iné jazyky.

INŠTRUKTÁŽNE VIDEÁ

Inštruktážne videá sú audiovizuálne médiá, ktoré učitelia môžu použiť pri výučbe alebo pomáhajú ľuďom učiť sa – sú vyhľadávané ak potrebujeme nejaký dej či jav stručne vysvetliť (Wukowitsch & Geyer-Hayden 2019).

Poznáme niekoľko základných typov inštruktážnych videí:

1. screencasty – natáčanie obrazovky a zdieľanie obrazovky,
2. živé videá, kreslenie na tablety,
3. natáčanie prednášky v triede
4. prezentácia s hlasovým komentárom,
5. vysvetľovacie alebo krátke video prednášky
6. štúdiové video – s použitím zeleného plátna,
7. videá s odbornými postupmi (Brophy 2004; Köster 2018).

Výber vhodného typu videa závisí od:

1. účelu a cieľa videa,
2. času, ktorý je potrebný na výrobu videa,
3. cieľovej skupiny divákov,
4. veku divákov,
5. technických problémov pri výrobe videa,
6. frekvencie alebo opakovania videa,
7. efektov šírenia videa,
8. likvidácie technických zariadení (Brophy 2004, Köster 2018).

Výroba inštruktážneho videa pozostáva zo štyroch etáp:

1. nápad a scenár,
2. príprava a vybavenie,
3. filmovanie,
4. post produkcia (Mart'ák 2022).

Na začiatku tvorby videa je potrebné si vytvoriť plán samotného videa:

1. cieľ videa - materiál videa musí mať jasné inštrukcie a byť prepojený s učebnými osnovami,
2. žiaci majú v oblúbe kratšie videá a nahrávky s dĺžkou 5 – 10 minút, avšak 15 – 20 minút je limit,
3. je potrebné vziať do úvahy, či sa bude uprednostňovať úplné sústredenie na vybraný jav alebo na prepojenie a súvislosti,
4. možnosti opätovného využitia a použitia videa,
5. minimalizovanie opakovaných pokusov,
6. vytvorenie priestoru pre aktualizáciu obsahu,
7. pamätať na to, že takéto videá motivujú a inšpirujú iných k tvorbe ďalšieho obsahu (Brophy 2004, Luke 2020).

Vzdelávanie založené na videu (z angl. VBL - video-based learning, preklad autora) je ďalšia metóda učenia sa vo vzdelávaní. Prvé experimenty s metódou VBL začali už počas 2. svetovej vojny – vojaci boli trénovaní so zvukovými stopami v kombinácii s filmovými zábermi. Výsledkom bolo zvýšenie ich schopností. (Yousef, Chatti, Schroeder 2014)

VBL je efektívna technika učenia sa, ktorá môže doplniť štandardné techniky učenia vďaka svojim charakteristickým vlastnostiam. Využíva sa vtedy, ak chceme zvýšiť spokojnosť žiakov a ich študijné výsledky. Vďaka výskumu sa zistilo že sledovanie videí dokáže žiakom pomôcť uchovať si informácie aj po nejakom čase (Mildayanti 2020).

Inštruktážne videá s meracími systémami

Niektoré meracie systémy majú na svojich oficiálnych stránkach alebo na platforme YouTube niekoľko inštruktážnych videí.

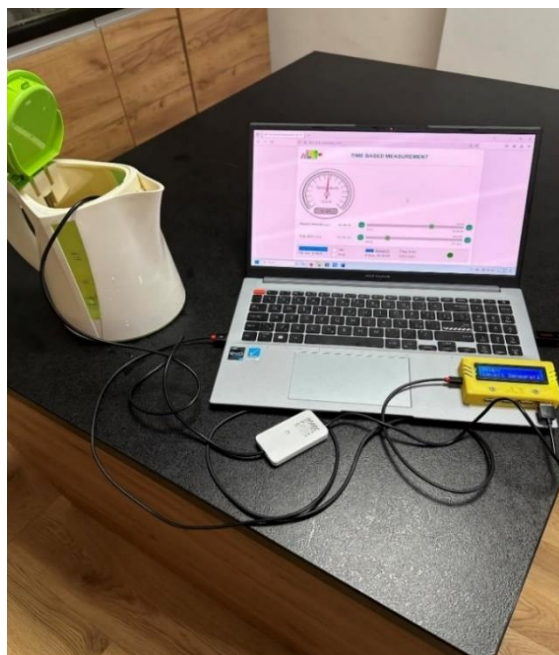
Tabuľka 1: Porovnanie počtu videí vybraných meracích systémov (zdroj: vlastné spracovanie)

Merací systém	Počet videí
Vernier	310 videí
IP – Coach	0 videí
PASCO	1 115 videí
Philip Harris	23 videí

Najväčší počet videí má merací systém PASCO. Videá sú zamerané na správne zapojenie systému, ako analyzovať dáta, práca v softvéroch a videá s experimentmi. Vernier má videá, rovnako ako PASCO, zamerané na správne zapojenie systému a videá s experimentmi. Philip Harris má okrem spomenutých typov videí aj prácu so SensorDisc-om. Videá s meracím systémom IP – Coach neexistujú.

Merací systém uLAB zatiaľ nemá žiadne inštruktážne videá. Na začiatku výroby takéhoto videa je potrebná:

1. príprava štúdia,
2. príprava nahrávacích pomôcok, ako je kamera, mikrofón a osvetlenie,
3. pripravený scenár,
4. pomôcky, ktoré súvisia s experimentom,
5. merací systém,
6. notebook, počítač alebo iné mobilné zariadenie.



Obrázok 2: Jednoduchý experiment – meranie teploty zohriatej vody (zdroj: vlastné spracovanie)

Samotné inštruktážne videá s experimentmi budú zamerané na témy, s ktorými sa žiaci stretávajú na stredných školách. Cieľom je vytvoriť komplexný súbor experimentálnych úloh s videami, ktoré budú voľne dostupné nie len pre učiteľov a žiakov, ale aj pre nadšencov fyziky. Videá budú obsahovať aj hovorené slovo, prípadne titulky. Pred samotným natáčaním videa je veľmi dôležité skontrolovať si všetky pomôcky, či sú funkčné a nepoškodené. Kamera by mala snímať všetky dôležité body, ktoré sú vo videu dôležité.

Pri natáčaní týchto videí predpokladáme, že takáto štruktúra by bola najvhodnejšia:

1. zadanie úlohy,
2. príprava pomôcok a nástrojov,
3. teória experimentu,
4. samotný experiment,
5. získavanie údajov,
6. výsledky a závery z experimentu.

Pri natáčaní týchto videí budeme nahrávať aj obrazovku počítača - celé meranie bude prebiehať v reálnom čase. Na natáčanie obrazovky sa dajú použiť rôzne programy. Mobilné zariadenia, napr. tablet alebo telefón majú spravidla takúto funkciu zabudovanú v operačnom systéme. Po natáčaní sa video zostrihá v programe, ktorý je tiež voľne dostupný, napr. CapCut alebo VN. Na nahrávanie hovoreného slova je možné použiť aj program Audacity a nahrávku vložiť do videa.

ZÁVER

V dnešnej dobe je pre žiakov vyhľadávanie informácií pomerne ľahké. Väčšina z nich si vyhľadáva informácie na internete. Preto si myslíme, že vytvorenie videí a experimentálnych úloh by mohlo žiakom pomôcť pri učení fyziky. Videá musia byť pútavé aby to v žiakoch vyvolalo väčší a hlbší záujem o fyziku. Práca s novými a pre nich nepoznanými zariadeniami im môžu taktiež pomôcť zvýšiť záujem o štúdium fyziky a obohatiť ich manuálne zručnosti. Merací systém uLAB je vhodnou alternatívou komerčným systémom. Jeho implementácia do škôl by mohla byť vhodná – nie je finančne náročný, školy by si ho mohli dovoliť a je jednoduchý na používanie. Obsahuje rôzne typy senzorov, preto je vhodný na meranie rôznych experimentálnych úloh a aj na také úlohy, ktoré sa v učebniciach nenachádzajú. To by mohlo žiakov vhodne motivovať.

Literatúra

BROPHY, J. E. 2004. *Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier, 332 s. ISBN 978-0762310487

GIBOVÁ, Z. 2019. *Fyzikálne meranie*. [online] Košice: Technická univerzita v Košiciach, 155 s. ISBN 978-80-553-3318-2. Dostupné na internete: <https://zuzana.gibova.website.tuke.sk/files/Fyzikalne-meranie.pdf>

ILKOVIČ, S. 2022. *Merací systém uLAB*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 180 s. ISBN 978-80-555-2965-3.

KÖSTER, J. 2018. *Video in the Age of Digital Learning*. [online]. Cham: Springer International Publishing AG, 146 s. ISBN 978-3-319-93937-7. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93937-7>

LUKE, K. 2020. *How to create effective instructional videos*. [online]. Cardiff, UK: Centre for Medical Education, 2 s. ISBN: 978-1-907019-94-4. Dostupné na internete:

<https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/137062/1/How-to-Create-Effective-Instructional-Videos.pdf>

MARTÁK, M. (ed.). 2022. *Vybrané perspektívy vyučovania humanitných predmetov*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 102 s. ISBN 978-80-561-0939-7.

MARTÍNEK, J. 2019. *Využití systému PASCO v alternativních typech výuky: bakalářská práce*. [online]. České Budejovice: PF, 76 s. Dostupné na internete: <https://theses.cz/id/gvvu82/32756536>.

MILDAYANTI, 2020. Developing Conversational Video-Based Learning on This is My World Topic. In: *Journal of English as a Foreign Language Education*. [online]. 2020, roč. 1, č. 1. s. 58-64. e-ISSN 2775-3883. Dostupné na internete: <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/JEFLE/article/view/41674/75676586425>.

WUKOWITSCH, M. a GEYER-HAYDEN B. 2019. Design Criteria for Instructional Videos. *Journal of Education and Humanities*. [online]. 2019, roč. 2, č. 1. s. 49-63. ISSN 2566-4638. Dostupné na internete: <https://shorturl.at/nosE2>.

YOUSEF, A. M. F., CHATTI, M. A., SCHROEDER U. 2014. Video-Based Learning: A Critical Analysis of The Research Published in 2003-2013 and Future Visions. In: *eLmL 2014, The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning*. [online]. Barcelona, Spain: IARIA Conference. s. 112-119. ISSN 2308-4367. Dostupné na: https://personales.upv.es/thinkmind/dl/conferences/elml/elml_2014/elml_2014_5_30_50050.pdf

Autor

Mgr. Veronika Grešová

Katedra fyziky, matematiky a techniky

Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

veronika.gresova.1@smail.unipo.sk

KOMPARÁCIA PERCEPČNÝCH ŠPECIFÍK ŽIAKOV STREDNÉHO STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V OBLASTI TZV. VÁŽNEJ A POPULÁRNEJ HUDBY

Simonetta Hladká

Abstrakt

Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá pilotným výskumom počúvania hudby predmetu hudobná výchova, realizovanej v školskom roku 2023/2024 v šiestom a ôsmom ročníku na Základnej škole Nevädzová 2, v Bratislave a na Základnej škole Hugolína Gavloviča s materskou školou v Pruskom.

ÚVOD

Problematikou počúvania hudby na hodinách hudobnej výchovy sa zaoberalo množstvo hudobných pedagógov, záujem o tento fenomén pretrváva až dodnes. Medzníkom v hudobnej edukácii bol rok 1960, kedy sa popri speve stáva počúvanie hudby samostatnou a plnohodnotnou zložkou hudobnej výchovy (Straňková, L. 2004. s. 29). V 60. a 70. rokoch sa pripisoval veľký rozmach k výskumným hudobným preferenciám a postojom. Môžeme spomenúť (Karbusický, Kasan, 1969; Cejp-Maříková; Ryšková, Foltýn, 1969; Z. Kaňák, 1964; L. Dorůžka, 1964), že v hudobnej pedagogike prevažná časť adolescentov a detí má celkovo pozitívny vzťah k hudbe aj k jej nonartificiálnej podobe.

Zo štýlovo žánrových druhov nonartificiálnej hudby patrí obľúba pop music a rockovej hudby.

Veľmi významnú rolu tu hrá vek, kedy sa vytvára kladný vzťah najmä k pop music (mladší školský vek). Tie zmeny, ktoré sa odohrávajú v duševnom živote pubescenta, sa neskôr výrazne prejavujú v hudobnom vnímaní, v hudobných záujmoch a postojoch (Sedlák, Váňová, 2013), čo v konečnom dôsledku súvisí práve s formovaním hudobného vkusu dospelých. Vnímanie sa postupne prehĺbuje, je aktívnejšie, obsahovo bohatšie s jemnejšou diferenciáciou a vzrastajúcou schopnosťou analýzy a syntézy. Tieto kognitívne zmeny súvisia so psychickým spracovaním hudby, pričom výsledný efekt závisí už aj na určitej miere hudobnej skúsenosti pubescenta (Sedlák, Váňová, 2013). Zatiaľ čo sociologická definícia hudobnej preferencie kladie dôraz na preferencie ako produkt (resp. príčinu) rôznych sociálnych a demografických parametrov (napr. pohlavie, vek, socioekonomický status, kultúrne a etnické diferencie), psychologický pohľad je skôr orientovaný na vplyv fyziologických a vrodených faktorov, osobnostného rozvoja a prostredia (Mužík, 2009). Z psychologického hľadiska sa tiež kladie dôraz na preskúmanie súvislostí medzi hudobnou preferenciou a kognitívnymi schopnosťami, resp. štruktúrou osobnosti, ktorá by mala korelovať s výberom konkrétnych hudobných žánrov. Na základe sluchovej výchovy si žiaci vytvárajú hudobné predstavy, učia sa počúvať a orientovať v tónovom svete po horizontálnej, ale i vertikálnej línii. Bez hudobného vnímania nie je možné u žiakov rozvíjať ich hudobné schopnosti.

PREDMET A CIEĽ VÝSKUMU

Predmetom pilotného výskumu sú hudobné preferencie u žiakov staršieho školského veku navštevujúcich 2. stupeň základnej školy a ďalšie vybrané faktory: typ hudobnosti, vek, rod a región, ktoré s týmto hudobným socio-parametrom súvisia. Cieľom výskumu je výskumne overiť stav hudobných postojov a preferencií vybranej súčasnej populácie žiakov stredného

staršieho školského veku vo vybraných základných školách k hudbe oblasti klasickej tzv. (vážnej) a populárnej hudby vo vzťahu k týmto uvedeným faktorom.

METÓDA A VÝBER UKÁŽOK

V školskom roku 2023/2024 sme realizovali pilotný výskum so žiakmi šiesteho a ôsmeho ročníka na Základnej škole Nevädzová 2, v Bratislave a na Základnej škole Hugolína Gavloviča s materskou školou v Pruskom. Výskum bol prevedený na základe technikou osobného elektronického dotazníka. Skladal sa z dvoch častí:

- časť klasický elektronický dotazník,
- časť elektronický zvukový dotazník s prehrávaním hudobných ukážok.

Výskum prebiehal v multimediálnej učebni na vybraných základných školách. Z druhej časti dotazníka sme hudobné ukážky vyberali vzhľadom na tematický výchovno-vzdelávací plán 6. a 8. ročníka, ktorý korešpondoval s novým konsolidovaným štátnym vzdelávacím programom pre predmet hudobná výchova, ale zaradili sme aj ukážky menej známe z vybraných žánrov. Ukážky z klasickej (vážnej) hudby boli pre žiakov oboch ročníkov typické a známe. Z niektorých žánrov populárnej hudby sme vybrali ukážky, ktoré sú aktuálne a predovšetkým známe z médií. Niektoré ukážky z populárnej hudby a ich žánre boli menej známe pre žiakov 6. ročníka, pretože s populárnou hudbou a jej žánrami sa na hodinách hudobnej výchovy nezoznámili. Ukážky z oblasti klasickej hudby sa týkali z obdobia baroka (A. Vivaldi), vrcholného klasicizmu (W.A. Mozart) a raného romantizmu (F. Chopin). Ukážky z oblasti populárnej hudby sa týkali žánrov ako džez, country a western, pop, tanečná hudba, hip hop/rap, rock, rock and roll, šansón, muzikál. Naš zvukový dotazník zisťoval obľúbenosť 15 hudobných ukážok. Každá položka obsahovala krátku hudobnú ukážku, ktorú sme zaradom púšťali pri vyplňovaní dotazníka.

JEDNOTLIVÉ VÝSLEDKY PILOTNÉHO VÝSKUMU V POČÚVANÍ HUDBY

Pilotného výskumu sa zúčastnilo celkovo 200 respondentov. Z toho bolo 111 chlapcov a 89 dievčat. Zo šiesteho ročníka sa zúčastnilo spolu 42 % respondentov a z ôsmeho ročníka 58% respondentov. Z mestského prostredia pochádza 51 % žiakov a z vidieckeho prostredia 49% žiakov.

Podľa výsledkov výskumu v počúvaní hudby je najpreferovanejšia populárna hudba u 63% respondentov. Zo žánrov populárnej hudby je preferovaný najviac pop a najmenej jazz. Odpovede respondentov z vidieckeho a mestského prostredia sa veľmi nelíšili. Preferencie v počúvaní hudby sa líšia skôr v pohlaví. Dievčatá viac preferujú melodickú hudbu s jasnou hudobnou štruktúrou. U chlapcov dominuje tvrdšia, dynamickejšia hudba s jemnými agresívnymi prvkami.

V preferencii žánrov sú potvrdené aj rozdiely medzi dievčatami a chlapcami. Z klasickej hudby bola najviac preferovaná hudba z obdobia klasicizmu a najmenej hudba z obdobia romantizmu. Podobné výsledky nám vychádzajú z návštevnosti koncertov. Výsledky výskumu potvrdzujú, že 69,5% respondentov nemá hudobné vzdelanie a ZUŠ navštevuje 12% respondentov. Až 5,5% respondentov uvádza, že navštevujú koncerty populárnej hudby a 2,5% respondentov uvádza, že navštevujú koncerty klasickej (vážnej) hudby. Z výskumu sme sa dozvedeli, že 1,5% respondentov sa vyjadrilo, že rodičia navštevujú koncerty klasickej (vážnej) hudby a 4% respondentov sa vyjadrilo, že rodičia navštevujú koncerty populárnej hudby. Výskum nám potvrdil, že môžeme vidieť u dnešnej mladej generácie nízky počet v návštevnosti hudobných koncertov. Výsledky sa nelíšili ani v počúvaní hudby, kde 63% respondentov uvádza, že počúvajú populárnu hudbu a 2,5% respondentov počúvajú klasickú (vážnu) hudbu.

Výskum nám ďalej ukázal, že vplyv na hudobné preferencie má hudobné vzdelanie respondentov. Respondenti s vyšším hudobným vzdelaním, navštevujúci ZUŠ alebo súkromné hodiny preferovali skôr klasickú (vážnu) hudbu ako respondenti, ktorí nemajú vyššie základné hudobné vzdelanie (ZUŠ).

Vzhľadom na výsledky daného pilotného výskumu môžeme konštatovať, že populárna hudba, ktorá v súčasnosti obklopuje žiakov, je produkováaná predovšetkým z masmediálnych prostriedkov, a preto má silný vplyv na ich preferencie. Z výsledkov môžeme vidieť, že vzťah u žiakov ku klasickej hudbe sa pohybuje viac-menej na posledných priečkach. Napriek tomu, môžeme potvrdiť, že predmet hudobná výchova na základných školách je prevažne orientovaná na klasickú (vážnu) hudbu a podieľa sa na formovaní osobnosti jedinca, je v úzadí a u mládeže prevláda vplyv populárnej hudby.

V našom výskume hudobných preferencií klasickej a populárnej hudby u žiakov staršieho školského veku plánujeme pokračovať a rozšíriť výskumný súbor o ďalších žiakov na základných školách. Pomocou dotazníka doplníme informácie o hudobných záujmoch a postojoch žiakov a tým zosumarizujeme informácie pre naše ďalšie bádanie.

Domnievame sa, že v hudobno- výchovnom procese sa majú zachovať aj „tradičné metodické postupy“ získavanie vedomostí z dejín hudby, teórie hudby, realizácie rôznych hudobných, hudobno- dramatických, speváckych prejavov. Samozrejme, veľký dôraz treba klásť aj na návštevu výchovných koncertov, hudobných workshopov, seminárov hudobných osobností.

ZÁVER

V konečnom dôsledku si môžeme dovoliť povedať, že percepcia hudby spĺňa veľkú úlohu v živote mladého človeka. Jedná sa o hudobnú stránku žiaka, jeho hudobných schopností a celkový rozvoj citovej oblasti percipienta. Konštatujeme, že dôležitú úlohu dieťaťa tvorí jeho rodinné a sociálne zázemie. Potvrdzujeme tvrdenie z predošlých výskumov, že viac je preferovaná a obľúbená v počúvaní hudby u žiakov a mládeže populárna hudba ako klasická (vážna) hudba. Veľký vplyv v obľúbenosti populárnej hudby vidíme v propagácii hudby (médiá, internet, reklama, TV, rádio). Súhlasíme, že značnú mieru v preferencii hudby ovplyvňuje hudobné vzdelanie, rodina, rovesníci a sociálne prostredie žiaka. K vzhľadom k výskumu, by bolo dobré za zváženie rozšíriť hudobnú výchovu v deviatom ročníku na ZŠ a zvýšiť dotáciu hodín k predmetu hudobná výchova. Je dôležité, aby žiak za pomoci hudby efektívne rozvíjal svoju hudobnosť, formoval svoju osobnosť predovšetkým vo sfére svojej emocionalizácie, spoznával hudobné umenie v kontexte s inými druhmi umenia, osvojoval si hudbu a efektívne rozvíjal svoju hudobnosť.

Literatúra

Burjanek, J., Pejchovský, E. (1938) *Hudební zájmy v pubertě. Musikologie*, 1, 167.

Cejp, M. – Maříková, I. (1976) *Postoje české veřejnosti k hudebnímu umění*. Praha: Ústav pro výzkum kultury.

Crha, B., Sedláček, M., Košut, M. Jurčíková, T. Prudíková, M. (2012) *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. Brno: Masarykova univerzita.

Dunn, R. E. (2011) Research on Music Listening: A Holistic View. In Colwell, R., Webster, P. (eds) *MENC Handbook of Research on Music Learning*. Oxford, New York: Oxford University Press, 3-60.

Dorůžka, L. (1978) *Populárna hudba-priemysel, obchod, umenie*. Bratislava: Opus.

Hepner, V., Maříková, I. (1975) *Průzkum postojů české veřejnosti k populárním zpěvákům*. Praha: Ústav pro výzkum kultury.

Ivanová, M. (2020) Hudobné záujmy žiakov 5. ročníka ZŠ Družstevná pri Hornáde. In *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 29-35.

Horáčková, J. (2011) *Hudební preference adolescentů a možnosti jejich ovlivnění*.

Disertační práce. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.

Kaňák, Z. (1964) Nad jednou anketou o hudbě. *Estetická výchova*, 5,6, příloha.

Karbusický, V., Kasan, J. (1969) *Výzkum současné hudebnosti. I., II*. Praha: Svoboda.

Luska, J. (1990) K vývoji vztahů české hudební pedagogiky k nonartificiální hudbě. In *Hudební věda a výchova 5*. Praha: SPN, 95-105.

Mužik, P. (2009) *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*.

Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Radimcová, V. (2011) *Progresivní rocková hudba a profil žánrového fanouška*.

Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Autor

Mgr. art. Simonetta Hladká, DiS. art.

Katedra hudební výchovy

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

hladsi00@upol.cz

ÚROVEŇ POHYBOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAČOK 3. ROČNÍKA NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Lucia Hlatká

Abstrakt

Pohybová aktivita zohráva v živote každého jedinca dôležitú úlohu. Akákoľvek pohybová aktivita je veľmi podstatná pre fyzické a taktiež aj pre psychické zdravie. Cieľom telesnej a športovej výchovy je aj formovať pozitívny postoj k celkovej pohybovej aktivite a športu, nie len zdokonaľovanie pohybových schopností. Rozvíjanie pohybových kompetencií je nevyhnutné pre celkovú telesnú pohodu a výkon v rôznych činnostiach a športoch. Predmetom príspevku je interpretovať výsledky testovania pohybových kompetencií žiačok 3. ročníka na primárnom stupni vzdelávania na základnej škole v Bratislave. Na zistenie úrovne pohybových kompetencií sme využili testovú batériu MOBAK, ktorá sa na rozdiel od tradičného testovania žiakov, v ktorom sa testovanie zameriava na zisťovanie pohybovej výkonnosti, líši moderným chápaním výstupov vzdelávania v telesnej a športovej výchove. Testy MOBAK sú zamerané na zisťovanie základnej pohybovej kompetencie ovládania lopty a pohybovej kompetencie pohybov vlastného tela. Pri zaradení testov na zisťovanie pohybovej kompetencie ovládania lopty sa vychádzalo z testov pre potreby športových hier a preto batéria obsahuje testy ovládania lopty rukou-rukami a nohou-nohami. Testy základnej pohybovej kompetencie pohybov vlastného tela vychádzajú z potrieb športov gymnastika alebo atletika. Hlavnou myšlienkou MOBAK je presvedčiť žiakov, že dokážu vykonať prirodzené pohybové činnosti. Na základe výsledkov testovania, vieme žiačky motivovať k pohybovým aktivitám, ktorými si zlepšia pohybové kompetencie.

ÚVOD

Pohybová aktivita má dôležitú úlohu vo živote každého jednotlivca, nielen pre fyzické, ale aj pre psychické zdravie. Cieľ telesnej a športovej výchovy spočíva nielen v zlepšovaní pohybových schopností, ale aj v kultivovaní pozitívneho postoja k pohybu a športu (Bartík, 2009). Pre celkovú pohodu a výkon v rôznych aktivitách a športoch je rozvíjanie pohybových kompetencií nevyhnutné. Telesná a športová výchova je jedným z najdôležitejších predmetov, kde sa deti a mládež učia motorické schopnosti a získavajú vzdelanie o starostlivosti o svoje zdravie. Taktiež sa tu formuje ich vzťah k pohybu počas celého života, čo je dôležitá prevencia zdravotných problémov a zlepšenie kvality života (Antala, 2014, s. 59). Telesná výchova má svoj význam z niekoľkých aspektov. Zo zdravotného hľadiska pomáha udržiavať zdravú telesnú hmotnosť, budovať silné svaly a kosti a zlepšovať kardiovaskulárne zdravie. Pravidelný pohyb znižuje riziko obezity, srdcových chorôb, cukrovky a určitých druhov rakoviny. Telesná a športová výchova taktiež vplýva na psychické zdravie, nakoľko fyzická aktivita znižuje symptómy depresie, úzkosti, stresu a zvyšuje náladu prostredníctvom uvoľňovania endorfínov. Tímové športy môžu zlepšiť sociálne zručnosti a pocit spolupatričnosti. Pravidelný pohyb môže zlepšiť kognitívne funkcie a akademické výsledky. Zlepšuje koncentráciu, pamäť a sústredenie, čo vedie k lepším výsledkom v škole. Telesná a športová výchova učí základné pohybové zručnosti a podporuje celoživotné návyky pohybovej aktivity, čo vedie k lepším zdravotným výsledkom v dlhodobom horizonte. Telesná a športová výchova taktiež rozvíja motorické a sociálne zručnosti. Pomáha deťom rozvíjať motorické schopnosti, ako je beh, skákanie, hádzanie a chytanie, ktoré sú dôležité pre účasť v rôznych aktivitách a športoch a podporuje tímovú prácu, spoluprácu, vodcovské a komunikačné zručnosti. Poskytuje príležitosti na interakciu s rovesníkmi a učí dôležité hodnoty športového ducha a fair play. Celkovo má telesná

a športová výchova kľúčovú úlohu pri podpore celkového zdravia a pohody, zvyšovaní školských výsledkov a rozvoji dôležitých životných zručností, ktoré prispievajú k aktívnemu životnému štýlu.

Je dôležité mať na pamäti, že rozvoj pohybových zručností sa nevyvíja spontánne, ale je potrebné sa mu venovať, preto je úloha hodín telesnej výchovy zásadná pre rozvoj potenciálu, ktorý majú všetci žiaci na osvojenie si základných pohybových vzorcov, ktoré im umožnia získať špecializovanejšie pohybové zručnosti (Carcamo-Oyarzun, Peña-Troncoso, Cumilef-Bustamante, 2022, s.311).

METODIKA

Na systematické zlepšovanie úrovne základných motorických kompetencií je nevyhnutná cielená diagnostika. Opis úrovne motorických kompetencií detí poskytuje učiteľom informácie, ktoré im umožnia prispôbiť vyučovacie stratégie individuálnym potrebám detí. Na hodnotenie a meranie základných motorických kompetencií sú potrebné platné a realizovateľné hodnotiace nástroje. Testovacie nástroje MOBAK sa používajú na hodnotenie základných motorických kompetencií u detí a mládeže rôzneho veku. Testová batéria MOBAK umožňuje štandardizované a ekonomické hodnotenie základných motorických kompetencií na vedecké účely, ako aj pre školskú a trénerskú prax. Vykonávanie testov je jednoduché a ľahko zvládnuteľné v typických podmienkach telocvične. V typickom školskom prostredí možno testy rozdeliť do viacerých vzdelávacích aktivít a potom ich vyhodnocovať samostatne. Tento prístup umožňuje každému učiteľovi efektívne využívať túto testovaciu batériu (Masaryková, 2020, s.94).

Testové batérie MOBAK 1-2, MOBAK 3-4 a MOBAK 5-6 pre prvý až šiesty ročník základných škôl majú za cieľ overiť základné pohybové schopnosti žiakov. Ich hlavným zámerom je povzbudiť deti, aby si uvedomili svoju schopnosť zvládnuť prirodzené pohybové úkony. Týmto spôsobom sa podporuje pozitívna motivácia detí k fyzickej aktivite počas vyučovania telesnej výchovy, účasti v školských športových krúžkoch a pravidelnému cvičeniu aj mimo školy, napríklad v športových kluboch. Testy MOBAK boli navrhnuté tak, aby väčšina žiakov úspešne zvládla pohybové úlohy, čo im prináša príjemný zážitok a posilňuje ich sebavedomie, zároveň zvyšuje dôveru voči ich učiteľom. (Mačura et al, 2018, s.12.) Všetky tri varianty testov zahrňujú základné pohybové kompetencie a to: Pohyb vlastným telom, ktorý zahrňuje štyri testovacie úlohy: balansovanie, kotúľ, skákanie a beh, a tiež Pohyb s náčiním, ktorý obsahuje taktiež štyri testovacie úlohy: chytanie, hádzanie, driblovanie a vedenie lopty nohou. Náročnosť a zložitosť týchto úloh sa prispôbujú veku dieťaťa. Každý test sa hodnotí dichotómnym kódovaním vykonan-nevykonan (Masaryková, 2021, s.36). Za každý test môže žiak získať 0-2 body. Maximálne môže získať 16 bodov. Hodnotenie môže byť samostatne pre jednotlivé kompetencie alebo môže byť hodnotený celkový výkon pre obidve kompetencie.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Testovania testovacou batériou MOBAK sa zúčastnilo 19 žiakov 3. ročníka primárneho vzdelávania z Bratislavskej základnej školy. Nakoľko sa jednalo o žiačky 3. ročníka ZŠ, použili sme testovaciu batériu MOBAK 3-4. Prehľad jednotlivých testov MOBAK 3-4 je uvedený v Tab. 1. Testovanie prebiehalo v mesiaci september 2023 v telocvični základnej školy v Bratislave – Ružinov.

Tabuľka 1: Prehľad jednotlivých testov MOBAK 3-4

Pohyb s náčiním	Trafiť nehybný cieľ loptičkou vo vzdialenosti 3 m	Chytiť vyhodenu loptu	Driblovať s basketbalovou loptou vpred okolo preážok bez straty kontroly nad loptou	Viesť futsalovú loptu nohou (nohami) vpred okolo preážok
Pohyb vlastným telom	Udržať rovnováhu pri prechode po stabilnej lavičke s prekážkami	Urobiť kotúľ vpred s náskokom na vyvýšenú podložku	Skákať na mieste ponad švihadlo	Meniť spôsob pohybu

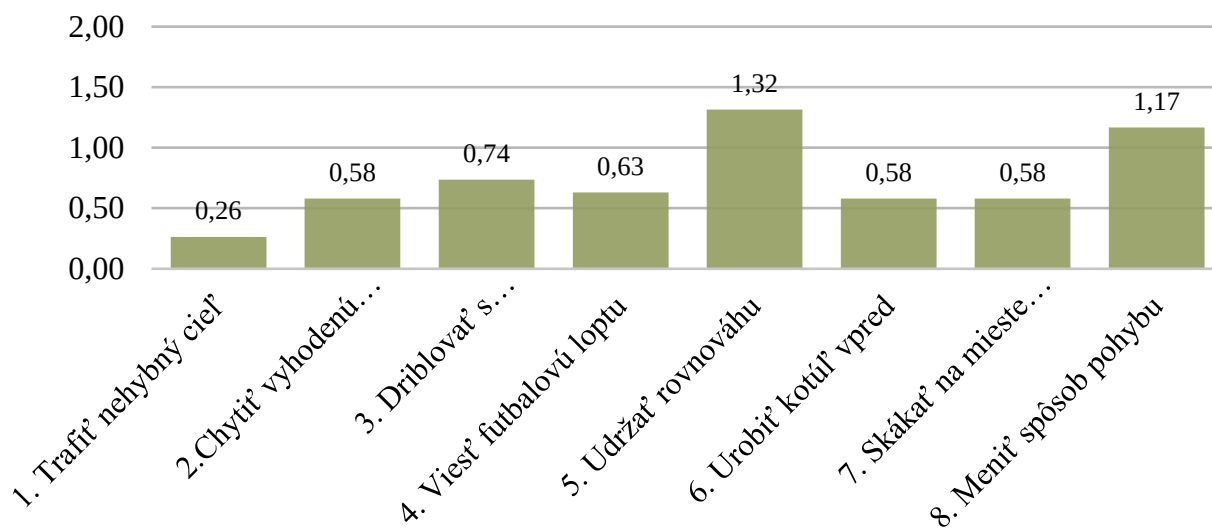
Zloženie výskumnej vzorky a výsledky antromotetrického merania sú uvedené v Tab. 2.

Tabuľka 2: Výskumný súbor - antropometrické merania

Počet žiakov	Ø výška (cm)	Ø váha (kg)
19	129,33 cm	28,89 kg

VÝSLEDKY

Výsledky testovania pohybových kompetencií žiakov 3. ročníka sú uvedené v Grafe 1.



Graf 1: Výsledky testovania pohybových kompetencií MOBAK 3-4 – úspešnosť v testoch grafu

Tabuľka 3: Najvyššia a najnižšia úspešnosť testov

Kompetencia	Ovládanie lopty		Ovládanie pohybov tela	
úspešnosť	Najnižšia úspešnosť	Najvyššia úspešnosť	Najnižšia úspešnosť	Najvyššia úspešnosť
Test	Trafiť nehybný cieľ	Driblovať s basketbalovou loptou	Urobiť kotúľ/Skákať na mieste ponad švihadlo	Udržať rovnováhu
Počet bodov	Ø 0,26 b	Ø 0,74 b	Ø 0,58 b	Ø 1,32 b
Percentuálna úspešnosť	13 %	37 %	29 %	66 %

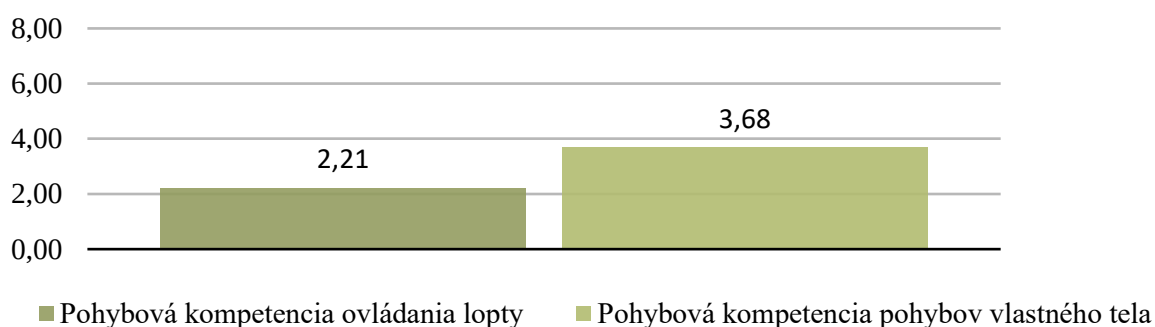
Ako môžeme vidieť k Grafe 1, v žiadnom teste nezískali žiaci priemerne 2 body. Najvyššia úspešnosť bola v teste Udržanie rovnováhy pri prechode po stabilnej lavičke s prekážkami a najnižšia úspešnosť bola v teste Trafiť nehybný cieľ loptičkou vo vzdialenosti 3m (Tab 4). V Tabuľke 4 môžeme vidieť úspešnosť žiakov v testovaní MOBAK 3-4 podľa získaných bodov v jednotlivých kompetenciách.

Tabuľka 4: Úspešnosť žiakov v testovaní MOBAK 3-4 podľa bodov

Počet bodov	Ovládanie lopty		Ovládanie pohybov tela	
	Počet žiakov	%	Počet žiakov	%
8 bodov	0	0,00 %	1	5,26 %
7 bodov	0	0,00 %	0	0,00 %
6 bodov	2	10,53 %	3	15,79 %
5 bodov	1	5,26 %	2	10,53 %
4 body	0	0,00 %	3	15,79 %
3 body	4	21,05 %	5	26,32 %
2 body	4	21,05 %	3	15,79 %
1 bod	5	26,32 %	1	5,26 %
0 bodov	3	15,79 %	1	5,26 %

Ako môžeme vidieť z výsledkov testovania, úroveň pohybových kompetencií testovaných žiakov je na veľmi nízkej úrovni. Tieto výsledky nás prekvapili, nakoľko 17 z 19-tich testovaných žiakov uviedlo, že vo voľnom čase športuje, alebo navštevuje pohybový krúžok. Priemerný počet bodov v jednotlivých kompetenciách nedosiahol ani polovicu, čo je naozaj veľmi neuspokojivé zistenie.

Testované žiačky získali priemerný počet bodov v kompetencii pohybov vlastného tela 3,68 bodu a v pohybovej kompetencii ovládania lopty len 2,21 bodu (Graf 2). Na základe výsledkov môže vyhodnotiť, že testované žiačky 3. ročníka základnej školy majú lepšiu úroveň pohybovej kompetencie pohybov vlastného tela ako pohybovú kompetenciu ovládania lopty.



Graf 2: Výsledky testovania podľa pohybovej kompetencie

ZÁVER

Škola, kde sa výskum realizoval, má k dispozícii veľkú telocvičňu, tanečnú sálu a veľké vonkajšie ihrisko, ktoré sa využíva na vyučovanie TŠV. Materiálno - technické zabezpečenie je primerané na kvalitné vyučovanie TŠV. Aj napriek tomu, pohybové kompetencie žiakov nedosahujú ani 50%. Za týmito výsledkami môže byť viacero faktorov, ako napríklad pandémie COVID-19 a jej dopady, nedostatočné využívanie pomôcok, zaraďovanie aktivít, ktoré nepodporujú a nerozvíjajú pohybové kompetencie a v neposlednom rade aj nedostatočná pohybová aktivita mimo školského vyučovania, aj keď žiaci uviedli, že športujú vo voľnom čase, neskúmali sme intenzitu, ani náročnosť.

Školský vek je dôležitou etapou detstva, teda mimoriadne citlivým a mimoriadne priaznivým vekom pre rozvoj všetkých stránok osobnosti, ako aj základných charakteristík telesného rozvoja ako potreby, zručnosti a návyky telesnej a športovej výchovy, zdravý životný štýl a iné. Je potrebné poznamenať, že tradičné hodiny telesnej a športovej výchovy sú zjavne nedostatočné pre plnohodnotný rozvoj žiakov. Po pohodlnom sedení v laviciach môže dramatická a zdrvivá fyzická záťaž v skutočnosti znížiť pracovnú kapacitu žiakov a spôsobiť únavu, stres, stratu síl alebo apatiu. Žiaci sú mimoriadne náchylní na pozitívne emócie, rôzne pohybové alebo športové hry a voľnočasové cvičenia, najmä diferencované podľa ich výberu, ktoré boli vždy silným zdrojom takýchto emócií. Možno teda konštatovať, že je potrebné zaradiť školský šport ako systém tvoriacu zložku do všeobecného systému telesnej výchovy v modernej škole (Maksymchuk et al, 2020, s. 312).

Literatúra

ANTALA, B. et al. 2014. Telesná a športová výchova a súčasná škola. Bratislava: NŠC a FTVŠ UK, 2014. ISBN: 978-80-971466-1-0

BARTÍK, P. 2009. Postoje žiakov základných škôl k telesnej výchove. *Exercitatio corporis – motus salus*. Banská Bystrica: FHV UMB, KTVaŠ, Vedecká spoločnosť pre TV a šport. ISSN 1337-7310, 153 – 159.

CARCAMO OYARZUN, J., PEÑA TRONCOSO, S. CUMILEF BUSTAMANTE, P. 2022. Content validity of the MOBAC Battery for the assessment of the curricular motor skill-related aims in Physical Education [online]. In *Estudios pedagógicos*, vol.48, n.1, s.309-322. ISSN 0718-0705. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100309>.

MAČURA, P., HUBINÁK, A. & KRŠKA, P. 2018. Testové batérie MOBAC [online]. In *Športový edukátor, ročník XI., č. 2/2018*. 12-58. Dostupné na internete: <http://www.ktvs.pf.ukf.sk/index.php/2-uncategorised/35-sportovy-edukator>.

MAKSYMCHUK, B. et al. 2020. Training future teachers to organize school sport [online]. In *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, vol. 12, Issue 4, s. 310-327. ISSN: 2066-7329. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/347>.

MASARYKOVÁ, D. 2020. Telesná a zdravotná výchova v predprimárnom vzdelávaní. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. ISBN: 978-80-568-0259-5.

MASARYKOVÁ, D. 2021. Pohybové kompetencie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. ISBN: 978-80-568-0224-3.

Autor

PaedDr. Lucia Hlatká

Predprimárna a primárna pedagogika

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

matovcikova7@uniba.sk

TRANSFORMACE MUZEÍ: EDUKAČNÍ STRATEGIE PRO PODPORU WELLBEINGU V KONTEXTU SOUČASNÝCH VÝZEV

Barbora Hoduláková

Abstrakt

Současné muzejnictví se stále více zapojuje do komunikace otázek spojených s existenciálními výzvami, jimž lidstvo čelí. Jakožto tzv. třetí prostor, místo společného setkávání, mohou muzea sehrát nezanedbatelnou roli při zprostředkování dialogu o globálních výzvách a rovněž při adaptaci jednotlivců a komunit na probíhající nebo anticipované změny. V době, kdy se nemalá část populace potýká s klimatickým žalem, izolací či ztrátou směru v uspěchané, na výkon orientované společnosti, se může zacílení výstavních institucí na témata budování psychické odolnosti, všímavosti a celkové životní spokojenosti (wellbeing) jevit jako ideální východisko. Článek se věnuje klíčovým konceptům souvisejícím s vnímáním muzejního prostředí jako prostoru péče a muzejně edukačním strategiím pro podporu wellbeingu jakožto základům pro plánovaný kvalitativní výzkum v oblasti vlivu edukačních programů na osobnostní a duševní rozvoj návštěvníků.

Klíčová slova: muzea, péče, wellbeing, edukační strategie, současné globální výzvy, participace, pozitivní muzeologie

ÚVOD

*Ve vsi na horách
se sněhem napadá
smutek a strach
z osamělosti bez lidí.
Už ani trávu nevidím.*

(Minamoto no Munejuki Ason (? – 939). In: Honcoopová, ed., 2022, s. 159)

Chvilé duševní nepohody a osamělosti náleží k lidské zkušenosti. Tekutost globálními sítěmi komunikace i vztahů čím dál více protkaného a zrychlujícího se světa ovšem tyto emoční prožitky staví do jiného měřítka. Podle zprávy Světové zdravotnické organizace (2001) se během svého života s potížemi v oblasti duševního zdraví setká až jedna čtvrtina lidí. S narůstajícími environmentálními, sociálními a ekonomickými nejistotami tak i kulturní instituce čelí výzvě k zapojení se do podpory psychické odolnosti a životní spokojenosti (dále wellbeing) jednotlivců a komunit.

Muzejní kultura za posledních třicet let prošla změnami směřujícími k větší demokratizaci, interaktivitě a participaci, souvisejícími s obratem na návštěvnickou zkušenost a zážitek. Diskuze o poslání paměťových institucí se neustále vyvíjí s ohledem na současné společenské potřeby. Zohledňuje se nejen jejich vzdělávací potenciál (Šobánková, 2012), ale v poslední době sílí též volání po více aktivistickém přístupu (Janes, Sandell, 2019). Tento posun k angažovanosti vychází ze vzrůstající potřeby dialogu a navazuje také na nedávné pokusy o redefinici muzea.

Právě nová definice muzea, přijatá v roce 2022 na pražském zasedání ICOM, hovoří o otevřeném, přístupném prostředí, jehož podstatnou součástí je otázka inkluзивity podporující rozmanitost a udržitelnost (ICOM, 2022). Tu přitom nelze omezit pouze na environmentální a ekonomická témata, ale je důležité věnovat stejnou pozornost též sociálním otázkám. Na komplexní přístup k udržitelnosti poukazuje například strategický rámec OSN se 17 cíli

udržitelného rozvoje (OSN, 2015). Článek tematicky propojí tři z vytyčených cílů – potřebu zajištění kvalitního vzdělávání, zdraví a kvalitního života (wellbeing) a rozvíjení strategických partnerství – v kontextu možného zapojení muzeí. Cílem příspěvku je představit klíčové koncepty a teoretická východiska spojená s reimaginací muzejního prostředí jako prostoru péče a poukázat na škálu muzejně edukačních přístupů a strategií pro podporu wellbeingu.

MUZEA JAKO PROSTOR PÉČE – KLÍČOVÉ KONCEPTY A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Péče je komplexní pojem, který lze nahlížet v různých relacích, obecně jako morální způsob vztahování se k druhým a ke světu, ale i k sobě samým a k bezprostřednímu okolí, s cílem sledovat jejich dobro nebo pozitivní změny (Latham a Cowan, 2023). Promítá se též do mnoha vrstev muzejní kultury, ať už jde o péči o sbírky, kurátorskou odpovědnost při tvorbě narativů (vnímavost k různým perspektivám a hlasům menšin), inkluzivní, partnerský přístup k návštěvníkům, různorodou programovou činnost (včetně podpory wellbeingu) nebo poskytování podpůrného prostředí pro zaměstnance.

Artikulace potřeby znovu promýšlení kultury péče nabývá na významu s ohledem na uvědomování si transformativního potenciálu kultury a jejího vlivu na utváření udržitelnější budoucnosti a prosperujících komunit. Péči jako sociální koncept s aktivistickým rozměrem, zohledňujícím starostlivost o planetární, komunitní i individuální wellbeing, staví do středu zájmu kulturních aktivit kolektivní manifest z konference Culture Action Europe (Elefsina Manifesto, 2023). Podobně důležitost podpůrných sítí a vzájemné solidarity přibližuje v kontextu pandemie covid-19 kolektiv autorů The Care Manifesto (2020). Autorky a autoři vyzdvihují význam pečujících komunit, pro jejichž rozvoj je dostupnost veřejných prostor, včetně muzeí, klíčovou podmínkou (The Care Collective, 2020, s. 49–50). Tento náhled podporuje i myšlenka muzeoložky Sarah Sutton (2020, s. 17), podle níž mají muzea navíc mají tu výhodu, že jsou veřejností vnímána jako bezpečné prostředí (safe space) a mnohdy již figurují jako místa komunitního uzdravování. Jako jeden z příkladů angažované muzejně edukační činnosti můžeme uvést kreativní program *Culture Dose for Kids* iniciovaný australskou galerií Art Gallery of New South Wales a Black Dog Institute pro děti s úzkostmi, včetně těch, které byly zasaženy přírodními katastrofami (Blue Mountains Cultural Center, 2024).

Snaha o zachycení globální změny klimatu skrze výstavní činnost může v mnoha ohledech posloužit jako inspirace pro komplexnější aplikaci tématu wellbeingu do kultury. Otázky nové konceptualizace dějin a definice současnosti jako Antropocénu vedou k větší potřebě interdisciplinární muzejní praxe. Tvůrci výzkumného a výstavního projektu *The Arctic* v Nordiska museet ve Stockholmu, který se zaměřuje na dopady klimatické změny v severských zemích, aplikovali koncept tzv. tentakulárního (chapadlovitého) muzea (Gustafsson Reinius, s. 7–24). Přístup, jenž metodologicky vychází z práce biologky a teoretičky vědy Donny J. Haraway (2016), je založen na mezioborové spolupráci, nehierarchických vztazích a otevřenosti neobvyklým spojením, umožňujícím překlenovat hranice (Gustafsson Reinius, s. 13–16). Muzea jsou v tomto pojetí pomyslnou houbou absorbující vědění napříč obory, aby z nich vydestilovala srozumitelné poselství o otázkách přesahujících hranice specializací i států. Výsledná výstava projektu, *The Arctic – While the Ice is Melting* (2019–dosud), představuje inspirativní příklad kreativního způsobu prezentace různých úhlů pohledu (vědeckého poznání, ale i příběhů lidí a míst) na takto komplexní problematiku a také práce s imaginací a emocemi, včetně klimatické úzkosti (Nordiska museet, 2024).

Existenciální výzvy, jako je klimatická krize, migrace, multikulturní soužití nebo stárnoucí populace, otevírají muzeím příležitost k reflexi svého směřování. K větší angažovanosti a citlivosti vůči aktuálním potřebám společnosti vyzývá například Robert R. Janes, který zavádí pojem všímavého (mindful) muzea (Janes, 2009). Rozpoznávání současných potřeb

návštěvníků a snaha o relevanci s jejich životními zkušenostmi souvisí však s širším trendem partnerského komunikačního přístupu muzeí, který na začátku nového tisíciletí ukotvila Eileen Hooper-Greenhill (2000) ve vizi tzv. post-muzea. Autorka v ní, v souladu s principy kritické pedagogiky, formulovala představu muzea jako demokratického prostoru společného vytváření smyslu, reprezentujícího diverzitu, více narativů a perspektiv, a zdůrazňujícího též emoční prožitek (Hooper-Greenhill, 2000, s. 125–143).

Optikou péče nahlíží muzejní praxi současný trend pozitivní muzeologie, hledající způsoby umožnění růstu návštěvníků, zaměstnanců i komunit navzdory nepříznivým okolnostem, např. podněcováním zájmu, imaginace a objevování smyslu (Latham a Cowan, 2023). Rozkvětu lidského potenciálu v muzeích se věnuje recentní publikace *Flourishing in Museums: Towards a Positive Museology*, jejíž teoretický rámec je inspirován pozitivní psychologií a studiem osobnostního růstu, zdůrazňujícími silné lidské stránky, mentalitu hojnosti a pozitivní myšlení při zvládání složitých životních situací (Tamtěž). Optimistický přístup zastává také Sarah Sutton (2020), která vyjadřuje hypotézu, že muzea mohou sehrát zásadní roli v adresování negativních emocí, jako je např. klimatický žal, a jejich transformaci v pocit naděje vedoucí k angažovanosti. Za důležité přitom považuje zaměření se na budování psychické odolnosti, a to nejen prostřednictvím výstavní činnosti, ale též programové činnosti muzeí, včetně rozvíjení spoluprací s odborníky a odborníky v oblasti psychologie (Sutton, 2020, s. 23).

Kořeny studia lidského potenciálu a motivace můžeme hledat u Abrahama H. Maslowa, v jehož pojetí představuje seberealizace, k níž dochází po naplnění základních nedostatkových potřeb, ideál vnitřní svobody spojený s tvořivostí a „rozkrýváním všech „nádherných možností““ (Lowry, 1998. In: Maslow, 2014, s. 13).“ Ačkoli metodologie Maslowova výzkumu byla později kritizována (Tamtěž, s. 3–37), hierarchie potřeb zůstává relevantním konceptem v diskuzi o wellbeingu a připomněl ji například kurátorský text výstavy o transformativním vzdělávání *Kořínky míří dolů, rostlinka stoupá vzhůru* (Kraus Harjapetran, 2023) v Galerii Hraničář v Ústí nad Labem. K tomu, abychom mohli naplno rozvinout svůj potenciál, potřebujeme pečující a podpůrné prostředí. Hodnotovým zakotvením v péči, snahou o porozumění komplexním potřebám jedinců v moderní společnosti, rozšiřováním pole spoluprací a integrací principů wellbeingu, jimž bude věnována následující kapitola, mohou kulturní instituce k takovému prostředí významně přispět.

MUZEA A WELLBEING – ZAHRANIČNÍ KONTEXT

Ačkoli v českém muzejním prostředí již nalezneme iniciativy v oblasti wellbeingu, tato kapitola přiblíží zahraniční kontext. Zahraniční paměťové instituce se stále více strategicky zaměřují na podporu wellbeingu a obzvláště příklad Velké Británie, jež dokonce v rámci komplexní zdravotní péče uplatňuje systém sociální preskripce, ukazuje potenciál rozvíjení partnerství a interdisciplinárního přístupu k otázce (duševního) zdraví.

Wellbeing (životní spokojenost) je v současnosti často diskutovaný, avšak jeho definice a způsoby měření nejsou ustálené. Světová zdravotnická organizace jej vymezuje v kontextu duševního zdraví jako „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoliv pouze jako absenci nemoci. (...) Duševní zdraví je stav životní spokojenosti, kdy jedinec rozvíjí svůj potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými životními zátěžemi, může produktivně pracovat a je schopen/a přispět k rozvoji své komunity“ (WHO, 2024).

Zpráva *National Accounts of Well-being* nezávislého britského think tanku New Economics Foundation (dále NEF) přirovnává wellbeing k „dynamickému procesu, který dává lidem pocit smyslu, jak se jejich život vyvíjí prostřednictvím interakce mezi okolnostmi, činnostmi a psychologickými zdroji neboli "mentálním kapitálem"“ (Michaelson et al., 2009, s. 3). Dotazníkové šetření, jež je součástí přílohy této zprávy, rozlišuje různé jeho komponenty, a to

osobní (emoční wellbeing, životní spokojenost, vitalita, odolnost a sebeúcta, pozitivní fungování), sociální (podporující vztahy, důvěra a sounáležitost) a pracovní (Tamtéž, s. 62–64), které jsou využívány pro evaluaci i v muzejním prostředí.

Díky poměrně snadné aplikovatelnosti a otevřenosti různým interpretacím nachází v muzejní praxi uplatnění zpráva NEF *Five ways to wellbeing* (Aked, Marks, Cordon, Thompson, 2008), nabádající k pěti činnostem pro zlepšení osobní životní spokojenosti. Zpráva vychází ze závěrů britského vládního projektu Foresight, zacíleného na podporu mentálního kapitálu a wellbeingu obyvatel Velké Británie, a literatury v oblasti pozitivní psychologie. Autorky a autoři navrhuji co nejdostupnější aktivity realizovatelné na individuální úrovni v každodenním životě (Tamtéž, s. 1–4). Jelikož významný problém pro duševní zdraví lidí nehledě na věk představuje sociální izolace, vyzývají k propojování se s ostatními (*connect*) (Tamtéž, s. 5–6). Druhé doporučení směřuje k pravidelné fyzické aktivitě (*be active*), která je spojena s vyšší životní spokojeností a nižším výskytem depresí a úzkostí u všech věkových kategorií (Tamtéž, s. 6). Mezi další činnosti, prospěšné pro osobní wellbeing, zařazují všímavost (*take notice*) k přítomnému okamžiku, ke světu kolem i uvnitř nás (Tamtéž, s. 8), celoživotní zájem o učení se novým věcem a dovednostem (*keep learning*), a v neposlední řadě darování (*give*) času druhým, včetně angažování se v komunitním a společenském životě, což se ukazuje jako velmi přínosné zejména u seniorů, u kterých dobrovolnictví podporuje pocit naplnění a smyslu (Tamtéž, s. 9–10).

Některé z navrhovaných aktivit představují pro muzea přirozenou součást jejich činnosti, a setkávají se zde proto s pozitivním ohlasem. Koncept *Pět cest k wellbeingu* se objevuje v komunikaci konkrétních institucí (např. *Leicester Museums and Galleries* [Obr. 1]) a promítá se do tvorby edukačních programů. Příkladem může být letní program galerie *Tate Liverpool* (2021), jehož cílem bylo pomocí výtvarných aktivit a s využitím sítě komunitních spoluprací zprostředkovat těchto pět kroků veřejnosti a otevřít přitom dialog o duševním zdraví (Curd, McClure, Jones. In: England, 2022, s. 30). Tento model využívají i autoři nedávno vydané publikace k wellbeingu v muzeích (Cull a Cull, 2022).

Přínosu muzeí v oblasti wellbeingu se věnují Helen Chatterjee a Guy Noble v přehledové publikaci *Museums, Health and Well-being* (2016), v níž představují novou oblast muzejních studií, *Museums in Health*, propojující kulturní a zdravotní sektor a shrnující dosavadní výzkum. V kapitole věnované metodologickým aspektům a možnostem měření wellbeingu vyslovují potřebu využívání jednotného koncepčního rámce pro evaluaci dosažitelných výstupů v paměťových institucích. V této souvislosti upozorňují na práci Ercy Ander a dalších spoluautorů (Ander et. al., 2011. In: Chatterjee, Noble, 2016), kteří pro muzea navrhli obecný rámec výstupů v oblasti wellbeingu (prevence a budování psychické odolnosti) i zdraví (zotavování a zpříjemnění institucionální péče). V něm poukázali na možné přispění muzeí, například pořádáním tematických výstav [Obr. 2–3], využitím sbírek k různorodému propojování návštěvníků (včetně stimulace mezigenerační interakce), akcemi zvyšujícími povědomí o zdravém životním stylu nebo doprovodnými, participativními programy umožňujícími v klidném a bezpečném prostředí prozkoumávat svět emocí. Opírají se o pojmový aparát NEF (kategorie osobní, sociální wellbeing a podkategorie), který rozšiřují o kulturní a fyzický/ smyslový wellbeing, a vyslovují přitom potřebu dalšího kvalitativního a kvantitativního výzkumu, jenž by upřesnil a prohloubil význam používaných kategorií v kulturním kontextu (Tamtéž).

Participativní strategie a důraz na emoční prožitek se v rámci muzejní prezentace a edukace ukazují jako klíčové prvky při posilování emočního a sociálního wellbeingu. Příklad komunitního, participativního přístupu v podobě spoluvytváření obsahu a citlivého přístupu k tématu představuje výstava *George III.: The Mind behind the Myth* (2020) v londýnském Kew Palace. Obyvatelé Londýna byli v průběhu projektu vyzváni k sdílení předmětů spojených s jejich osobní cestou za duševním zdravím. Vybrané předměty doplnili zapůjčitelé osobními

popískami a video rozhovory. Příběh krále Jiřího III., který sám trpěl duševním onemocněním, posloužil jako inspirace pro otevření diskuse o duševním zdraví a jeho destigmatizaci, zejména ve vztahu k mužům (Kailey a Klug, 2022, s. 14).

Podobně koncept pomalého vnímání umění (*slow looking at art*) otevírá nové cesty rozvoje všímavosti (*mindfulness*), podpory pozitivních emocí a zmírnění úzkostí. Vybízí k tomu, abychom si dopřáli dostatek času vnímat umělecká díla, a přitom reflektovali pocity a asociace, které v nás vyvolávají. (Barrett, Ashmolean Museum). Přínosy tohoto přístupu pro zotavování mladých psychiatrických pacientů zkoumá např. projekt *See Listen Talk* Frederiksborgmuseerne v Kodani (Monrad, 2024).

Muzeum moderního umění MO ve Vilniusu zvolilo jiný, preventivní přístup k podpoře duševního zdraví. Položilo si otázku, jak může umění pomoci dětem čelit životním výzvám a odpovědělo na ni dlouhodobou edukační strategií zaměřenou na rozvíjení jejich emoční gramotnosti, tedy schopnosti emoce rozpoznat, kontrolovat a vyjádřit (MO, 2022). Ve spolupráci s psycholožkami a psychology koncipovalo edukační oddělení MO programy využívající sbírky moderního umění k budování psychické odolnosti žáků, které potvrdily pozitivní vliv umění na rozvoj emoční inteligence (Tamtéž).

Pro edukační programy zaměřené na prevenci i zotavování z duševních a fyzických nemocí se obecně osvědčují aktivity pravidelného a dlouhodobějšího charakteru pro menší skupiny účastníků trvající zpravidla po dobu několika týdnů. Širokou paletu takových programů, zahrnujících aktivity v muzeu i mimo něj (*outreach*), představuje studie *Who cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project* (Froggett et al., 2011). Do projektu se zapojilo šest britských muzeí (např. *Manchester Museum* a *Manchester Art Gallery*) ve spolupráci s dalšími partnerskými organizacemi (pečovatelskými domy, komunitními, denními centry nebo nemocnicemi). Studie zkoumala možnosti využití a zpřístupnění sbírek různě znevýhodněným a zranitelným skupinám prostřednictvím edukačních programů (Tamtéž, s. 3). Účastníky tvořili senioři s kognitivními poruchami, dospělí s mírnými nebo středně závažnými duševními problémy (úzkostmi, depresemi) nebo například mladí dospělí s poruchami příjmu potravy. Projekt využíval pestrou škálu kreativních, uměleckých a terapeutických aktivit, od reminiscenční terapie se sbírkovými předměty stimulujícími vzpomínky a asociace, po *mindfulness* cvičení, tvůrčí psaní a výtvarnou tvorbu inspirovanou sbírkami (Tamtéž, s. 16–17).

Rozmanitost edukačních přístupů, cílových skupin a specifické společenské potřeby vybízí k neustálému promýšlení způsobů interakce s návštěvníky. Zároveň otevírá prostor pro tvorbu inovativních programů, kterými by muzea mohla naplňovat svůj potenciál být místem inspirace, partnerského naslouchání a péče o duševní pohodu.

ZÁVĚR

Roztěkaná mysl 21. století potřebuje nástroje, s jejichž pomocí by mohla zpomalit, zastavit, spočinout. Muzea, která od svého vzniku sloužila duálně jako prostor úniku i spojování, mají potenciál transformace veřejného diskurzu. Jsou místem důvěry, ale i platformou pro hledání odpovědí na palčivé otázky a zároveň médiem pro výměnu zkušeností. V této perspektivě mohou paměťové instituce figurovat jako zprostředkovatelé dialogu o duševním zdraví a bezpečná prostředí se schopností reflektovat aktuální potřeby komunit, individuálních návštěvníků i zaměstnanců.

Dosavadní zkušenosti s tématem *wellbeingu* naznačují, jak moc je potřeba znovu promýšlet muzejní praxi, především otevřít prostor interdisciplinární, ale i inter-institucionální spolupráci (s nemocnicemi, sociálními zařízeními, školami). Současné zahraniční experimenty také ukazují potřebu zesílení podpory kreativní stránky návštěvníků. Touto cestou směřuje tzv.

pozitivní muzeologie podněcující vnímavost, schopnost dialogu (například stimulací mezigenerační interakce) nebo propagující zdravý životní styl. Proto by mělo muzeum jako instituce ještě více ustoupit z představy mentorující autority a stát se naopak o to více naslouchajícím partnerem.



Obrázek 1: Five Ways to Wellbeing Museum Guide. Leták na webových stránkách Leicester Museums and Galleries.



Obrázek 2: Pohled do výstavy HELLO HAPPINESS! v Německém muzeu hygieny v Drážďanech (2023). Foto autorky.

Literatura

AKED, J., MARKS, N., CORDON, C., THOMPSON, S. 2008. *Five ways to wellbeing*. Online. New Economics Foundation. Dostupné z: Five ways to wellbeing | New Economics Foundation. [citováno 2024-03-18].

BARRETT, J. *Slow Art*. Online. Ashmolean Museum Oxford. Dostupné z: SLOW ART | Ashmolean Museum. [citováno 2024-2-17].

BLUE MOUNTAINS CULTURAL CENTERS. 2024. *Culture Dose for Kids*. Online. Dostupné z: Culture Dose for Kids - Blue Mountains Cultural Centre. [citováno 2024-03-18].

CULL, R. a CULL, D. 2022. *Museums and Well-being*. Online. Taylor & Francis. Perlego (distributor). Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/3701165/museums-and-wellbeing-pdf>. [citováno 2024-03-18].

CULTURE ACTION EUROPE. 2023. *The Elefsina Manifesto: Envisioning a Culture of Care*. Online. Dostupné z: The Elefsina Manifesto: Envisioning a Culture of Care | Culture Action Europe. [citováno 2024-03-18].

CURD, E., MCCLURE, P., JONES, A. 2022. "Tackling the Blues": Promoting mental health awareness at Tate Liverpool. 2022 (29), s. 30–31. Dostupné z: FINAL_GM164-Gem-Case-Studies-29_AW-SP-1.pdf. [citováno 2024-03-18].

- FROGETT et al. 2011. *Who cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project. A study of the Renaissance North West Programme*. Online. University of Central Lancashire. Dostupné z: (PDF) Who Cares? Museums, Health and Well-being (researchgate.net). [citováno 2024-03-18].
- GUSTAFSSON REINIUS, L. 2021. *Special Issue. Tracing the Arctic; Arctic Traces*. Online. *Journal of Northern Studies*, 2021 (2), s. 7–24. Dostupné z: Journal of Northern Studies (umu.se). [citováno 2024-03-18].
- HARAWAY, D. J. 2016. *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 296 s. ISBN 978-0-8223-6224-1.
- HONCOPOVÁ, H., ed. 2022. *Sto básní. Svět staré japonské poezie*. Praha: DharmaGaia, 365 s. ISBN 978-80-7436-130-2.
- HOOPER-GREENHILL, E. 2000. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londýn: Routledge. 195 s. ISBN 0-415-08633-7.
- CHATTERJEE, H. a NOBLE, G. 2016. *Museums, Health and Well-being*. Online. Taylor & Francis. Perlego (distributor). Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/1635185/museums-health-and-wellbeing-pdf>. [citováno 2024-03-18].
- ICOM Česká republika. 2022. *Definice muzea*. Online. Dostupné z: Definice muzea - ICOM CZECHIA - ICOM CZECHIA. [citováno 2024-03-18].
- JANES, R. 2009. *Museums in a Troubled World*. Online. Taylor & Francis. Perlego (distributor). Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/1609512/museums-in-a-troubled-world-renewal-irrelevance-or-collapse-pdf>. [citováno 2024-03-18].
- JANES, R. a SANDELL, R. 2019. *Museum Activism*. New York: Routledge, 436 s. ISBN 9780815369974.
- KAILEY, J. a KLUG, K., 2022. *Mental Health Journeys at Kew Palace*. Online. GEM Case Studies. Health and Wellbeing. 2022 (29), s. 14–15. Dostupné z: FINAL_GM164-Gem-Case-Studies-29_AW-SP-1.pdf. [citováno 2024-03-18].
- KRAUS HAJRAPETJAN, M. 2023. *Kořínky míří dolů, rostlinka stoupá vzhůru. Kurátorský text*. Online. Veřejný sál Hranicář. Dostupné z: Microsoft Word - 4_Žij vyrovnaně....docx (hranicar-usti.cz). [citováno 2024-03-18].
- LATHAM, K. a COWAN, B. 2023. *Flourishing in Museums*. Online. Taylor & Francis. Perlego (distributor). Dostupné z: <https://www.perlego.com/book/4310727/flourishing-in-museums-towards-a-positive-museology-pdf>. [citováno 2024-03-18].
- LOWRY, R. 1998, s. 7–37. In: MASLOW, A. H. *O psychologii bytí*. 2014. Praha: Portál. 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MICHAELSON, J., ABDALLAH, S., STEUER, N., THOMPSON, S., MARKS, Nic. 2009. *National Accounts of Well-being: bringing real wealth onto the balance sheet*. Online. New Economics Foundation. Dostupné z: 2027fb05fed1554aea_uim6vd4c5.pdf (neweconomics.org). [citováno 2024-03-18]. Překlad autorky.
- MO Museum. 2022. *MO's study confirms the impact of art on children's emotional literacy*. Online. MO. Dostupné z: [MO's study confirms the impact of art on children's emotional literacy - MO Blog](#). [citováno 2024-03-18].
- MONRAD, C. 2024. *See Listen Talk: Slow Looking Approaches for Vulnerable Audiences*. Online. Thinking Museum. Dostupné z: [See Listen Talk: Slow Looking Approaches for Vulnerable Audiences - thinking museum](#). [citováno 2024-2-17].

NORDISKA MUSEET. 2024. *The Arctic – while the ice is melting*. Online. Nordiska Museet. Dostupné z: The Arctic | Exhibitions and museums | Nordiska museet Stockholm. [citováno 2024-03-18].

OSN Česká republika. 2015. *Cíle udržitelného rozvoje*. Online. Dostupné z: Cíle udržitelného rozvoje (SDGs) - OSN Česká Republika. [citováno 2024-03-18].

SUTTON, S. W. 2020. *Museums as agents and settings for climate hope*. Online. *Nordic museology*, 2020 (3), s. 14–8. Dostupné z: Museums as agents and settings for climate hope | Nordisk Museologi (uio.no). [citováno 2024-03-18].

ŠOBÁŇNOVÁ, P. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého, 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

THE CARE COLLECTIVE. 2020. *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. Verso, 128 s. ISBN 9781839760969.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 2024. *World Health Organization*. Online. Dostupné z: Health and Well-Being (who.int). [citováno 2024-03-18]. Překlad autorky.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 2001. *World Health Organization*. Online. Dostupné z: the world health report 2001: mental disorders affect one in four people (who.int). [citováno 2024-03-18].

Autorka

Mgr. Barbora Hoduláková

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Univerzitní 3–5, 771 80, Olomouc

barbora.hodulakova01@upol.cz

DIGITÁLNA VULNERABILITA ŽIAKOV V KONTEXTE INTRAPERSONÁLNYCH DIMENZÍI OSOBNOSTI

Zuzana Hrabovská

Abstrakt

Z profylaktického hľadiska sa javí ako nevyhnutná komplexná identifikácia kľúčových prediktorov ohrozenia vo virtuálnom priestore. Intrapersonálne zručnosti žiakov (sebahodnotenie, sebaregulácia, stratégie zvládania záťaže a pod.) sa javia ako dôležité protektívne faktory, ktorých rozvíjanie v intenciách preventívno-výchovného pôsobenia môže výrazným spôsobom prispieť k eliminácii digitálnej vulnerability detí a mládeže. Cieľom dizertačnej práce bude na základe empirického výskumu overiť vzájomnú súvislosť medzi úrovňou intrapersonálnych zručností a digitálnou zraniteľnosťou žiakov. Cieľom bude taktiež analýza rozvíjania intrapersonálnych protektívnych faktorov v intenciách preventívnych stratégií škôl. Dizertačná práca bude mať zmiešaný výskumný dizajn za využitia viacerých meracích nástrojov.

ÚVOD

Digitalizácia a internet vniesli do našich životov rýchlosť, jednoduchosť, dostupnosť informácií, ale rovnako sa stali aj využívanými prostriedkami komunikácie, zábavy a oddychu. Zmeny, ktoré digitalizácia prináša, reflektuje aj edukácia v nových digitálnych kompetenciách, zručnostiach žiakov, ktorých realizácia a rozvíjanie je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Avšak súbežne s vyššie uvedeným zisťujeme, že dnešné deti a mládež aktívne rozvíjajú a čoraz častejšie preferujú aj inú schopnosť - zručnosť, a to virtuálnu socializáciu. Virtuálny priestor, ktorý deti a mládež stále viac a viac priťahuje, však nie je vždy bezpečným miestom pre ich zdravý, duševný a sociálny vývin. Čoraz častejšie vyskytujúce sa online rizikové správanie detí a mládeže predstavuje v súčasnosti závažný problém, ktorý sa prejavuje v excesívnom využívaní internetu, kyberšikanovaní, v online rizikovom sexuálnom správaní a mnohých iných negatívnych prejavoch. Osobnostné premenné ako sebahodnotenie, sebakontrola a stratégie zvládania záťaže sa javia ako protektívne faktory pri virtuálnom ohrození a zároveň vo výchovno-vzdelávacom procese predstavujú zručnosti žiakov, na ktoré je v intenciách výchovy, vzdelávania a prevencie potenciálne, účinne a kompetentne pôsobiť. Z vyššie uvedeného, si dovoľíme položiť otázku, či existuje možný súvis medzi vybranými druhmi online rizikového správania (excesívne používanie internetu, kyberšikanovanie, online rizikové sexuálne správanie) a intrapersonálnymi faktormi osobnosti (sebahodnotenie, sebakontrola, stratégie zvládania záťaže) a aká je intencia v preventívno-výchovnom rozvíjaní intrapersonálnych zručností žiakov na školách. V tejto súvislosti považujeme za potrebné priblížiť teoreticko-empirické poznanie spomenutých entít a súvislostí.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vybrané druhy online rizikového správania

V intenciách vedecko-empirického výskumu je v súčasnosti venovaná pozornosť najmä nasledovným druhom online rizikového správania. Excesívne používanie internetu: (Blinka, 2015; Dulovics, 2020, 2023; Kuss et al., 2013; Northrup et al., 2015; Whang & Chang, 2004).

Kyberšikanovanie: (Domonkos, 2014; Hollá, 2017; Willard, 2007). Online rizikové sexuálne správanie: (Jaishankar, 2009; Wolak & Finkelhor, 2011).

Excesívne používanie internetu sa v súčasnosti dostáva do popredia záujmu a zvýšenej pozornosti odbornej verejnosti ako primárny spúšťač všetkých online ohrození detí a mládeže. I keď je daný termín prevažne spájaný s množstvom času strávenom na internete, nevyhnutne to nemusí byť jediný znak, ktorý súvisí s možnými problémami – rizikami používania internetu u detí a mládeže. Termín „excessive“ v uvedenej problematike súvisí nielen so zvýšenou pravdepodobnosťou online ohrozenia, ale zároveň indikuje vzorce používania internetu ako opakovateľnosť – cyklickosť, kompulzivnosť a nekontrolovateľnosť (Smahel et al., 2012).

Kyberšikanovanie Hollá (2016, s. 15) charakterizuje ako „agresívne správanie, ktoré zahŕňa sužovanie, ohrozovanie, prenasledovanie, ponižovanie a iné negatívne správanie dieťaťa alebo dospievajúceho voči obeti alebo obetiam, a to prostredníctvom opakovaných útokov cez počítač, mobil a iné elektronické zariadenia, ktorých obsah spôsobuje emocionálnu ujmu“. Hollá (2016) dodáva, že anonymita, pseudonymita, deindividualizácia, inhibícia a strata kontroly sú charakteristické faktory pre kyberprostredie, pričom sú úzko späté s agresiou.

Pojem online rizikové sexuálne správanie je v odbornej literatúre označovaný aj ako sexting. Hinduja & Patchin (2022, s. 2) definujú sexting ako „odosielanie alebo prijímanie sexuálne explicitných alebo sexuálne sugestívnych obrázkov alebo videí cez mobilný telefón. Na nárast sextingu u dospievajúcich a s ním spojených negatívnych javov upozorňuje aj výskum realizovaný Hollou (2016), ktorého výsledky poukazujú na nárast sextingu práve vo veku 12 – 17 rokov. Na druhej strane, pri kyberšikanovaní zapájanie sa do jednotlivých foriem klesá so vzrastajúcim vekom. Uvedené však netreba podceňovať, nakoľko kyberšikanovanie a sexting sa neuskutočňujú vo virtuálnom vákuu, ale často-krát reflektujú podnety a udalosti z vonkajšieho sveta na vzájomné vzťahy.

Vyššie spomenuté druhy online rizikového správania môžu negatívne ovplyvniť viaceré aspekty života dospievajúcich. Napríklad pri excesívnom používaní internetu Smahel et al. (2012) upozorňujú na nasledovné riziká: negatívny dopad na zdravie a fyzickú kondíciu, zhoršenie školských výsledkov, nezáujem o koníčky, zvýšené napätie v sociálnych interakciách, ale i psychické problémy ako úzkosť, depresiu a nízke sebahodnotenie. Hollá (2017) uvedené dopĺňa o riziká kyberšikanovania a sextingu, ktoré môžu okrem iného spôsobiť veľký emocionálny stres, traumy, psychickú nepohodu, úzkosť, frustráciu, pocit neriešiteľnej situácie, stratu sebahodnotenia a sebaúcty.

Sebahodnotenie

Vo vymedzení pojmu sebahodnotenie existujú značné rozpory, pričom niektorí autori ho považujú za ekvivalent sebapojatia. Suchá a Dolejš (2016, s. 10) v zhode s (Blatným a Plhákovou, 2003; Mackem, 2008) považujú výraz sebapojatie za pojem nadradený k sebahodnoteniu, ktorého anglickým prekladom je termín „self concept“. Pod sebapojatím môžeme rozumieť „súhrn predstáv a hodnotiacich súdov, ktoré človek o sebe prechováva“. V rámci sebapojatia vymedzujeme zložku kognitívnu, ktorá súvisí s obsahom sebapojatia a jeho štruktúry, konatívnu, ktorá má súvis s motiváciou a sebareguláciou. Poslednou zložkou je afektívno - emocionálna, ktorá vystihuje emocionálny vzťah k sebe, k sebahodnoteniu. Súvisom medzi globálnym sebahodnotením, agresiou, antisociálnym správaním a delikvenciou u detí a dospievajúcej mládeže sa venoval výskum Donnellan et al. (2005), ktorý odkryl významný súvis medzi vyššie spomenutými premennými. Výsledky z daného výskumu indikujú, že jednotlivci s nízkym sebahodnotením v 11 roku mali v 13 roku vyššiu tendenciu k agresívnemu správaniu. Výskumná štúdia Teng et al. (2015) demonštruje vzťah nízkeho sebahodnotenia a agresivity. Naopak Dolejš et al. (2014) v českom prostredí nezaznamenali

vzťah medzi nízkym sebahodnotením a jednotlivými komponentmi agresivity (fyzická, verbálna agresia, hostilita, hnev). Zaujímavé výsledky prezentuje výskum Diamantopoulou et al. (2008), v ktorom sa ukázalo, že agresia je spojená tak s nízkym, ako aj s prehnane vysokým sebahodnotením. Súvisom medzi skúsenosťou adolescentov s kyberšikanovaním a ich úrovňou sebahodnotenia sa venoval aj výskum Hinduja & Patchin (2010), ktorý zistil, že obeť ako aj aktéri kyberšikanovania dosahovali nižšiu úroveň sebahodnotenia. Nasledovné zahraničné štúdie (Houck et al., 2014; Jonson et al., 2015; Rial et al., 2018; Wachs et al., 2017; Ybarra & Mitchell, 2014) skúmali súvis sextingu a sebahodnotenia na respondentoch od 13 do 19 rokov. Výsledky indikujú daný súvis a zároveň prezentujú, že u adolescentov s nižším sebahodnotením existovala vyššia pravdepodobnosť sextingu a nižšia emočná self-efficacy. Naopak, výskum Hudson & Fetro (2015) nezistil štatistickú významnosť medzi nižším a vyšším sebahodnotením a sextingom.

Sebakontrola a sebaregulácia

Tangney et al. (2004, s. 275) sformulovali definíciu sebakontroly nasledovne: „sebakontrola sa chápe ako schopnosť jednotlivca prekonať alebo utlmiť nevhodné behaviorálne tendencie a odstúpiť od ich realizácie“. Takto vnímaná sebakontrola síce akcentuje kontrolu správania, ale zároveň je súvzťažná aj s kognitívnym a emocionálnym aspektom osobnosti. Gentile, Choo et al. (2011) zistili, že osoby s väčšou impulzivitou, nízkou empatiou, s malou schopnosťou regulovať svoje emócie a s nízkymi sociálnymi kompetenciami mali vyššiu pravdepodobnosť stať sa problémovými hráčmi. Uvedení autori prikladajú sebaregulácii a sebakontrolu osobitý význam v súvislosti s rizikovým správaním na internete, a to najmä, ak sa zamýšľame nad pozadím a podstatou „internetovej závislosti“ ako patológie. Autori vyjadrujú presvedčenie, že ak by bola určitá forma internetovej závislosti, napríklad závislosť na videohrách, klasifikovaná ako porucha, s vysokou pravdepodobnosťou by bola označená ako porucha kontroly impulzov. Podobné zistenia zaznamenal aj výskum La Rose et al. (2003), ktorý potvrdil, že nedostatočná sebaregulácia pozitívne a výrazne súvisela s používaním internetu. Cieľom štúdie Blachnio & Przepiorka (2015) bolo preskúmať, či nedostatočné zdroje sebakontroly a sebaregulácie používateľov Facebooku súviseli so závislosťou od Facebooku. Výsledky demonštrujú, že tí používatelia, ktorí sú schopní odolať pokušeniu alebo impulzu, sú viac sebadisciplinovaní, nesústredia sa na negatívne emócie a zároveň majú nižšiu pravdepodobnosť, že sa u nich vyvinie závislosť na Facebooku.

Stratégie zvládania záťaž

Autori Lazarus & Folkman (1984, s. 141) vymedzujú zvládanie alebo coping ako „myšlienky a formy správania, ktoré ľudia používajú na zvládanie vnútorných alebo vonkajších požiadaviek, situácií, ktoré sú jednotlivcami vyhodnotené ako stresujúce“. Výsledky výskumov (Halachovej & Žiakovej, 2016; Völlink et al., 2013) demonštrujú, že obeť kyberšikanovania dosahovali štatisticky vysoko signifikantné rozdiely tak v pozitívnych, ako v negatívnych typoch stratégií oproti jednotlivcom, ktorí neboli obeťami. Kyberšikanovaní dosahovali výrazne nižšie skóre v pozitívnych a vyššie skóre v negatívnych stratégiách zvládania záťažových situácií. Vo vybranej stratégii *potreba sociálnej opory* dosahovali očakávané obeť kyberšikanovania signifikantne nižšie skóre než ne-kyberšikanovaní jednotlivci. Štúdia realizovaná Estévez et al. (2023) poukazuje, že adolescenti, ktorí boli obeťami kyberšikanovania používali maladaptívne stratégie zvládania záťaž s vyššou emočnou disreguláciou. V súčasnosti existuje pomerne menej štúdií, ktoré skúmajú súvis stratégie zvládania záťaž medzi páchatelmi kyberšikanovania. Tejto problematike sa venujú napríklad štúdie (Erbicer et al., 2023; Machacková et al., 2013; McLoughlin, 2019).

Prevenca online rizikového správania

Na Slovensku je prevencia rizikového správania na základných a stredných školách realizovaná prostredníctvom pedagogických zamestnancov (koordinátor vo výchove a vzdelávaní, učitelia) a odborných zamestnancov (sociálny pedagóg, školský psychológ a.i.). V školách je pre oblasť prevencie online rizikového správania kompetentný najmä sociálny pedagóg. Niklová (2019) vysvetľuje, že v primárnej prevencii ide predovšetkým o poskytovanie základných informácií žiakom ohľadom bezpečného používania internetu, dôležitosť dodržiavania pravidiel slušného správania vo virtuálnej komunikácii, oboznámenie s možnými negatívnymi následkami protispoločenského konania vo virtuálnom priestore a v neposlednom rade informovať žiakov ako predchádzať rôznym formám rizikového správania. Niklová (2019) ďalej dopĺňa, že sekundárna prevencia v školách je zameraná na žiakov (aktérov, obete) s predpokladom alebo vznikom rizikového správania. S účinnosťou od 1. septembra 2023 MŠVVaŠ Slovenskej republiky schválilo *Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl*. V dokumente *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*, ktorý zahŕňa okrem iného i obsahový štandard pre prevenciu problematického používania digitálnych technológií, sociálnych sietí a videohier, sa zdôrazňuje okrem vedomostí a poznatkov i opodstatnenosť rozvoja zručností a kompetencií žiakov v preventívno-výchovnom pôsobení. Zameranie sa na rozvíjanie nasledovných zručností ako sú: schopnosť sebaregulácie, schopnosť riešenia problémov, schopnosť rozhodovania sa, schopnosť zvládania stresu, schopnosť zvládania emócií, schopnosť predvídania následkov svojho správania, schopnosť odmietania nevyžiadaných interakcií na sociálnych sieťach a mnohé iné, pomáhajú deťom a dospelujúcim samostatne a primerane svojmu veku reagovať na spektrum problémov spojených s používaním digitálnych technológií (Tichý et al., 2023).

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Výskumný problém

Existuje možný súvis medzi vybranou digitálnou vulnerabilitou žiakov a intrapersonálnymi faktormi osobnosti (sebahodnotenie, sebakontrola, stratégie zvládania záťaže) a aká je intencia vo výchovno-preventívnom rozvíjaní intrapersonálnych zručností žiakov na školách?

Výskumný cieľ

Vychádzajúc z teoreticko-empirického poznania bude našim cieľom empiricky overiť vzájomnú súvislosť medzi úrovňou intrapersonálnych premien (sebahodnotenie, sebakontrola, stratégie zvládania záťaže) a vybranými formami digitálnej vulnerability žiakov (excesívne používanie internetu, kyberšikanovanie, online rizikové sexuálne správanie). Ďalej bude našim cieľom empiricky overiť implementáciu aktivít zameraných na rozvíjanie intrapersonálnych, protektívnych zručností žiakov v intenciách výchovno-preventívnych stratégií škôl.

Výskumné otázky a hypotézy

VO1: Aký je výskyt aktivít a preventívnych programov zameraných na prevenciu online rizikového správania žiakov v preventívnych plánoch škôl.

VO2: Ako sa pedagogickým a odborným zamestnancom darí implementovať a rozvíjať protektívne zručností (sebahodnotenie, sebakontrolu, stratégie zvládania záťaže) žiakov vo výchovnom a preventívnom procese.

VO3: Ako pedagogickí a odborní zamestnanci vnímajú realizovanie procesu rozvoja intrapersonálnych, protektívnych zručností žiakov.

H1: Predpokladáme, že žiaci - excesívni používatelia internetu budú častejšie využívať negatívne stratégie zvládania záťaže ako žiaci ne - excesívni používatelia internetu.

H2: Predpokladáme, že kyberšikanovaní žiaci budú častejšie využívať negatívne stratégie zvládania záťaže ako ne - kyberšikanovaní žiaci.

H3: Predpokladáme, že u žiakov - excesívnych používateľov internetu bude subjektívne vnímanie sebakontroly nižšie ako u žiakov ne - excesívnych používateľov internetu.

H4: Predpokladáme, že žiaci so subjektívne vnímaným nižším sebahodnotením budú častejšie aktívni v online sexuálnom rizikovom správaní ako žiaci so subjektívne vnímaným vyšším sebahodnotením.

H5: Predpokladáme, že žiaci so subjektívne vnímaným nižším sebahodnotením budú častejšie kyberagresormi ako žiaci so subjektívne vnímaným vyšším sebahodnotením.

H6: Predpokladáme, že dievčatá budú skórovať vyššie v online rizikovom sexuálnom správaní ako chlapci.

Výskumný súbor

Výskumný súbor bude pozostávať zo žiakov druhého stupňa základných škôl, žiakov stredných škôl a pedagogických a odborných zamestnancov. Našou intenciou bude dosiahnuť reprezentatívny súbor, ktorý bude zahŕňať všetky kraje v SR.

Charakteristika výskumného nástroja

- Na meranie excesívneho používania internetu použijeme dotazník *Compulsive Internet Use Scale* (CIUS), Meerkee et al. (2009). Uvedený nástroj bude využitý na identifikáciu excesívnych používateľov internetu.
- Na meranie kyberšikanovania a sextingu použijeme dotazník *Cyberbullying and Online Aggression* od autorov Hinduja, Patchin (2010), ktorý na slovenské podmienky modifikovala Hollá (2016) pod názvom *Kyberšikana a kyberagresia*.
- Na meranie exekutívnych funkcií použijeme *Executive Skills Questionnaire* od autorov Guare, Dawson, Guare (2012), ktorý na slovenské podmienky modifikoval Čerešník (2018) pod názvom *Dotazník exekutívnych funkcií (DEF)*.
- Na meranie stratégií zvládania záťaže použijeme *Children's Coping Strategies Checklist* (CCSC), Ayers et al. (1996).
- Na meranie globálneho sebahodnotenia použijeme Rosenberg's Self-esteem Scale, Rosenberg (1965), ktorú na slovenské podmienky modifikovali Halama, Bieščad (2006) pod názvom *Rosenbergova škála sebahodnotenia*.
- Na zistenie výskytu aktivít a preventívnych programov zameraných na prevenciu online rizikového správania žiakov zrealizujeme obsahovú analýzu preventívnych plánov škôl.
- Na zistenie implementácie aktivít vo výchovno-preventívnom procese zameraných na rozvoj intrapersonálnych zručností žiakov, zrealizujeme pološtrukturované rozhovory s pedagogickými a odbornými zamestnancami škôl.

Spôsob spracovania údajov

Na spracovanie a analýzu kvantitatívnych dát použijeme deskriptívne štatistické metódy: percentá, minimálne a maximálne hodnoty, modus, medián, smerodajné odchýlky,

kontingenčné tabuľky, grafy. Vzťahy medzi jednotlivými premennými budú preverované prostredníctvom korelačnej analýzy. Analýza získaných dát bude spracovaná i v rovine štatistickej inferencie a vecnej signifikancie. Získané dáta budú analyzované v programe Excel, SPSS. Na spracovanie a analýzu kvalitatívnych dát použijeme nasledovné metódy: doslovnú transkripciu, otvorené, axiálne a selektívne kódovanie, vzťahy medzi kategóriami, grafické a kontingenčné zobrazovanie. Hypotézy budú testované prostredníctvom parametrických, respektíve neparametrických štatistických metód v programe SPSS.

ZÁVER

Digitálna vulnerabilita detí a mládeže prejavujúca sa v rôznych formách online rizikového správania predstavuje v súčasnosti vysoko naliehavý problém. Intrapersonálne premenné osobnosti sa javia ako možné rizikové alebo protektívne faktory v súvislosti s online rizikovým správaním. Súvisom medzi sebahodnotením, sebakontrolou, stratégiami zvládania záťaže a online rizikovým správaním sa venujú prevažne zahraničné štúdie, ktorých výsledky demonštrujú možný súvis. Predpokladáme, že nami navrhovaný a zrealizovaný výskum prispeje k rozšíreniu vedeckého poznania uvedenej problematiky v našich sociálno-kultúrnych podmienkach a zároveň napomôže k účinnejšej prevencii online rizikového správania detí a mládeže.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom *Prevencia online rizikového správania*.

Literatúra

- BLACHNIO, A., & PRZEPIORKA, A. 2016. Dysfunction of self-regulation and self-control in Facebook addiction. *Psychiatrist*. Q. 87, 493–500. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9403-1>
- BLINKA, L., ŠKAŘUPOVÁ, K., ŠEVČÍKOVÁ, A., LICEHAMMEROVÁ, Š., VONDRÁČKOVÁ, P. 2015. Online závislosti. Praha: Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-5311-9
- BLATNÝ, M., & PLHÁKOÁ, A. 2003. Moderní teórie temperamentu, inteligence, sebepojetí. Brno: MU v Brne, 145 s. ISBN 80-86620-05-0
- DIAMANTOPOULOU, S., RYDELL, A., & HENRICSSON, L. 2008. Can both low and high self-esteem be related to aggression in children? *Social Development*, 17(3), 682–698. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00444.x>
- DOLEJŠ, M., SKOPAL, O., SUCHÁ, J., ČAKIRPALOGLU, P., & VAVRYSOVÁ, L. 2014. Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů. Univerzita Palackého v Olomouci. 153 s. ISBN 978-80-244-4181-8
- DOMONKOS, K. 2014. Cyberbullying: Zaklatás elektronikus eszközök használatával. In *Alkamazott pszichologia*, 14(1), 59 – 70 https://www.researchgate.net/publication/275038397_Az_online_zaklatas_mediareprezentacioja
- DONNELLAN, M. B., TRZESNIEWSKI, K. H., ROBINS, R. W., MOFFITT, T. E., & CASPI, A. C. 2005. Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>

- DULOVICS, M. 2020. Online rizikové správanie u detí a mládeže. *Direktor.sk*. 16. mája. <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/online-rizikove-spravanie-u-deti-a-mladeze.zs-1451.html>
- DULOVICS, M., NIKLOVÁ, M., & ZOŠÁKOVÁ, K. 2023. Digitálna vulnerabilita detí a mládeže. Banská Bystrica: Belianum, 147 s. ISBN 978-80-557-2078-4
- ESTÉVEZ, A., MACÍA, L., GONZÁLEZ, L. H., MOMENÉ, J., JAUREGUI, P., ETXABURU, N., GRANERO, R., ARANDA, F. F., BACH, M. G., ALCARAZ, V. C., MUNGUÍA, L., BAENAS, I., MORENO, M. T., MALTAS, M. B., MENDOZA, V. E., MURCIA, J. S. 2023. Cyberbullying and gambling disorder: Associations with emotion regulation and coping strategies. *Journal of Gambling Studies*, 39, 1399-1416. <https://doi.org/10.1007/s10899-022-10160-4>
- ERBICER, S. E., TOPRAK, E., & METIN, A. 2023. Cyberbullying among adolescents in Turkey: the relationship between coping strategies and cyberbullying perpetration. *Child and Adolescent Mental Health* 28(1), 67-75. <https://doi.org/10.1111/camh.12622>
- GENTILE, D. A., CHOO, H., LIAU, A., SIM, T., LI, D., FUNG, D., & KHOO, A. 2011. Pathological video game use among youths. A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319–329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- HALACHOVÁ, M., & ŽIAKOVÁ, E. 2016. Zvládanie záťažových situácií v kontexte kyberšikanovania. In *Podoby vnútorných a vonkajších faktorov zvládania záťaže z pohľadu teórie i praxe sociálnej práce*. Zborník príspevkov zo 4. ročníka Košických dní sociálnej práce (s. 111 – 117). UPJŠ v Košiciach. ISBN 978-80-8152-405-9
- HINDUJA, S., & PATCHIN, J. W. 2010. Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- HINDUJA, S., & PATCHIN, J. W. 2022. Teem sexting: A brief guide for parents and educators. In *Cyberbullying Research Center*, 10 p. <https://cyberbullying.org/sexting-research-summary-2022.pdf>
- HOLLÁ, K. 2016. Sexting a kyberšikana. Bratislava: IRIS, 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6
- HOLLA, K. 2017. Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu. Nitra: PF UFK v Nitre, 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2
- HOUCK, C. D., BARKER, D., RIZZO, C., HANCOCK, E., NORTON, A., & BROWN, L. K. 2014. Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics*, 133(2), 276-282. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1157>
- HUDSON, H. K., & FETRO, J. V. 2015. Sextual activity: predictors of sexting behaviors and intentions to sext among selected undergraduate students. *Computers in Human Behavior*, 49, 615-622. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.048>
- JAISHANKAR, J. 2009. Sexting: A new form of victimless crime? *Journal of Cyber Criminology*, 3(1), 21-25. <https://www.cybercrimejournal.com/pdf/editorialijccjan2009.pdf>
- JONSSON, L. S., BLADH, M., PRIEBE, G., & SVEDIN, C. G. 2015. Online sexual behaviors among Swedish youth: associations to background factors, behaviors and abuse. *Psychiatry*, 24(10), 1245-1260. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0673-9>
- LAROSE, R., EASTIN, S. M., & LIN, A. C. 2003. Unregulated internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225-253. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0503_01
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. 1984. Stres, appraisal and coping. New York: Springer, 456 s. ISBN 0826141919

- KUSS, D. J., GRIFFITHS, M. D., BINDER, J. F. 2013. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computer in Human Behavior*, 29(3), 959-966. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.024>
- MACEK, P. 2008. Sebasystém, vzťah k vlastnému Já. In *Sociálna psychologie*. Praha: Grada, 89 – 107. ISBN 978-80-247-1428-8
- MACHACKOVA, H., CERNA, A., SEVCIKOVA, A., DEDKOVA, L., & DANEBACK, K. 2013. Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.5817/CP2013-3-5>
- MCLOUGHLIN, L. T. 2019. Understanding and measuring coping with cyberbullying in adolescents: Explanatory factor analysis of the brief coping orientation to problem experienced inventory, *Current Psychology*, 40, 4300-4310 <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00378-8>
- NORTHROP, J. C., LAPIERRE, C., KIRK, J., & RAE, C. 2015. Internet process addiction test screening for internet facilitated process addictions. *Behavioral sciences*, 5(3). 341-352. <https://doi.org/10.3390/bs5030341>
- NIKLOVÁ, M. 2019. Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4. *Edukácia*, r. 3, č. 1, s. 134 – 141. <https://www.upjs.sk/public/media/20805/Niklova.pdf>
- RIAL, A., GOLPE, S., SORNA, M., BRAÑA, T., & GÓMEZ, P. 2018. Minors and problematic internet use: Evidence for better prevention. *Computers in Human Behavior*, 87, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.030>
- SMAHEL, D., HELSPER, E., GREEN, L., KALMUS, V., BLINKA, L., & ÓLAFSSON, K. 2012. Excessive internet use among European children. EU Kids Online. *The London School of Economics & Political Science*. pp. 9. https://www.researchgate.net/publication/261316716_Excessive_internet_use_among_European_children
- SUCHÁ, J., & DOLEJŠ, M. 2016. Agresivita, depresivita, sebahodnocení a impulzivita u Českých adolescentů. Olomouc: UP v Olomouci, 96 s. ISBN 978-80-244-5044-5
- TANGNEY, P. J., BAUMEISTER, F. J., & BOONE, L. A. 2004. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272–322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- TENG, Z., LIU, Y., & GUO, C. 2015. A meta-analysis of the relationship between self-esteem and aggression among Chinese students. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.005>
- TICHÝ, Ľ., VOJTOVÁ, Z., BOŽÍK, M., & KRÍŽ, T. 2023. Odborná činnosť prevencia rizikového správania. MŠVVaŠ SR. [27187.pdf \(minedu.sk\)](https://www.minedu.sk/27187.pdf)
- VOLLINK, T., BOLMAN, W. A. C., DEHUTE, F., & JACOBS, L. C. N. 2013. Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 7-24. <https://doi.org/10.1002/casp.2142>
- WACHS, S., WRIGHT, M. F., & WOLF, K. D. 2017. Psychological correlates of teen sexting in three countries - direct and indirect associations between self-control, self-esteem, and sexting. *International Journal of Developmental Science*, 11(3), 109-120. <https://doi.org/10.3233/DEV-160212>

WHANG, L., & CHANG, G. 2004. Lifestyles of virtual world residents: Living in the on-line game "Lineage". *Cyberpsychology & Behavior*, 7(5), 592-600. <https://doi.org/10.1089/1094931042403091>

WILLARD, N. E. 2007. Cyberbullyin and cabetrheats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL, US: Research Press. 320 s. ISBN 9780878225378

WOLAK, J., & FINKELHOR, D. 2011. Crimes against children. sexting: A typology. Durham, 11 p. <https://scholars.unh.edu/ccrc/48/>

YBARRA, M. L., & MITCHELL, K. J. 2014. "Sexting" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757–764. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>

Autor

Mgr. Zuzana Hrabovská

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

zhrabovska@umb.sk

PREMENY KURIKULA PREDMETU DEJEPIS V MAĎARSKU PO ROKU 1989

Lucia Barbara Nagy Izsóf

Abstrakt

Príspevok predstavuje prehľad o zmenách vo vzdelávacom predmete Dejepis v Maďarsku, ktoré sa prejavili v základných kurikulárnych dokumentoch vydaných na štátnej úrovni po páde komunizmu až do dnes. Prináša obsahovú ale aj historicko-porovnávaciu analýzu Štátnych vzdelávacích programov (v Maďarsku tzv. Nemzeti Alapterv – NAT), ktoré sa za posledných 30 rokov menili, resp. doplňovali až päťkrát. Dôraz sa kládol na zmeny v cieľoch a obsahových štandardoch predmetu Dejepis, sformulované v týchto dokumentoch, ale aj na postavenie tohto predmetu vo vzdelávacej politike Maďarska. Povinné maturity z Dejepisu v Maďarsku, ktoré boli (znovu)zavedené v roku 2005, prinášajú pre slovenskú akademickú sféru nezvyčajný príklad vzdelávacieho prostriedku.

Kľúčové slová: Dejepis, Maďarsko, kurikulum, ŠVP, maturity

ÚVOD

Je pozoruhodné a pre slovenský akademický výskum skôr tristné, že slovenský výskum sa doteraz konkrétnejšie nezaoberal s otázkou vývinu moderného predmetu dejepisu v Maďarsku a predovšetkým s jeho aktuálnou situáciou. Naša spoločná minulosť, a tým pádom aj spoločné dejiny (nielen slovensko-maďarské) sú aj minulosťou tu žijúcich a vzájomne sa ovplyvňujúcich národov. Spôsob, ktorým problematiku dejepisnej výučby v minulosti riešili a v súčasnosti v praxi riešia tieto spoločnosti tak poskytuje rad ďalších inšpirácií pre odborný (historický aj pedagogický a didaktický) výskum a napokon aj pre dejepismetodickú prax.

Mojím cieľom bolo zistiť aktuálny stav výučby dejepisu v Maďarsku na kurikulárnej rovine a oboznámiť sa so zmenami, ktoré nastali v tejto výučbe za posledných 30 rokov. Tieto výsledky prinášam z preskúmaní samotných kurikulárnych dokumentov najvyššej úrovni, ale aj s ich konfrontáciou s odbornými názormi a výskumami maďarských odborníkov.

ORGANIZÁCIA VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU V MAĎARSKU

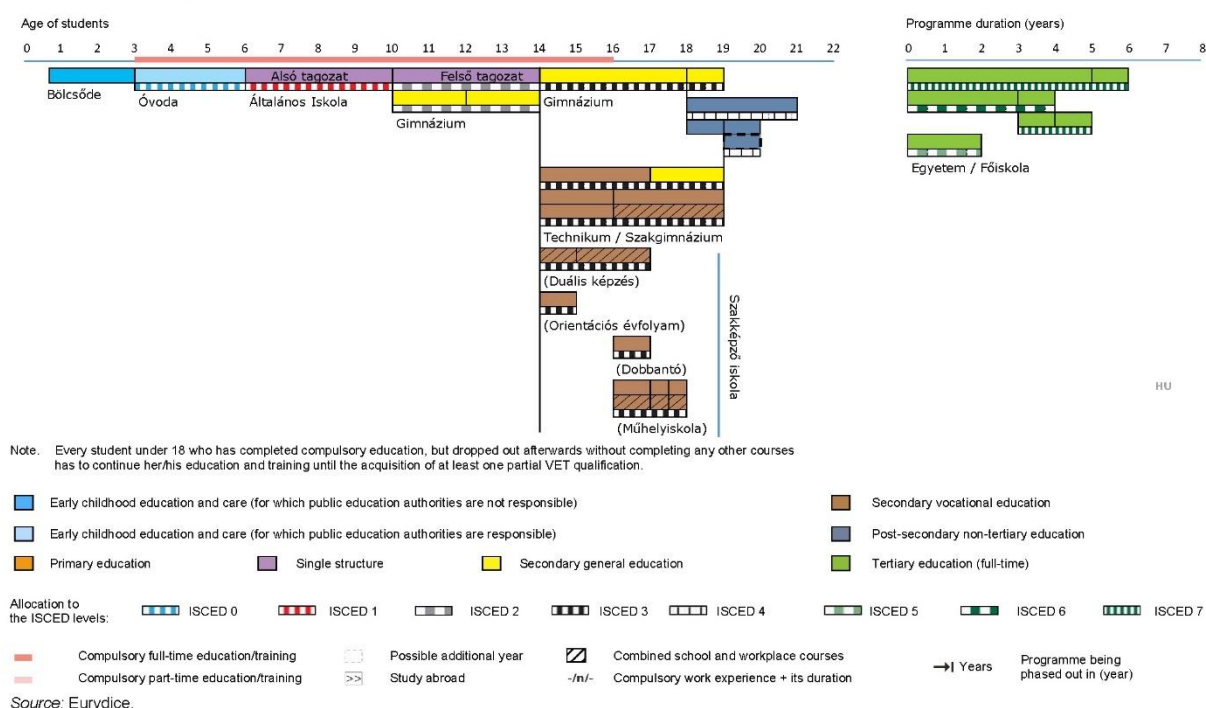
Štátne riadenie vzdelávania je aktuálne v Maďarsku rozdelené do dvoch ministerstiev. Za verejné vzdelávanie v Maďarsku zodpovedá Ministerstvo ľudských zdrojov (*Emberi Erőforrások Minisztériuma* - EMMI). Toto ministerstvo zodpovedá okrem vzdelávania na základných a stredných školách za riadenie viacerých sektorov, napríklad za sektor zdravotníctva, sociálneho začlenenia, kultúry a športu. Za riadenie vysokoškolského vzdelávania od 1. septembra 2019 zodpovedá Ministerstvo inovácií a technológií (*Innovációs és Technológiai Minisztérium* - ITM). V rámci sektorového riadenia je minister školstva, okrem iného, zodpovedný za Štátne vzdelávacie programy (*Nemzeti alaptanterv* - doslovný preklad: Národné základné vzdelávacie plány, ďalej používame maďarskú skratku NAT), Rámcové učebné osnovy (*Kerettantervek*) a taktiež schvaľuje učebnice používané vo verejnom vzdelávaní. V jeho práci mu pomáha Úrad školstva (*Oktatási hivatal*) (Eurydice, 2023).

NAT tvoria najvyššiu úroveň regulácie obsahu výučby. Zostavuje ich komisia odborníkov na vzdelávanie/študijné programy a po odbornej diskusii ich poverené vládne štruktúry menia a doplňujú. Druhou úrovňou regulácie obsahu výučby tvoria Rámcové učebné osnovy

(*Kerettanterv*) a poslednou, treťou úrovňou sú Miestne učebné osnovy (*Helyi tanterv*), ktoré vypracujú školy podľa vyšších regulatívnych nariadení (Eurydice, 2024).

Školský systém v Maďarsku (Obrázok 1) je v podstate veľmi podobný systému na Slovensku. Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie sa väčšinou realizuje na základnej škole, ktorá má 8 ročníkov. Z toho 1. až 4. ročník tvorí prvý stupeň a 5. až 8. ročník tvorí druhý stupeň. (Existujú však 8 a 6 ročné gymnázia, kam prestupujú žiaci z ukončeného štvrtého, resp. šiesteho ročníka) (Eurydice, 2023). Vyššie sekundárne vzdelávanie sa realizuje na stredných školách či gymnáziách, ktoré (vo väčšine prípadov) tvoria ďalšie 4 ročníky – 9. až 12. ročník. Hodinová dotácia pre predmet Dejepis je podľa NAT 2020 od 5. ročníka po 10. ročník dve hodiny týždenne a v 11. a 12. ročníku gymnázií 3 hodiny týždenne (Nariadenie vlády, 2012). Povinná školská dochádzka, je od roku 2011 dokopy 10 rokov a to od 6 roku dieťaťa do 16 rokov (Zákon o národnom verejnom vzdelávaní, 2011). Dovtedy však (od roku 1993) bola povinná školská dochádzka dokopy 12 rokov (od 6/8 roku dieťaťa do 18/20 rokov) (Zákon o verejnom vzdelávaní, 1993).

Hungary – 2023/2024



Obrázok 1: Školský systém v Maďarsku (Eurydice, 2024)

VÝVIN PREDMETU DEJEPIS V MAĎARSKU PO PÁDE KOMUNIZMU

Snáď netreba vysvetliť, že počas komunistickej diktatúry bola jednou z úloh predmetu dejepis ideologická legitimizácia systému. Niekoľko desaťročí sa dejepis vyučoval na základe ústredných učebných osnov a učebníc, v prísne kontrolovanom poriadku a obsahu. V poslednom desaťročí diktatúry sa však veľakrát predsa len podarilo do výučby zahrnúť také obsahy a myšlienky, ktoré boli z určitých politických alebo ideologických dôvodov zakázané. Pomerne veľká bola totiž takzvaná metodická sloboda učiteľov, pod rúskom ktorej vyučovali aj moderný obsah s modernými metódami. (Fischerné Dárdai, 2010) Po zmene režimu sa každopádne rozprúdili búrlivé odborné debaty predovšetkým o obnove obsahu dejepisného vzdelávania. Tieto debaty sa, v súlade s obsahovou obnovou historickej vedy, dotkli cieľov, úloh a miesta vyučovania dejepisu vo vzdelávacom systéme. Začala sa aj rozsiahla profesijná

samoorganizácia (napr. vznikali učiteľské organizácie, tvorili sa workshopy, vydávali sa publikácie), komunity učiteľov dejepisu dokázali jasne a efektívne formulovať záujmy učiteľov na rôznych konferenciách. Zároveň sa učitelia viac-menej aktívne zapájali (diskusie, vyplňanie dotazníkov a pod.) do tvorby požiadaviek medzitým pripravovaného NAT. (Kaposi, 2020) Množstvo učiteľov dejepisu však očakávalo od historickej vedy jasné, nie ideologicky podfarbené poznatky, ktoré by mohli odovzdať svojim žiakom. Dnes už je jasné vidieť, že to bola ilúzia a zostala ňou aj dnes. Ved' na to, aby sa viedli historické a v širšom zmysle aj spoločenské debaty o zamlčovaných témach, mylných predstavách a falošných mýtoch, je potrebný čas a samozrejme, vhodná spoločenská atmosféra. (Fischerné Dárdai, 2010) Väčšina učiteľov tak nedokázala naplno využiť možnosť akademickej slobody, ved' nebolo jednoduché sa tak rýchlo adaptovať na nové vedecké výsledky, ku ktorým nemali nové učebnice, pracovné zošity, či zbierky prameňov a dokumentov. Táto neistota sa vo vyučovaní postupne prejavila predovšetkým v šírení „faktografie“ a metód založených na diktovaní učiva, pričom vzdelávacia politika hlásala nový prístup k regulácii obsahu a do centra vzdelávania chcela postaviť rozvoj zručností v získavaní historických vedomostí. Objavil sa strach zo zmeny („len sa nereformovať“), za čím stála postupná transformácia školského systému.

Vydanie NAT v roku 1995 zmenilo celý systém dovtedajšieho centrálneho kurikula. Upravil tradičnú kategorizáciu predmetov a vytvoril desať vzdelávacích oblastí, pričom sa Dejepis, spolu s Náukou o spoločnosti (*társadalomismeret*) a s Náukou o človeku (*emberismeret*) stali súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (*Ember és társadalom*). Predtým požadované obsahy a lexikálne znalosti sa výrazne zredukovali. NAT kládol požiadavky na jednotlivé ročníky a nie na typy škôl (ako to bolo dovtedy) a už nekládol dôraz čisto len na učivo, ale aj na rozvoj zručností žiakov. Výrazne sa zmenilo aj predchádzajúce poradie učiva (napr. zrušilo sa chronologické vyučovanie dejepisu v 5.-6. ročníku a dejiny súčasnosti sa uzavreli v 10. ročníku) (Nariadenie vlády, 1995). Zmeny prežívala značná časť učiteľov dejepisu ako zmrzačenie dejepisného vzdelávania, čo odzrkadľuje aj to, že NAT nazývali aj „Trianonom“. (Fischerné Dárdai, 2010) Predstavovatelia obsahovej modernizácie zároveň vyhodnotili zmeny ako úspešné, nakoľko formulácia požiadaviek vo forme komplexných vzdelávacích oblastí dala priestor takým predmetom, ktoré predtým existovali iba na báze experimentov, ako napríklad Náuka o človeku (*emberismeret*), Kinematografia (*mozgóképkultúra*) a Mediálna výchova (*médiaismeret*) a tiež umožnila odlišiť niektoré oblasti predmetov, napríklad Náuka o spoločnosti (*társadalomismeret*), občianske a ekonomické vedomosti (*állampolgári és gazdasági ismeretek*). (Jakab, 2010)

V dôsledku vyššie spomínaných okolností boli 90. roky v podstate definované diskusiami okolo NAT, ktoré získalo širokú spoločenskú publicitu najmä pred a po jeho prijatí v roku 1995. V dôsledku toho boli diskusie o učebných osnovách tiež spolitizované a stali sa „bojiskom“ pre rôzne školské úrady (Magyar Hírlap, 1995). Za takmer desať rokov sa tak celý vzdelávací systém a učitelia museli prispôbiť trom rôznym nariadeniam. Implementáciu NAT výrazne sťažila skutočnosť, že regulovala obsah vzdelávania nie po koniec verejného vzdelávania (12. ročník), ale po novú hranicu (10. ročník).

ZMENY V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH MAĎARSKEJ VÝUČBY ZAČIATKOM 21. STOROČIA

V systéme centrálnej regulácie kurikula nastala po nastúpení novej vlády v roku 1998 zásadná zmena. Centrálne rámcové učebné osnovy (*Kerettantervek*) vydané ministrom školstva v roku 2000 tvorili novú úroveň regulácie, ktorá bola vložená medzi NAT a Miestne učebné osnovy (*Helyi tantervek*). Cieľom bolo zabezpečiť integritu a interoperabilitu vzdelávacieho systému a obnoviť tradičnú štruktúru predmetov. NAT bol doplnený do konca 12. ročníka, čím sa prispôbil školskému systému 8+4. V Dejepise sa vrátili k chronologickému vyučovaniu od 5.

ročníka. Náuka o spoločnosti, Náuka o človeku, Kinematografia a mediálna výchova sa zároveň stali tzv. modulovými predmetmi, čo znamenalo, že ich školy zaradili do svojich miestnych učebných osnov a mohli byť vyučované samostatne alebo ich mohli integrovať do iných predmetov. (Fischerné Dárdai, 2003)

Vláda, ktorá nastúpila do úradu v roku 2002, bola jednou z prvých, ktorá novelizovala vyhlášku o rámcových učebných osnovách – eliminovala jej „nadmernú reguláciu“ – a nariadila revíziu NAT (Nariadenie vlády, 2003). Medzičasom zverejnené predmetové pozorovanie zaznamenalo, že učebné predpisy nepriniesli žiadne podstatné zmeny na úrovni vyučovacích hodín, a tak naďalej zostalo rozhodujúcim faktorom zameranie sa na odovzdávanie vedomostí a teórií, ako aj malá možnosť integrácie predmetov a začlenenie moderného vzdelávacieho obsahu. (Jakab, 2006)

Nový NAT publikovaný v roku 2003 zachoval intelektuálne dedičstvo predošlého NAT (prijatého v roku 1995) a jeho základnú štruktúru založenú na desiatich vzdelávacích oblastiach, ale v niektorých odborných záležitostiach sa od neho líšila. „Podrobné požiadavky“ boli z návrhu vynechané, boli viac zdôraznené „všeobecné požiadavky na rozvoj“ a „Centrálne rámcové učebné osnovy“. A čo bolo veľmi potrebné: nariadenie už pokrývalo celé verejné vzdelávanie od prvého ročníka až po dvanásť ročník. Zavedenie nového NAT vo vzostupnom systéme sa začalo 1. septembra 2004 na prvom stupni základných škôl. (Fischerné Dárdai, 2010)

Tento dokument definuje svoje základné princípy a ciele pre vyučovanie dejepisu nasledovne: „Dejepis je spoločnou pamäťou spoločnosti. Cieľom jeho výučby je získanie historickej gramotnosti, ktorá poskytuje spoločný základ komunikácie a tým aj možnosť vzájomného porozumenia pre užšie i širšie spoločenstvo (od miesta bydliska cez národ až po ľudstvo). To všetko je nevyhnutné pre prehlbenie pocitu spolupatričnosti ku komunite, najmä pocitu národnej a európskej identity. Pochopenie historických procesov je základom rozvoja historického vedomia, teda na jednej strane konkrétneho poznania, že súčasnosť, vrátane našich individuálnych životov, je do značnej miery výsledkom udalostí minulosti a na druhej strane, že náš dnešný život bude mať dopad aj na osudy budúcich generácií. Preto je dôležité, aby stretnutie s historickou minulosťou a spracovanie poučiek z histórie bolo pre žiakov osobnou skúsenosťou.“ (Nariadenie vlády, 2003)

V súvislosti s vyučovacím predmetom Dejepis sme spozorovali aj také zmeny, že kapitola o takpovediac kľúčových obsahových štandardoch (Kľúčové prvky obsahu- *A tartalom kulcselemei*) neobsahuje dovtedy obvyklé témy od praveku až po súčasnosť. V tejto kapitole sa vyskytujú nasledujúce obsahové prvky: napr. získať poznatky o dôležitých míľnikoch európskych dejín a aspoň o jednej mimoeurópskej civilizácii; o histórii a kultúre Maďarov za hranicami; o histórii národnostných a etnických menšín v Maďarsku vrátane Rómov; o dejinách židovstva v Maďarsku, o veľkých mocenských, sociálnych a hodnotových konfliktoch 20. storočia. Tieto prvky môžu súvisieť s rôznymi témami a ich spracovanie môže prebiehať v rámci úplne odlišných modelov výberu a usporiadania učebného materiálu. Posledná kapitola (Otázky usmerňujúce reflexiu- *A reflexiót irányító kérdések*) formuluje otázky, na ktoré nemožno jednoznačne odpovedať a ktoré zároveň otvárajú cestu k filozofickému mysleniu. (Tamže)

Takúto zmenu v regulácii obsahu možno správne vysvetliť tým, že v tej dobe (ale aj v dnešnej) bolo čoraz ťažšie definovať, čo rozumieme pod moderným obsahom vo vyučovaní dejepisu. Náročnosť tohto problému nespôsobuje len skutočnosť, že historický čas sa zrýchlil, historický priestor sa rozšíril a zdroje sa stali neprehľadnými. Subjektivismus spracovania histórie sa totiž čoraz viac rozširoval (a rozširuje?), ktorý nespochybňuje len v minulosti akceptované názory ale aj výber samotný a obsah učiva sa javí ako zlo, ktoré treba prekonať.

(ZNOVU)ZAVEDENIE POVINNÝCH MATURÍT Z DEJEPISU V MAĎARSKU

Náš netradičný názov tejto časti (kapitoly) práce nie je náhodný. Môžeme totiž tvrdiť, že povinné maturity z Dejepisov (nie len) v Maďarsku majú svoje tradície. Veď tzv. Organisations-Entwurf (Horánszky, 1990) zavedený v rakúskej časti vtedajšej monarchie v roku 1849 a v uhorskej časti v roku 1851 predstavovali prvé štátom zavedené povinné maturity a súčasťou týchto povinných maturít bol aj predmet Dejepis. Do roku 1974 boli tieto povinné maturity, síce s menšími, či väčšími zmenami v Maďarsku neustále. (Kaposi, 2020)

Zavedenie novej maturity v roku 2005 však aj napriek tomu možno nazvať unikátnou. Definuje totiž maturitné skúšky ako požiadavku na ukončenie štúdia na dvoch úrovniach. Jeho východiskom je, že historické znalosti a schopnosti človeka, ktorý sa vie orientovať v dnešnej spoločnosti, musia byť vyžadované na strednej úrovni, kým maturita na pokročilom stupni pripravuje najmä študentov študujúcich históriu na vysokej škole. Skúška strednej úrovne vyžaduje od riešiteľov jednoduchšie postupy získavania vedomostí, schopnosti vyjadrovania a schopnosti vytvárať historické úsudky. To znamená, že na tejto úrovni maturity sa môžu požadovať najdôležitejšie fakty, údaje, poznatky s jednoduchými súvislosťami, s nižšími stupňami uplatnenia kreativity a historických vedomostí. Maturitná skúška na pokročilej úrovni vyžaduje od žiakov komplexnejšie získavanie vedomostí a vyjadrovacie schopnosti, ktoré presahujú požiadavky na stredne pokročilú úroveň, uplatnenie zložitejších aspektov systemizácie, aplikácie, porovnávania a analýzy, ako aj samostatnejšie rozhodovanie, či zručnosti a znalosti širšieho okruhu historických faktov a údajov. Rozdiel medzi oboma úrovňami sa prejavuje v prístupe k danej téme, množstve faktografického materiálu, rozsahu a rôznorodosti historických prameňov, ako aj v rôznom stupni náročnosti úloh. (Kaposi, 2020)

Treba poznamenať, že táto nová povinná maturita z Dejepisov je unikátnou aj v tom, že jej vývoj prebiehal počas viacerých vládnych cyklov, takže jej základné prvky obsahujú pomerne veľa kompromisných prvkov a navyše bola schopná poskytnúť adekvátnu odpoveď na mnohé problémy vzdelávacej politiky. (Fischerné Dárdai, 2010) V duchu jednotnosti priblížil požiadavky na absolvovanie skúšok v rôznych typoch škôl, vzdelávacích formách a inštitúciách a výrazne štandardizoval samotné skúšky, napr. z hľadiska úloh, kritérií hodnotenia, spolupráce učiteľov a postupov. V procese regulácie obsahu (najmä dvojstupňovej maturitnej skúšky) bola nastolená aj otázka, ktoré relevantné modely učenia sa a formy organizácie vedomostí budú sledovať alebo preferovať nové dokumenty o skúškach. Dajú do popredia model všeobecnej gramotnosti, odbornosti alebo získavania kompetencií a teda čo sa rozumie pod historickými znalosťami? Zostavovatelia sa nakoniec rozhodli pre špecifickú kombináciu týchto troch modelov, ktoré využívajú v mnohých ohľadoch odlišné metódy učenia sa a vyučovania. (Jakab, 2006) V pozadí tohto rozhodnutia stála okrem zámeru ponechania rovnováhy medzi *zachovaním* a *obnovou* aj úvaha, že historické poznanie je nemysliteľné bez spracovania kolektívne prijímaných naratívov spoločenských (mýtov, legiend, historických textov atď.), zovšeobecnení jednotlivých udalostí a pochopenia scenárov udalostí s rovnakou štruktúrou. Inými slovami, príbehy o spoločenskom živote, ktoré predstavujú všeobecné vzdelanie, slúžia nielen naratívnomu učeniu, ale aj kognitívnym procesom, ako sú logické závery, indukcia, dedukcia a korelačné myslenie, ktoré sú tiež základnými prvkami rozvoja zručností a kompetencií. (Fischerné Dárdai, Kaposi, 2004)

Filozofiou novej maturity z Dejepisov bolo teda, že pri poznávaní histórie sa žiaci učia fakty, údaje, poznatky a súvislosti, ktoré tvoria základ ich všeobecného historického vzdelania. Ich poznanie historických faktov a vedomostí sa však stáva relevantným a užitočným poznaním pre nich samotných a pre spoločnosť len vtedy, ak sú schopní flexibilne prispôbovať konštrukcie, schémy a koncepty, ktoré historická veda ponúka, svojmu chápaniu minulosti, ale aj súčasnosti. Učenie sa o histórii znamená predovšetkým rozmýšľanie o histórii, o získaní schopnosti žiaka myslieť v troch dimenziách minulosti-prítomnosti-budúcnosti, aby vzhľadom na vekuprimeranosť poznal a aplikoval najdôležitejšie zložky výskumných postupov historickej

vedy (rozpoznanie historického problému, formulácia – znalosť a aplikácia metód heuristiky, kritika, interpretácia – riešenie historického problému odpoveďou a úsudkom). (Fischerné Dárdai, 2010)

Pri konkrétnom definovaní a formulovaní tém tvorcovia vychádzali z toho, aby sa ukázali modernizačné zámery vyjadrené vo všeobecnej požiadavke maturitnej skúšky, a tak skúška určila výrazne užší rozsah lexikálnych znalostí. Zabezpečila 60-40% rozdelenie národných a všeobecných dejín a objavil sa aj dôraz na dejiny z 19-20. storočia. Tým, že podstatné obsahové a iné rozdiely medzi dvoma stupňami skúšky sa objavujú až v učivách 11. ročníka, sa posúva začiatok diferencovaného vzdelávania, čo ovplyvňuje aj triedne rámce. Témy sú na oboch úrovniach rovnaké, no na pokročilejšej úrovni obsahujú viacero podtém. Pri formulovaní podtém priradených k jednotlivým témam prevládali aj tieto aspekty: okrem politických dejín by mali zohrávať významnú úlohu aj dejiny spoločnosti, hospodárstva, kultúry, životného štýlu a mentality a pri definovaní konkrétnych obsahov súvisiacich s témami by sa mali objaviť aj najnovšie výsledky historických štúdií. (Kaposi, 2020)

Určujúcim prvkom modernizačného úsilia reformy maturity je okrem slovnej skúšky zavedenie písomnej časti skúšky, čo bolo odôvodnené porovnatelnosťou výkonu skúšky, zjednotením požiadaviek a podmienok skúšky, rozšírením novej praxe merania a hodnotenia, ktorý sa považuje za novinku aj z medzinárodného hľadiska, a praktické overenie prístupu, obsahu a metodických reforiem. (Kaposi, 2020)

ZMENY VO VÝUČBE DEJEPISU Z HĽADISKA NAT Z ROKU 2012

Asi najväčšou zmenou v NAT z roku 2012 bolo, že dovtedajší štatút predmetu resp. modulového predmetu Náuky o spoločnosti zanikol a začlenil sa do predmetu dejepis (Nariadenie vlády, 2012). Dokument bol založený na princípe spoločenskovednej komplexnosti tzv. „civic education“. A opieral sa o myšlienky veľmi vplyvného kultúrneho antropológa Jana Assmanna (2004), ktorý rozlišuje dve formy kolektívnej pamäte: komunikačnú a kultúrnu pamäť. Kým prvá evokuje súčasné spomienky na nedávnu minulosť, tie, ktoré človek zdieľa so svojimi súčasníkmi, kultúrna pamäť sa zameriava na pevné body minulosti. (Kaposi, 2020) V novom NAT – tak medzi prioritnými výchovno-vzdelávacími cieľmi, ako aj v kontexte Dejepis, Občianska výchova – vytvorila mimoriadne paradoxnú situáciu. Zástancovia samostatného predmetu Náuky o spoločnosti mali pocit, že im „stiahli pôdu spod nôh“, pretože zahrnutie spoločenskovedného obsahu do predmetu Dejepis, náuka o spoločnosti a občianstva je také rozsiahle, že vyučovanie samostatného predmetu stráca takmer zmysel. *„Zatiaľ čo súčasné vedomostné prvky zamerané na priamu socializáciu (mravná výchova, vlastenecká výchova, výchova k občianstvu) sa v rozvojových cieľoch a usmerneniach NAT a centrálnych rámcových učebných osnov dostali do popredia viac ako predtým, na úrovni obsahových prvkov, ktoré regulujú skutočnú školskú prax to bol skôr krok späť.“* (Jakab, 2013)

Jedným z podstatných novo/starých prvkov nového NAT je opätovné začlenenie obsahových štandardov do dokumentu. Tzv. Požiadavky na vedomosti a rozvoj, ktoré sú tu uvedené, boli súčasťou NAT v rokoch 1995 až 2003 pod názvom „Podrobné požiadavky“, ale zmena v roku 2003 posunula tieto prvky na úroveň centrálnych rámcových učebných osnov (Nariadenie vlády, 2012).

NAJNOVŠIE (AKTUÁLNE) NAT Z ROKU 2020

Ak sme písali, že NAT z roku 2012 bol krokom späť, tak NAT z roku 2020 bol podľa nás skokom späť. A to si myslíme aj napriek tomu, že odstúpili od (podľa nás) nie šťastného spojenia Dejepis a Občianskej výchovy, ktoré boli sformulované v NAT 2012.

Najväčším a v maďarskej spoločnosti aj najviac rezonujúcim problémom je nacionalistické podfarbenie nových NAT, kde chcú zaviesť povinný, štátom predpísaný hodnotový systém. Už v úvode charakteristiky predmetu sa dočítame, že „v rámci výučby dejepisu sa žiak zoznámí s najdôležitejšími udalosťami, javmi, procesmi a aktérmi maďarských a svetových dejín. To výrazne pomáha žiakovi spoznať a osvojiť si systém kultúrnych kódov, ktorý mu umožňuje rozvíjať a upevňovať jeho identitu a oddanosť maďarskému národu a európskej civilizácie založenej na systéme kresťanských noriem. [...] Učenie sa a štúdium maďarskej histórie pomáha pochopiť miesto a postavenie Maďarska a maďarského národa vo svete a pomáha prehlbovať pocit vlastenectva.“ (Nariadenie vlády, 2020).

Cieľom dejepisu bolo odjakživa poznávanie ľudskej spoločnosti, k čomu samozrejme patrí aj národ danej krajiny. Tu problém nevidíme. Je však správne očakávať v demokratickej krajine v 21. storočí, aby každý prehlboval pocit vlastenectva k národu, ku ktorému nemusí každý žiak daného štátu patriť? Pre porovnanie prinášame charakteristiku predmetu z predchádzajúceho NAT, kde jasne vidieť rozdiel vo formulovaní a tým pádom aj vo význame predmetu:

„*Dejepis podporuje formovanie národného a európskeho povedomia, osobné prežívanie príslušnosti k užším a širším komunitám – k miestu bývania, k národu, k Európe, k ľudstvu. Úlohou vyučovania predmetu dejepis je pomôcť žiakovi pochopiť význam príslušnosti ku komunite prostredníctvom osvojenia si historických vedomostí. Dejepisné vzdelanie zahŕňa spoznávanie a váženie spoločnej pamäti maďarského ľudu, národa, civilizácií, ktoré sa formovali v priebehu dejín, ako aj schopnosť neustáleho rozširovania, obnovovania a formovania kultúrneho orientačného systému.*“ (Nariadenie vlády, 2012)

Pri cieľoch aktuálne platných NAT sa nacionalistické podfarbenie ďalej stupňuje. Citujeme prvé dva body:

„1. *získať základné vedomosti o Maďaroch, maďarskom národe a Maďarsku, o európskej civilizácii a minulosti ľudstva;*

2. *mať prostredníctvom nadobudnutých vedomostí silnú, jednoznačnú maďarskú identitu, a teda považovať maďarstvo za ľudské spoločenstvo, ktoré sa formovalo v priebehu dejín, a zároveň tvorí prirodzený referenčný bod;*“ (Nariadenie vlády, 2020)

A toto sa nachádza v základnom kurikulárnom dokumente, ktorý vymedzuje verejné vzdelávanie v čase, keď (aj v Maďarsku) je množstvo utečencov z Ukrajiny, nehovoriac o dlhé roky tu žijúcich menších. Žiaci v Maďarsku, ktorí navštevujú verejné maďarské školstvo no nemajú maďarskú národnosť majú teda tiež nadobudnúť maďarskú identitu?

ZÁVER

Prvý NAT bol zavedený v roku 1995 a predstavoval základ pre decentralizáciu vzdelávania. Tento základný dokument, definoval zákon LXXIX z roku 1993. Následne bol zavedený nariadením vlády 130/1995. (X.26.) ktoré oprávnilo školy pripraviť si vlastné „miestne učebné osnovy“ (*helyi tantervek*) (u nás známe ako školské vzdelávacie programy), ktoré boli pripravované na základe NAT. V duchu interoperability medzi školami, však vyšlo nariadenie vlády 63/2000. (V. 5.), ktoré zaviedlo centrálné rámcové učebné osnovy (*Kerettantervek*) od akademického roku 2001/2002. Jednotlivé školy si mali naďalej pripravovať vlastné „miestne učebné osnovy“, no už na základe tohto dokumentu. V roku 2003 sa prvýkrát zmodifikoval NAT, kde sa doplnili posledné dva ročníky verejného vzdelávania. NAT bol modifikovaný aj v roku 2007, no tu sme (v predmete Dejepis) nepoznačili značné odchýlky. Okrem toho, že v roku 2005 sa zaviedli nové dvojstupňové maturity z Dejepisu, ktorou súčasťou bolo okrem slovnej časti skúšky aj písomná časť. Modifikovaný NAT v rokoch 2012 a 2020 však v sebe zahŕňajú značné (hlavne ideologické) zmeny.

Literatúra

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (Nariadenie vlády o vydaní, zavedení a uplatňovaní Národného základného vzdelávacieho plánu.)

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. (Nariadenie vlády o vydaní Národného základného vzdelávacieho plánu.)

1993. évi LXXIX. törvény - a közoktatásról (Zákon LXXIX. z roku 1993 o verejnom vzdelávaní)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Zákon CXCV. z roku 2011 o národnom verejnom vzdelávaní)

A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (Nariadenie vlády o vydaní, zavedení a uplatňovaní Národného základného vzdelávacieho plánu.)

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (Nariadenie vlády o vydaní, zavedení a uplatňovaní Národného základného vzdelávacieho plánu. O zmene nariadenia vlády).

ASSMAN, J. 2004. A kultúrális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Budapest : Atlantisz Könyvkiadó, 313 s. ISBN 9639165360.

EURYDICE. 2023. Hungary, 2. Organisation and governance. [online]. Dostupné na internete: <[Organisation and governance \(europa.eu\)](https://eurydice.europa.eu/en/organisation-and-governance)>.

EURYDICE. 2024. Hungary, 5. Single-structure primary and lower secondary education. [online]. Dostupné na internete: <[Teaching and learning in single-structure education \(europa.eu\)](https://eurydice.europa.eu/en/teaching-and-learning-in-single-structure-education)>.

FISCHERNÉ DÁRDAI, Á., KAPOSI, J. 2004. Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés megújítás egyensúlyának kísérlete (O nových maturitách dejepisu alebo pokus o vyvázenie uchovania obnovy). In *Új Pedagógiai Szemle*, č. 11.

FISCHERNÉ DÁRDAI, Á. 2010. Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). (Výučba dejepisu v Maďarsku na začiatku 21. storočia (aktuálna situácia a perspektíva)). [online]. In *Történelemtanítás*. ročník XLV., číslo 1. Dostupné na internete: <[FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején \(Helyzetkép és perspektíva\) | Történelemtanítás \(tortenelemtanitas.hu\)](https://tortenelemtanitas.hu/tortenelemtanitas_magyarorszagon_a_xxi_szazad_elejen_helyzetkep_es_perspektiva)>. Budapest : Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. ISSN 2061-6260.

HORÁNSZKY, N. (ed.) 1990. Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve 1849. A tantervelmélet forrásai 12. Budapest : Országos Pedagógiai Intézet. 220 s. ISBN 963-682-356-1.

JAKAB, Gy. 2006. A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. (Dilemy učiteľa dejepisu. Gramotnosť a/alebo odborné znalosti a/alebo kompetencie.). In *Új Pedagógiai Szemle*, ročník LVI., číslo 10.

JAKAB, Gy. 2000. A történelem tanítása az ezredfordulón I-II. (Vyučovanie dejepisu na prelome tisícročí I-II.). In *Új Pedagógiai Szemle*, ročník L., číslo 6-7.

JAKAB, Gy. 2013. Egy ellentmondásos tantárgy margójára. In *Új Pedagógiai Szemle*, ročník 63., číslo 9-10.

KAPOSI, J. 2020. *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. (Prístupy k teórii a praxi výučby dejepisu). Budapest : Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 145 s. ISBN 978-615-5224-90-4

Magyar Hírlap: Nemzeti alaptanterv – vitaanyag. 4. február 1995.

Autor

Mgr. Lucia Barbara Nagy Izsóf

Katedra histórie a didaktiky dejepisu

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Šoltésovej 4, Bratislava, 813 34

izsofova1@uniba.sk

SKÚMANIE NÁZOROV A PRESVEDČENÍ BUDÚCICH UČITEĽOV O ARGUMENTÁCII VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY A INFORMATIKY

Katarína Jánošková

Abstrakt

Učiteľia v prípravnej fáze na povolanie sú budúcnosťou vzdelávania. Slovenské národné kurikulum zdôrazňuje význam argumentácie a dôvodu v matematike aj v informatike. Ak majú budúci učelia (BU) nejaké presvedčenie a túžia ho integrovať do svojho vyučovania je predpoklad, že sa o to budú v budúcnosti vytrvalo usilovať. Zistenie aktuálneho stavu myslenia budúcich učiteľov je preto prvým potrebným krokom k zisteniu, s akými postojmi idú do praxe. Na základe toho sme sa snažili zistiť predstavy, postoje a názory BU v súvislosti s argumentáciou a dôvodením na vyučovaní. Tieto postoje sme zisťovali skupinovými rozhovormi so študentmi prvého ročníka magisterského štúdia učiteľstva matematiky a informatiky. Výsledky naznačujú určitú podobnosť vo využívaní dôvodu medzi týmito dvoma skupinami. Empirické a štandardné formy dôkazu boli spomenuté, hoci s rôznou mierou dôrazu. Okrem toho obe skupiny respondentov identifikovali potenciálne výzvy spojené so začlenením argumentácie a dôvodu do svojej vyučovacej praxe.

ÚVOD

V dynamicky sa rozvíjajúcom prostredí vzdelávania je úloha budúcich učiteľov kľúčová pri formovaní myslenia budúcich generácií. Kľúčovým faktorom efektivity vyučovacích metód je učiteľské pochopenie, presvedčenie a primerané využívanie učebných plánov. Ako uvádza Fives a kol. (2019), presvedčenia ovplyvňujú to, ako a čo sa počas vzdelávacích programov budúci učelia naučia a čo nakoniec využijú v praxi. Hovoria nám o ich motivácií, postojoch k vyučovacím postupom a riadení triedy. Tiež je, na základe Bryan (2012) ohrozená implementácia reformných iniciatív, ak presvedčenie učiteľov nie je v súlade s filozofickými základmi reforiem.

Novo zavádzané slovenské učebné osnovy (Ministerstvo školstva, 2023), ktoré sú v súčasnosti v pilotnom testovaní, spočiatku považujú matematiku a informatiku za jednotnú vzdelávaciu oblasť. Neskôr sa rozdeľuje na dve odlišné podoblasti. Komplexné vzdelávacie ciele pre žiakov zdôrazňujú ich schopnosť logicky uvažovať, konštruovať argumenty, kriticky hodnotiť informácie a robiť fundované rozhodnutia. To znamená, že jedným zo základných aspektov vyučovania má byť integrovanie argumentácie do procesu vyučovania a učenia sa. Budúci učelia, však nie sú dostatočne pripravení na používanie argumentácie vo vyučovaní (Nardi & Knuth, 2017, Stylianides & Stylianides, 2009).

Cieľom tohto príspevku, ktorý je súčasťou dizertačnej práce, je preskúmať presvedčenia budúcich učiteľov, ktorí budú zodpovední za vyučovanie predmetov matematiky a informatiky. Vzhľadom na rozsiahlosť matematiky aj informatiky sa tento príspevok zužuje čisto na to, ako si predstavujú budúci učelia využívanie argumentácie v týchto predmetoch.

METODOLÓGIA

Vzorka

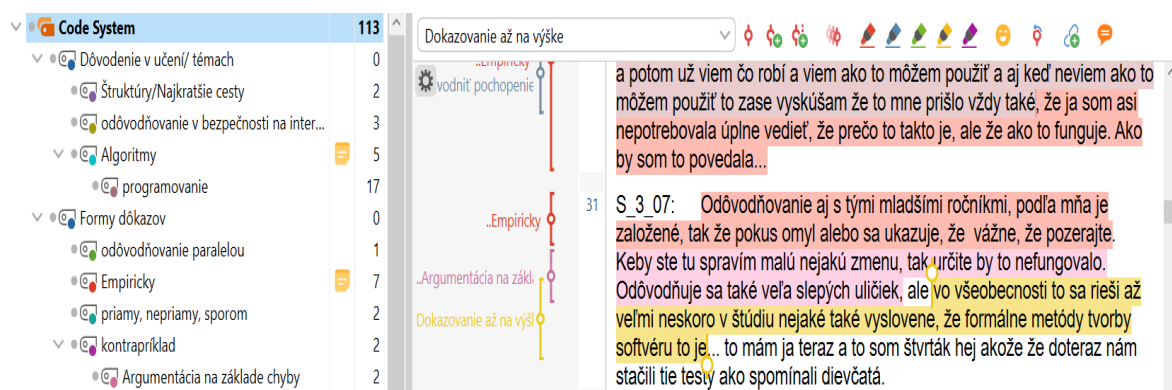
Výskum sa uskutočnil na Univerzite Komenského v Bratislave. Na základe študijného programu tejto univerzity boli vybraní budúci učitelia (BU), ktorí navštevujú 1. ročník magisterského štúdia učiteľstva matematiky alebo informatiky v kombinácii s iným predmetom. Celkovo sa na výskume zúčastnilo 15 študentov matematiky a 6 študentov informatiky. Všetci respondenti v priebehu bakalárskeho štúdia absolvovali nácvikovú prax na školách a získali matematický/informatický základ, ale ešte nenavštevovali kurzy zamerané len na didaktiku konkrétneho predmetu matematika/informatika. Čo sa týka druhého predmetu, viacerí študenti už absolvovali didaktické kurzy v rámci bakalárskeho štúdia aj v rámci spoločného pedagogicko-psychologického základu. Všetci študenti absolvovali kurz všeobecnej didaktiky. Výskum sa uskutočnil pred povinnou hodinou didaktiky konkrétneho predmetu (matematika/informatika) so všetkými účastníkmi.

Zber dát a analýza

S cieľom zistiť myšlienkové procesy a názory BU sa uskutočnili pološtruktúrované skupinové rozhovory. Na základe Ruslina a kol. (2022) majú pološtruktúrované rozhovory lepší potenciál, najmä v kvalitatívnom výskume, hlbšie preniknúť do názorov respondentov. Na rozdiel od neštruktúrovaných rozhovorov zachovávajú nejakú štruktúru, ale stále sú dostatočne flexibilné podľa potreby výskumníka. Výskumník má stále možnosť prispôsobiť rozhovor formujúcim sa výskumným otázkam a zároveň udržať ho v správnom smere. Rozhovory sa uskutočnili pred vyučovaním predmetu didaktika matematiky alebo informatiky v školskom roku 2022/2023 so všetkými uchádzačmi o tento predmet (15 z didaktiky matematiky a 6 z didaktiky informatiky). Respondenti boli rozdelení do skupín po 3 alebo 4 podľa vlastných preferencií.

Cieľom pološtruktúrovaného rozhovoru bolo objasniť presvedčenia budúcich učiteľov. V úvodnej časti rozhovoru bola integrovaná "zahrievacia otázka" o skúsenostiach BU s vyučovaním vo všeobecnosti a potom konkrétne s predmetom. Otázky boli formované tak, aby sa týkali 4 hlavných oblastí záujmu: (a) oboznámenie sa s národnými učebnými osnovami pre matematiku/informatiku (b) predstavy o argumentácii (c) zdroje v kontexte plánovania hodín (d) komunikácia s kolegami. Otázky vo všetkých uvedených oblastiach boli zamerané na vyučovanie vo vyšších ročníkoch základnej školy. Oblasti boli obširne na to, aby nám udali ucelený obraz o tom čo si budúci učitelia predstavujú a o čom sú presvedčení.

Na analýzu údajov sa použila zakotvená teória, ako ju definoval Creswell (2012, s. 431-438), ako odporúčali Lindqvist a Forsberg (2023). Pri hľadaní vzorcov počas analýzy sa použilo otvorené kódovanie, ako ho definuje Creswell (2012). S cieľom zabezpečiť trianguláciu sa údaje najprv kodovali oddelene a až neskôr sa pristúpilo k syntéze, ktorá podliehala neustálej porovnávacej metóde, podľa Birks & Mills (2011). Na analýzu údajov sa použil program na kódovanie MaxQDA.



Obrázok 1: Otvorené kódovanie

VÝSLEDKY

Na základe oblastí záujmu bolo v údajoch veľa informácií, ale v tomto dokumente sa zameriame výlučne na výskum a vývoj a odpovede súvisiace s argumentáciou na vyučovaní. V rámci jednotlivých častí výsledkov ponúkame repliky z rozhovorov, ktoré podkladajú naše zistenia – "priama reč kurzívou".

Cieľ vyučovania

Ako jedna z úvodných otázok bola BU položená otázka, čo by chceli svojim vyučovaním dosiahnuť. Budúci učitelia matematiky (BUM) aj informatiky (BUI) odpovedali, že by chceli u žiakov rozvíjať kritické myslenie. Zazneli odpovede, kde by študenti chceli dosiahnuť, aby žiaci nadobudli "princíp uvažovania a možno premýšľania nad vecami a vysvetľovania niekomu inému".

V súvislosti s matematikou sa respondenti zamerali na porozumenie "učíme ich myslieť, učíme tie zákonitosti, prečo sú veci tak, ako sú". V informatike bol tento pojem vyzdvihnutý ako špecifická forma porozumenia informáciám, a to vedieť nájsť informácie v množstve údajov na internete "naučiť sa, ako ho [internet] môžete[žiaci] používať. S tým súvisí aj to, ako si niečo vyhľadať na internete a možno aj to, či dôverovať informáciám a zamyslieť sa nad nimi, zistiť ich pôvod... Proste kritické myslenie." Medzi týmito dvoma prístupmi môžeme vidieť rôznorodosť, ale hlavná kompetencia, ktorú chcú v žiakoch rozvíjať, je rovnaká.

Spôsoby argumentácie na hodinách

Počas rozhovoru mohli respondenti vyjadriť svoje poznatky o rôznych spôsoboch uvažovania, ktoré by mohli využiť počas svojich budúcich aktívnych rokov. BUM sa prikláňali k štandardným formám uvažovania, ako sú priama a nepriama argumentácia "najjednoduchšie, najprirodzenejšie pre tie decká je priamy dôkaz...", samozrejme, s ohľadom na vek žiakov. Napriek tomu bola empirická forma uvažovania druhou najčastejšie uvádzanou formou uvažovania "Ja si myslím, že tá empirická [argumentácia] by mala v škole prevládať. Treba proste u malých detí, niečo čo majú zažité na nejakej vlastnej skúsenosti alebo niekde stavať [na tie skúsenosti]. [...] V podstate keď riešime konštruktivizmus, tak to je taká základanejšia myšlienka toho."

Na druhej strane BUI najčastejšie a najvýraznejšie vyjadrovali dôraz práve na empirickú argumentáciu "Viem si [v informatike] predstaviť empirický prístup v programovaní. Programujem a mám nejaké testovacie vstupy, pre ktoré viem, aký výstup to má dať. A ak to na 10 vstupoch beží správne, tak sa tvárime, že na základe toho zdôvodňujeme, že program funguje

správne. Napríklad ako nejaké... empirické zdôvodnenie". Spomenuli aj štandardné formy zdôvodňovania, ale len v kontexte matematiky a uznali, že existujú možnosti, ako robiť "správne" dokazovanie, ale až neskôr na univerzitnej pôde „teda takto dokazovali sme správnosť nejakých jednoduchších algoritmov [na vysokej škole], ale dokazovať [...] korektnosť nejakého väčšieho algoritmu je strašne náročné.“

Opäť môžeme vidieť istú podobnosť medzi rôznymi spôsobmi začlenenia argumentácie do vyučovania matematiky aj informatiky. Prirodzene, respondenti uvádzali aj iné spôsoby argumentácie. Všetky spôsoby udávame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Počet respondentov, ktorí uviedli spôsoby argumentácie.

	BUM	BUI
Štandardné typy argumentácie	7	2
Empirická argumentácia	6	6
Kontrapríklad	6	2
Overovanie správnosti	3	0
Systematické overenie všetkých možností	2	0
Odôvodňovanie paralelou	0	1
Argumentácia na základe chyby	0	2

Tabuľka ukazuje, koľko respondentov uviedlo jednotlivé spôsoby argumentácie.

Limitácie argumentácie vo vyučovaní

Problematika, ktorá sa počas rozhovorov objavila, boli limitácie argumentovania vo vyučovaní. Respondenti dokázali stanoviť možné ťažkosti so začlenením argumentácie do vyučovania samostatne, bez otázok od výskumníkov.

Najčastejšie spomínanou limitáciou bol nedostatok času, resp. v školskom ponímaní hodín pre predmety. V matematike respondenti uvažovali o probléme s nasýtenosťou učebných osnov a časom *"Len či je to vhodné... že [či je vhodný] priestor [na argumentáciu], či je na to čas. [...] robiť to možno nejakou bonusovou formou."*

V informatike bol problém v nedostatočnej alokácii hodín vo všeobecnosti *"čo sa týka programka je fajn, keď majú čas si niečo poskúšať, ale z osobnej skúsenosti viem, že proste 45 minút za 1 týždeň je strašne málo... Plus prázdniny a kopec takýchto vecí a pokiaľ sa oni do toho nepozrú [žiaci], tak akože za 45 minút si niečo poskúšať a dôjsť k nejakému záveru... aj to closnúť (uzavrieť), že to [žiaci] poskúšali a reálne sa k niečomu dopracovali býva strašne náročné"*.

Ďalšou limitáciou, ktorú respondenti spomenuli boli obsahové limitácie. Tu respondenti rozlišovali žiakov na základe rôznej úrovne zvládnutia obsahu *"myslím, že tí múdrejší to budú vedieť zdôvodniť. A možno to zdôvodnia len mne alebo spolužiakovi, že prečo je to takto a [...] prečo to takto urobili... Ale neviem, ako by to bolo rozšírené medzi jednotlivými žiakmi celkovo, či by to naozaj vedeli zdôvodniť. Myslím si, že hej, že sa nájdu nejakí matematicko-technickí, ktorí to dokážu. Potom možno budú aj takí, ktorí by naprogramovali [všetko] bez chyby, ale nebudú to vedieť zdôvodniť, a trochu sa obávam tej väčšiny... tej základnej skupiny, hlavne – pokiaľ to nie je nejaká matická trieda."* Predchádzajúca predstava je od BUI a je veľmi podobná

replike BUM *"nie každému je hneď jasné, ako niekto môže dobre vidieť súvislosť, prečo to počítam tak, ako to počítam, ale trieda je rôznorodá. Môžu byť slabší žiaci, ktorí nepochopia ani druhý krok"*, čo predpokladá úplne to isté o žiakoch na hodinách matematiky ako aj informatiky.

POKRAČOVANIE VÝSKUMU

V tomto príspevku sa nachádzame v prvej fáze dizertačného projektu. Ďalšou fázou je vytvorenie a rozanalizovanie rozhovorov po predmetoch odbornej didaktiky. Následne budeme sledovať posuny respondentov a ich presvedčení za určený časový úsek s tým, že sa stále budeme sústreďovať na argumentáciu.

Podobne by sme chceli pokračovať aj nasledujúci rok, kde by sme rozšírili výskumnú vzorku o Ďalších študentov 1. ročníka magisterského štúdia učiteľstva matematiky alebo informatiky v kombinácii s iným predmetom.

ZÁVER

Argumentácia je jedným zo základných kameňov vzdelávania, ktoré podporujú kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, hlboké pojmové porozumenie a pripravenosť na rôzne akademické a profesionálne aktivity. Tieto schopnosti presahujú rámec triedy a formujú zručnosti ako obratné rozhodovanie sa a efektívnu komunikáciu, ktoré sú nevyhnutné na úspešné zvládnutie každodenného života. Cieľom tohto príspevku bolo preskúmať presvedčenia o argumentácii budúcimi učiteľmi a ich schopnosť predstaviť si jeho začlenenie do svojej budúcej vyučovacej praxe.

Zistenia ukazujú, že respondenti vykazujú v tomto smere rôzny stupeň pripravenosti. Hoci sa prístupy k začleneniu argumentácie môžu v jednotlivých predmetoch líšiť, budúci učelia preukazujú odhodlanie začleniť ho do svojej pedagogickej praxe. Pozoruhodné je, že študenti prvého ročníka magisterského štúdia vykazujú nielen úvahy o tom, ako aplikovať argumentáciu, ale aj predvídanie potenciálnych výziev, čo odráža hlboké a realistické úvahy o tejto problematike. Táto pripravenosť naznačuje vnímavosť k prijímaniu inovatívnych teórií v didaktike konkrétneho predmetu v priebehu ich vzdelávania.

Literatúra

BIRKS, M., MILLS, J. 2011. Grounded Theory: A Practical Guide. London: SAGE, 2011. ISBN 987-1-84860-992-1.

BRYAN, L. A. 2012. Research on Science Teacher Beliefs. [ed.] B. Fraser, K. Tobin, C. McRobbie. In *Second international handbook of science education* Dordrecht: Springer, s. 477-495. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_33

CRESWELL, J. W. 2012. Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research [ed.] Paul A. Smith. 4th.: Pearson, 2012. ISBN-13: 978-0-13-136739-5.

FIVES, H., BARNES, N., CHIAVOLA, C., SAIDZE LA MORA, K., OLIVEROS, E., MABROUK-HATTAB, S. 2019. Reviews of Teachers' Beliefs. New York: Oxford Research Encyclopedias in Education. doi:10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.781

LINDQVIST, H., & FORSBERG, C. 2023. Constructing theories about teachers' work when analysing relationships between codes. In *International Journal of Research & Method in Education*, roč. 46, č. 2, s. 200-210. doi:10.1080/1743727X.2022.2095998

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2023. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023. [Online] 31. 3 2023. Dostupné na Internete: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf.

NARDI, E., & KNUTH, E. (2017). Changing classroom culture, curricula, and instruction for proof and proving: How amenable to scaling up, practicable for curricular integration, and capable of producing long-lasting effects are current interventions? In *Educational Studies in Mathematics*, s. 267-274. doi:<https://doi.org/10.1007/s10649-017-9785-0>

RUSLIN R., SAEPUDIN M., SARIB M. A., ALNABSYI F., SYAM H. 2022. Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. In: *IOSR-JRME*, roč. 12, č. 1, s. 22-29. doi:10.9790/7388-1201052229

STYLIANIDES, A., & STYLIANIDES, G. J. 2009. Proof constructions and evaluations. In *Educational Studies in Mathematics*, roč. 72, č. 2, s. 237-253. doi: 10.1007/s10649-009-9191-3

Autor

Mgr. Katarína Jánošková

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky

Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina, 842 48 Bratislava

katarina.janoskova@fmph.uniba.sk

HERITAGE IN PROSE: FOSTERING CULTURAL AND HISTORICAL-LITERARY AWARENESS THROUGH LITERATURE

Rebeka Juhászová

Abstract

In recent years, discussions among scholars regarding cultural heritage have increasingly questioned the fundamental concept of what cultural heritage is. Academic literature treats cultural heritage as a multifaceted concept encompassing significant experiences across various aspects of human existence. Moreover, cultural heritage is recognized as a catalyst for innovation, sustainable and inclusive growth, and is inseparably linked to individual and community well-being. To achieve these objectives, there is a call for more socially responsible heritage management and heritage literacy, with an emphasis on civic engagement in heritage preservation and the assessment of its value. This paper delves into the profound interplay between cultural heritage and literature, with a specific focus on heritage symbols in prose and their role in cultivating cultural and historical-literary awareness among readers-students. The impact of incorporating literature with heritage symbols into educational practices is explored, addressing both the benefits and challenges of such integration. This paper further examines how this approach boosts student engagement, critical thinking skills, and cultural competency. Drawing on various perspectives from literature, history, cultural studies, and education, the paper emphasises the holistic nature of studying heritage symbols in literature.

The definition of cultural heritage has undergone significant changes in recent decades, partly due to the initiatives introduced by UNESCO (2011). It goes beyond physical monuments and object collections, encompassing traditions and dynamic expressions passed down from ancestors to descendants, including oral traditions, arts, social customs, rituals, celebratory events, and knowledge related to nature, the universe, as well as the skills involved in traditional crafts (ibid.). Cultural heritage plays a crucial role in giving meaning to our history, present, and past. It provides people with a sense of origin, connecting them to their ancestors and explaining the formation of nations. This multifaceted concept is expressed through various forms, with tangible and intangible heritage being the two primary categories (Anheier, 2011). Tangible heritage involves physical items that can be touched, including movable items like art, clothing, and documents, as well as immovable structures such as monuments and archaeological sites. On the other hand, intangible heritage is more abstract, focusing on ideas, practices, and skills. It's noteworthy that intangible heritage often intertwines with tangible elements, indicating that cultural skills and practices are closely tied to physical artifacts, sites, and monuments within cultural and natural heritage. Notable examples of cultural heritage include the Shroud of Turin, one of the most studied and controversial artifacts associated with Christianity, a linen cloth believed by some to bear the image of Jesus Christ (Rucker, 2020), the Book of Kells, an illuminated manuscript from the 9th century reflecting the rich cultural and religious heritage of Ireland and the artistic and intellectual achievements of the medieval Irish monks during that period (Tilgham, 2022), and The Aeneid, an epic poem written by Virgil, which is, by telling the story of Aeneas, a Trojan hero, and his journey to Italy, establishing the foundation for the Roman Empire, and is considered one of the greatest works of Latin literature. Although the Aeneid draws heavily from mythology, it is fundamentally a patriotic work that projects collective sentiments and national ideology. In ancient societies, myths served not only as a rich repository of informative and entertaining tales disconnected from contemporary life, but also as a universal symbolic language employed in political discourse

to depict actual power dynamics (Šubrt, 2005). These and many other treasures serve as invaluable windows into the beliefs, artistic achievements, and historical narratives of their respective societies. The „realm „of literature, with its physical manifestation as books, holds a unique position in representing both tangible and intangible aspects of cultural heritage. In the context of literature, the preservation and exploration of cultural heritage, with its rich tapestry of ideas and stories, carry not only historical value but also educational significance. By studying and safeguarding literary and cultural heritage, we gain insights into the diverse narratives that have shaped societies throughout time, fostering a deeper understanding of our shared human experience. Recognizing the importance of cultural heritage is pivotal for nurturing an inclusive society where individuals can connect with their roots. It is essential for citizens to understand the necessity of actively participating in both the conservation and reinterpretation of cultural symbols, countering attempts to impose exclusive symbols that favor particular groups (Pérez-Guilarte, Gusman, González, 2023). In this regard, incorporating a critical perspective on heritage education within schools assumes a central role. Introducing students to such an approach at an early stage empowers them to make meaningful contributions to processes involving the preservation and reinterpretation of cultural elements. This proactive educational approach establishes the groundwork for a population that not only possesses awareness of its cultural and historical roots but is also well-equipped to actively influence and safeguard its heritage symbols, thereby fostering a more inclusive and culturally conscious society.

In terms of anglophone countries, several nations prioritize the cultivation of Cultural Heritage as a fundamental aspect of education, adapting their curricula to align with this goal. In Scotland, for instance, The Curriculum for Excellence (CfE) endeavors to instill a comprehensive understanding of the experiences of young Scots in today's world and optimize education's contribution to Scotland's broader economic, social, and cultural vitality (Scottish Government, 2022). While CfE places significant emphasis on literacy and numeracy and values holistic education, it falls slightly short of the more assertive integration of cultural elements found in Nordic countries, New Zealand, and Canada (ibid.). Cultural education is deemed crucial for the strength of communities, economic advancement, Scotland's international standing, and individuals' collective sense of identity. Establishing a curriculum where the arts are on par with science, technology, and mathematics has proven to produce more collaborative, disciplined, and inquisitive individuals, recognizing the contributions of arts, humanities, and social sciences to people, the economy, and the environment (ibid.). In Scotland, CfE receives support through a mandatory three-year Community Learning Development plan that details its role in reinforcing the curriculum. Similarly, in Wales, Ireland, and Britain, there is a growing recognition of the importance of incorporating cultural heritage into education. In Wales, efforts are underway to develop curricula that encompass cultural aspects more prominently, acknowledging the role of heritage in shaping identities and fostering a well-rounded educational experience, „[...] many learners in Wales learn far more about the history of England than that of their own area and country, [...] not enough attention is paid to the other countries of Britain, and that there is also a tendency to concentrate on a narrow range of topics in the history of Europe and the world“ (Crown, 2013). In Ireland, the integration of cultural heritage into the curriculum is gaining traction as an essential component of education, contributing to a more comprehensive understanding of the nation's history and values. In Britain, initiatives are being explored to enhance the role of cultural heritage in education, recognizing its impact on community strength, economic progress, and the overall well-being of individuals.

The education system in Slovakia is currently seeking ways to guide students across all educational stages to develop skills such as information retrieval, contextual understanding, analysis, synthesis, and practical application. In the realm of preserving and presenting cultural

heritage, education aims to integrate contemporary knowledge with historical experiences and modern potentialities. The goal is to equip individuals with knowledge, skills, and competencies that foster the creation of innovative approaches in cultural heritage presentation (Pitoňáková, Augustínová, 2022). Due to this rationale, a decision has been reached to formulate a compilation of recommended literature for students enrolled in primary, secondary, and tertiary institutions studying English as a secondary language. This determination is grounded in the findings of several foreign studies (see e.g., Janáč, 2023; Zelenka, 2022; Moecharam, 2014; Chapparo-Sainz, 2022). The contention posited here is that the cultivation of cultural heritage in Slovakia, spanning both domestic culture and cultural heritage, as well as European cultural aspects, is perceived as inadequately developed. In this instance, it is deemed appropriate, particularly in the context of English language teaching.

For elementary schools, texts like "The Tale of Peter Rabbit" by Beatrix Potter introduce themes of adventure and heritage through its portrayal of the English countryside. "Brave Margaret: An Irish Adventure" by Robert D. San Souci introduces students to Irish cultural elements, while "King Arthur and the Knights of the Round Table" by Marcia Williams presents heroic deeds from the Arthurian legends. In secondary schools, classics like "To Kill a Mockingbird" by Harper Lee explore justice and morality in the American South, while "The Once and Future King" by T.H. White delves into power and leadership in the Arthurian legend. "Celtic Tales: Fairy Tales and Stories of Enchantment from Ireland, Scotland, Brittany, and Wales" by Kate Forrester exposes students to Celtic storytelling traditions, and novels like "Under the Hawthorn Tree" by Marita Conlon-McKenna and "The Secret of Roan Inish" by Rosalie K. Fry explore Irish heritage and folklore. At the university level, foundational texts like "The Aeneid" by Virgil are suitable for courses on classical literature, while memoirs such as "Angela's Ashes" by Frank McCourt provide insights into Irish heritage. Novels like "The Buried Giant" by Kazuo Ishiguro and "Transatlantic" by Colum McCann weave together Arthurian legend, Celtic mythology, and historical narratives, offering rich material for exploration in literature and cultural studies.

What most of the above-mentioned literary works have in common is symbolism, often regarded as the secret language of storytelling. Symbolism plays a vital role in the realm of literature, particularly when exploring the theme of heritage (Nowacki, 2021; Britannica, 2024). It serves as a nuanced and intricate tool that imparts depth and layers to the narrative, transcending the surface-level storyline. Symbolism in literature is akin to discovering concealed treasures within a story, enriching our comprehension and elevating our appreciation of the narrative (Colman, 2021). In the context of heritage, literary works often employ symbolism to imbue stories with profound meaning and significance. Symbolism becomes the bridge that connects the tangible and intangible aspects of cultural heritage, allowing authors to convey complex ideas and themes associated with the past, present, and future. Through the use of symbols, literary creators craft a language that resonates with readers on multiple levels, inviting them to explore the hidden nuances and cultural intricacies embedded in the narrative. Selecting a literary work for educational purposes necessitates careful consideration of factors such as age, grade level, language proficiency, individual interests, and other relevant aspects (Council of Europe, 2020). Not every piece of literature is universally suitable for all learners. When opting for works that incorporate symbols and elements of heritage, it is crucial to tailor choices based on the diverse characteristics and needs of students in different types of educational institutions.

In the context of nurturing cultural heritage, supplementary to the suggested literary works, a repertoire of activities is proposed. These activities, while commonly recognized, have been reimagined to align with a heritage-centric framework within this context. Firstly, there is the symbol scavenger hunt. This activity involves participants actively seeking and identifying symbols within their surroundings, thereby fostering a hands-on exploration of cultural symbols

and their contextual significance. Secondly, there are the story maps serving as a tool to spatially depict narratives, enabling participants to visually represent the geographical and cultural dimensions of stories, thus enhancing their comprehension and connection with cultural heritage. Thirdly the art project, which involves participants engaging in creative endeavors that express cultural heritage visually. This hands-on approach encourages a deeper understanding and personal connection with artistic representations of heritage. Last, but not least, there is the idea of a recipe book, which involves compiling traditional recipes associated with cultural heritage. Through the documentation of culinary practices, participants gain insights into the gastronomic aspects of their heritage, fostering a link between culture and cuisine. A separate approach to literature and heritage fostering are the so-called literature Circles, which provide a structured platform for participants to collectively delve into literary works related to cultural heritage. This collaborative approach promotes insightful discussions, enabling a nuanced exploration of the cultural themes embedded in the literature. „As an instructional practice applied in an EFL classroom, literature circles do seem to allow students the space to talk about literature, and help to define themselves as critical readers with certain point of views. One of the most powerful aspect of this practice is that once it has been established, teachers will not have to go to the trouble of encouraging students to talk or respond in the class, since they will have had developed discussion as a habit. By participating in a variety of literature circle groupings, students learn that reading is a social activity which can benefit them a lot. Another point of interest is that the selection of literary works can be done to serve a purpose, in this case to strengthen students' cultural awareness. To do this, teachers should be able to evaluate literary texts that bear multicultural issues, which may present in the themes, or the characters “ (Moecharam, 2014). By these and many more activities, students can not only improve their relationship towards reading, but also discover interesting things about their or other cultural heritage and practice their intercultural and language skills/competencies.

Integrating literature focused on cultural heritage into educational curricula offers both notable advantages and inherent challenges. The benefits encompass cultural sensitivity and awareness, critical thinking development, interdisciplinary learning opportunities, diversity representation, language enrichment, cultural competence enhancement, and the promotion of inclusivity. By immersing students in narratives that span diverse cultures and historical contexts, this approach fosters a deeper understanding of the multifaceted aspects of human heritage. Moreover, the integration of cultural heritage literature ensures the representation of diverse voices, challenging stereotypes, and broadening students' perspectives. This inclusive pedagogical strategy enhances language proficiency, contributes to critical thinking skills, and nurtures cultural competence - a crucial asset in an interconnected and diverse global environment (Council of Europe, 2020). This approach is reinforced by a significant global agreement - the UNESCO Convention on the Protection of World and Natural Cultural Heritage (1972), which was endorsed by the Slovak Republic in 1993. Within Chapter VI, Educational Programs, Article 27 of the Convention specifies that contracting states should strive using various methods, particularly educational and informational initiatives, to foster greater recognition and reverence among their populations for the cultural and natural heritage outlined in Articles 1 and 2 of the Convention. (Dohovor o ochrane kultúrneho a prírodného dedičstva, 2009).

CONCLUSION

In conclusion, the evolution of the definition of cultural heritage, largely influenced by UNESCO initiatives, has expanded its scope beyond physical artifacts to encompass intangible expressions passed down through generations. Cultural heritage serves as a vital link to our past, present, and future, providing a sense of origin and connection to our ancestors. This

multifaceted concept is categorized into tangible and intangible forms, both of which contribute to our understanding of history and identity. Literary works, such as those mentioned, serve as invaluable windows into the beliefs, artistic achievements, and historical narratives of diverse societies, employing symbolism to convey complex ideas and themes associated with heritage. In anglophone countries, efforts to integrate cultural heritage into education are evident, with initiatives like the Curriculum for Excellence in Scotland aiming to instill a comprehensive understanding of cultural identity and heritage. Similarly, Wales, Ireland, and Britain are recognizing the significance of incorporating cultural heritage into the curriculum to promote a well-rounded educational experience. In Slovakia, the education system is evolving to equip students with skills that facilitate the preservation and presentation of cultural heritage. This includes initiatives such as formulating recommended literature compilations for English language learners, aligning with the UNESCO Convention's goals of fostering greater appreciation for cultural heritage through educational programs. Supplementary activities aimed at nurturing cultural heritage offer hands-on experiences that deepen students' connection with their heritage. Literature circles provide a structured platform for collaborative exploration of literary works related to cultural heritage, fostering critical thinking and intercultural competency. Integrating literature focused on cultural heritage into educational curricula presents notable advantages, including fostering cultural sensitivity, critical thinking, language proficiency, and inclusivity. Overall, integrating cultural heritage into education contributes to the preservation and appreciation of diverse cultural identities, enriching the educational experience for students and fostering a more inclusive and culturally conscious society.

Biography

ANDRÉS, G., and CHECA, D. 2021. *Experiences of knowledge transfer on industrial heritage using games, storytelling, and new technologies: "a history of enterprises"*. J. Comput. Cult. Herit. 19, 1–26.

ANHEIER, H., RAJ ISAR, Y. 2011. *Heritage, Memory & Identity*. SAGE Publications Ltd, 2011. ISBN 0-857-02390-X.

COLMAN, W. 2021. *Act and Image. The Emergence of Symbolic Imagination*. 1st ed. London :Routledge. 2021. 30 p. ISBN 9781003018056.

Dohovor o ochrane kultúrneho a prírodného dedičstva. 2009. Available on: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-SK-PDF.pdf>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Council of Europe Publishing.

Crown. 2024. *The Cwricwlwm Cymreig, history and the story of Wales Final report*. 2013. Digital ISBN 978 1 4734 0287 4

CHAPPARO-SAINZ, A. et al. *Heritage Resources and Teaching Approaches. A Study With Trainee Secondary Education History Teachers*. Front. Educ., 2022 Sec. Teacher Education Volume 7.

JANÁČ, F. 2023. *Literature in the EFL classroom: Children's literature in focus*. Plzeň: University of West Bohemia.

LYNCH-BROWN, C., TOMLINSON, C. M., SHORT, K. G. 2014. *Essentials of children's literature*. Pearson Education Limited.

- MOECHARAM, N. Y. 2014. *A Let's Talk And Tolerate: Strengthening Students Cultural Awareness Through Literature Circles* In: Indonesian Journal of Applied Linguistics, Vol. 3 No.2, 2014. Indonesia University of Education. pp. 117-127.
- NOWACKI, M. 2021. *Heritage Interpretation and Sustainable Development: A Systematic Literature Review*. Poland: Department of Applied Sciences, WSB University in Poznań, pp. 61-874.
- PÉREZ-GUILARTE, Y., GUSMAN, I., LOIS GONZÁLEZ, R.C. *Understanding the Significance of Cultural Heritage in Society from Preschool: An Educational Practice with Student Teachers*. Heritage 2023, 6, 6172-6188.
- PITOŇÁKOVÁ, S., AUGUSTÍNOVÁ, E. 2022. The Present and the Prospect of Increasing Literacy in the Field of Cultural Heritage. In: *Media Literacy and Academic Research*. 5/2022. Issue No. 1, 15 pp. 116-130.
- RUCKER, R. A. 2019. *Summary of Scientific Research on the Shroud of Turin*. 2020.
- Scottish Government. 2022. National Partnership for Culture: independent report. In: *Arts, culture and sport*. 2024. ISBN 9781804351871.
- ŠUBRT, J. 2005. *Římská literatura*. Oikoymenh. 2005. 502 p. ISBN 8072980955.
- TILGHAM, B. C. *Placing the Book of Kells*. In: *Eolas: The Journal of the American Society of Irish Medieval Studies*. American Society of Iris Medieval Studies. 2022. Vol. 14, pp. 70-85.
- The Editors of Encyclopaedia of Britannica. 2024. Symbolism literary and artistic movement. In: *Britannica*. 2024. Available online: <https://www.britannica.com/art/Symbolism-literary-and-artistic-movement>
- UNESCO (2003) *Convention for the safeguarding of the intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO.
- ZELENKA, M. 2022. The concept of world literature in Czech and Slovak comparative literary studies. In: *World Literature Studies*. 14/2022. Issue No. 2. pp. 5-30.

Autor

Mgr. Rebeka Juhászová

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

rebeka.juhaszova@tvu.sk

KOMPETENCE UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY V KONTEXTU SOUČASNÝCH KURIKULÁRNÍCH PROMĚN

Klára Křivánková

Abstrakt

Teze disertační práce směřují k analýze vybraných aktuálně požadovaných kompetencí učitelů primární školy na základě průniku profesních kompetencí, měkkých dovedností a klíčových kompetencí. Zamýšlený výzkum bude založen na kvantitativním výzkumném designu. Na základě analýzy shora uvedených kompetencí budou vyvozeny Q-typy, které budou využity v rámci Q-metodologie. Učitelé roztrídí dle důležitosti jednotlivé Q-typy. Následně vyplní dotazník, ve kterém zdůvodní volbu Q-typů a zhodnotí, jak je vysoká škola vybavila kompetencemi. Po vyhodnocení dat bude výzkum doplněn o rozhovor s učiteli. Po provedení výzkumu budou nejdůležitější kompetence detailněji popsány s ohledem na možnosti rozvoje označených kompetencí. Na základě výsledků budou rovněž navržena doporučení pro případná zlepšení programů pregraduálního vzdělávání učitelů. Výzkum těchto kompetencí je nezbytný pro kvalitní (kompetenční) vzdělávání. Předkládaný text je výzkumným projektem disertační práce.

TÉMA VÝZKUMU A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Výzkumný projekt analyzuje kompetence učitelů primární školy v kontextu současných kurikulárních proměn, které jsou aktuálně definované školskou politikou České republiky. Tyto učitelské kompetence budou operacionalizovány na základě průniku profesních kompetencí (bude vycházeno z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, 2023), měkkých dovedností (vycházeno z Národní soustavy povolání) a klíčových kompetencí (RVP ZV, 2023). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023) směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí žáků jakožto cíli vzdělávání. Klíčovými kompetencemi mají být žáci vybaveni na konci základního vzdělávání. Aby mohl učitel rozvíjet a formovat klíčové kompetence, je nezbytné, aby byl jimi sám vybaven.

Kompetence v kurikulárních dokumentech jsou páteří změn v cílech, obsazích, metodách a formách vzdělávání. Porozumění kompetencím a jejich soustavný rozvoj jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 22). Pojem kompetence lze popsat jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů, chování či postojů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení úkolů, životních situací a jež mu současně umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění životních aspirací (Veteška & Tureckiová, 2020, s. 151).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023) popisuje společné profesní kompetence v dokumentu Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Tyto kompetence představují společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v ČR. Kompetenční rámec je rozdělen do 6 oblastí:

- Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
- Plánování, vedení a reflexe výuky
- Prostředí pro učení
- Zpětná vazba a hodnocení
- Profesní spolupráce
- Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.

Klíčové kompetence v RVP ZV (2023, s. 10) jsou chápány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

Měkkými dovednostmi se rozumí soubor požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné. Sapozhnykov (2020, podle Hrona et al., 2022) považuje měkké dovednosti za „acme“ kompetence tvořící vrchol, nejvyšší stupeň dané kompetence. Národní soustava povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR vymezuje 4 oblasti měkkých dovedností:

- Osobnostní kompetence
 - Kompetence ke zvládání stresu a zátěže
 - Kompetence k celoživotnímu vzdělávání
 - Kompetence k flexibilitě
 - Kompetence ke kreativitě
- Interpersonální kompetence
 - Kompetence k efektivní komunikaci
 - Kompetence k vedení lidí
 - Kompetence k orientaci na zákazníka a uspokojování zákaznických potřeb
 - Kompetence ke kooperaci
 - Kompetence k ovlivňování a rozvíjení ostatních
- Kognitivní kompetence
 - Kompetence k objevování a orientaci v informacích
- Výkonové kompetence
 - Kompetence k aktivnímu přístupu
 - Kompetence k plánování a organizování práce
 - Kompetence k řešení problémů
 - Kompetence k samostatnosti
 - Kompetence k výkonnosti.

Níže uvedená tabulka naznačuje, jaké měkké dovednosti lze analyzovat v profesních kompetencích a kurikulárních programech, což dále bude využito v metodologické části práce. Tabulka představuje tzv. Q-typy jakožto syntézu výše uvedených kompetencí, tyto Q-typy budou využity při Q-metodologii.

Tabulka 1: Souhrn profesních, měkkých a klíčových kompetencí.

Profesní kompetence (MŠMT, 2023)	Měkké dovednosti (Národní soustava povolání)	Klíčové kompetence (RVP ZV, MŠMT, 2023)	Q-typy
Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou. - Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií, sociálních sítí a umělé inteligence a vedu k tomu také žáky a žákyně.	Kompetence k objevování a orientaci v informacích - Připravenost a schopnost vyhledávat, nalézat, rozpoznávat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci a nespokojit se s povrchními nebo jednostranně zkreslenými informacemi.	Kompetence komunikativní - rozumí různým typům informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění Kompetence digitální - využívá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby při učení i při zapojení do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie a pro jakou činnost či řešení problém použít	Q1: Schopnost využívat digitální nástroje Q2: Schopnost odpovědně pracovat se sociálními sítěmi a umělou inteligencí Q3: Schopnost vyhledávat informace z důvěryhodných zdrojů Q4: Schopnost tvořivé práce s informačními a komunikačními prostředky Q5: Schopnost kriticky hodnotit informace

(Poznámka k tabulce: prozatím se jedná pouze o nedokončený návrh.)

V souvislosti s nástupem umělé inteligence a klíčové kompetence digitální, která je od roku 2021 začleněna do RVP ZV, byly pro ukázkou zvoleny právě kompetence a měkké dovednosti týkající se informačních technologií.

Dle Korthagena (2011) se kompetence učitele zrcadlí do jeho přesvědčení a jednání. Přesvědčení a jednání ovlivňují motivaci učitelů k rozvoji určitých kompetencí. Je možno

odvodit, že kompetence učitelů formují praxi. Je důležité zkoumat tedy klíčové a profesní kompetence učitele, ale také měkké dovednosti, které učitel využije během výuky i v rámci sebezrovoje.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část práce bude založena na kvantitativním výzkumném designu. Tématem výzkumu budou kompetence učitelů primární školy.

Výzkumné metody a výzkumný soubor

Na základě analýzy výše zmíněných profesních kompetencí (MŠMT, 2023), klíčových kompetencí (RVP ZV, 2023) a měkkých dovedností (Národní soustava povolání) budou vyvozeny Q-typy, které budou využity v rámci Q-metodologie. Učitelům 1. stupně ZŠ bude předložen soubor karet, respektive Q-typů. Tyto Q-typy učitelé roztrídí dle významu a důležitosti. Následně vyplní dotazník, ve kterém zdůvodní volbu Q-typů a zhodnotí, do jaké míry vysoká škola vybavila učitele kompetencemi požadovanými školskou politikou.

Po vyhodnocení dat z Q-metodologie a dotazníku bude zrealizován rozhovor s vybranými učiteli primární školy. Participanty výzkumu budou učitelé 1. stupně ZŠ ze všech krajů České republiky.

Výzkumné cíle

Hlavním cílem práce je analyzovat, obhájit a posoudit, které kompetence považují učitelé primární školy za nejvíce a nejméně důležité v kontextu současných kurikulárních proměn.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaký je vztah délky praxe k preferenci konkrétních kompetencí učitele.
- Identifikovat, jak učitelé využívají kompetence ve vlastní edukační praxi.
- Zhodnotit, do jaké míry vysokoškolské studium vybavilo učitele kompetencemi.

Možná rizika předpokládaného výzkumu

Za možné limity předpokládaného výzkumu lze považovat:

- neochotu učitelů zapojit se do dotazníkového šetření a zúčastnit se rozhovoru,
- malou návratnost dotazníků,
- snahu participantů volit lepší než realitě odpovídající sebehodnotící soudy.

Literatura

HRONA, N., VYSHNYK, O., & PINCHUK, I. 2022. Soft Skills Development in Future Primary School Teacher's Training. In Educational Challenges, roč. 27, č. 2, s. 79–90. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.06>

KORTHAGEN, F. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, ISBN 9788073152215.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. 2023. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence. [online]. Dostupné na internetu: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. 2023. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Dostupné na internetu: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaciprogramy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>.

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. (bez data). Učitel prvního stupně základní školy. [online]. Dostupné na internetu: <<https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>>.

VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J., & TURECKIOVÁ, M. 2020) *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.

Autor

Mgr. Klára Krivánková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika

klara.krivankova02@upol.cz

MEDIÁLNY KOMPOZIT V RÁMCI SKOREJ VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

Pavol Kupka

Abstrakt

Intermediálny diskurz v kontexte mediálneho kompozitu predstavuje komplexný rámec, v ktorom sa prelínajú rôzne formy médií a multimediálnych prvkov. V oblasti predprimárneho vzdelávania má využitie médií významné postavenie pri podpore jazykového rozvoja detí. Transmisívny spôsob vzdelávania neumožňuje naplno využiť bohatý potenciál obrázkovej knihy, ktorá sa môže stať aktívnym a tvorivým nástrojom v edukácii. Vo vyučovaní cudzích jazykov je potrebné zmeniť pozíciu a spôsob práce vo vzťahu k jednotlivým médiám ako aj transformácie do iných médií, aby sa stali aktívnym nástrojom vo vzdelávaní a prispeli tak k jeho atraktivite ako aj efektívnosti. Tento príspevok sa zameriava na didaktické využitie mediálneho kompozitu obrázkových kníh v troch rozmanitých formách (tradičná obrázková kniha, kino obrázkovej knihy a aplikácie obrázkových kníh) s cieľom podporiť literárne vzdelávanie v rámci skorej výučby cudzieho jazyka.

ÚVOD

Tlačené knihy už nie sú jediným spôsobom sprostredkovania literatúry. Svedčí o tom vývoj posledných desaťročí, ktoré priniesli značné inovácie v spôsobe, akým je dnes literatúra sprostredkovaná. Tlačené obrázkové knihy prechádzajú remediáciou, sú multimodálne, multimediálne, v intra- alebo intermediálnom vzťahu. Inými slovami môžeme povedať, že sa k verbálnemu elementu pridávajú vizuálne, zvukové a interaktívne elementy. Takýmto spôsobom sa rozširuje tradičné vnímanie literatúry a čítania. Detský recipient sa tak môže s literárnym dielom stretnúť na rôznych platformách, od tradičných kníh cez e-knihy, audioknihy, interaktívne aplikácie na mobiloch, tabletoch až ku filmovým adaptáciám v televízii, či v kine. V tomto kontexte sa rozširuje sprostredkovaný obsah a dosah literárnych diel. V predložennom príspevku sa venujeme mediálnemu kompozitu, pričom vychádzame z nemeckého pojmu *Medienverbund*, a zavádzame ho do slovenského akademického diskurzu. Poukazujeme na jeho hlavné znaky ako sú remediácia a serialita. V ďalšej časti sa venujeme trom formám obrázkovej knihy: tradičná obrázková kniha, kino obrázkovej knihy a aplikácie obrázkových kníh.

MEDIÁLNY KOMPOZIT

Na Katedre nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave sme uskutočnili konštruktívnu diskusiu o preklade pojmu „*Medienverbund*“ do slovenčiny, ktorý je v nemeckom kontexte silno ukotvený v rôznych publikáciách. Dišputa sa zameriavala na identifikáciu najvhodnejšieho ekvivalentu, ktorý by presne zachytil jeho význam a kontext v slovenskom jazyku. V anglickom prostredí taktiež neexistuje termín, ktorý by plne reflektoval koncept nemeckého originálu. Ivica Kolečáni Lenčová (2023, s. 64) uvádza niekoľko alternatívnych prekladov: *mediálne združenie, mediálna sieť, mediálna aliancia, mediálny kompozit*. Po dôkladnej analýze sme dospeli k záveru, že termín „*mediálny kompozit*“ úplne vystihuje podstatu pôvodného nemeckého pojmu. Preto aj v našej práci budeme používať tento termín. Pri odôvodnení výberu termínu „*mediálny kompozit*“ sme zvážili niekoľko kľúčových aspektov. V niektorých prácach sa stretávame s

prekladom „*mediálne združenia*“ (Mikulášová, 2011, Kolečáni Lenčová, 2023) avšak slovo „združenie“ v slovenčine často evokuje združovanie ľudí alebo skupín, čo môže byť zavádzajúce, ak hovoríme o médiách alebo mediálnych štruktúrach. Na druhej strane „*sieť*“ alebo „*aliancia*“ môžu naznačovať skôr spojenie alebo partnerstvo, čo opäť nezachytáva podstatu pôvodného pojmu. Kompozit predstavuje niečo, čo je zložené z rôznych častí alebo prvkov, čo presne vystihuje charakter médií, o ktorých diskutujeme, a odráža zložitosť mediálnej entity. Jeden z ďalších argumentov, ktorý predkladáme, súvisí s používaním pojmu „*kompozit*“ v terminológii architektúry a inžinierstva. Odvoláva sa na materiál, ktorý je syntetizovaný z dvoch alebo viacerých odlišných komponentov, pričom každý z nich prispieva svojimi unikátnymi vlastnosťami k vytvoreniu finálneho produktu (Ďuriška, 2022, s. 4). Naším zámerom je etablovať tento pojem do slovenského akademického prostredia, čím by sa rozšírila jeho aplikácia a porozumenie v rámci slovenského akademického diskurzu. „*Mediálny kompozit je systém pozostávajúci z jednotlivých médií, ktoré vznikli z pôvodného naratívneho textu a ktoré sú vo vzájomnom intra- alebo intermedialnom vzťahu*“ (Kurwinkel, 2013).

Podľa Bettina Kümmerling-Meibauer (2007, s. 11) sa východiskové médium transformuje na iné médium a je uvedené na trh v rovnakom čase alebo s časovým oneskorením, pričom prvotné médium môže byť kniha, komiks ale aj film, rozhlasová hra, dokonca aj hračka (Kümmerling-Meibauer (2007, s. 11). Petra Josting (2012, s. 46) rozumie pod pojmom mediálny kompozit v oblasti literatúry pre deti a mládež texty, ktoré sú prítomné v rôznych médiách. V praxi môžeme vidieť príklady mediálnych kompozitov, ktoré kombinujú rôzne formy médií. Knihy (napr. *Harry Potter*, *Pán Prsteňov*, *Narnia*...), komiksoví hrdinovia (*Superman*, *Batman*, *Iron Man*, a pod.) sú adaptovaní do filmov a prenesených na plátno. Na základe vyššie uvedených a analyzovaných pojmov môžeme mediálny kompozit definovať ako finálny produkt, kým mediálnu transformáciu možno charakterizovať ako proces vytvárania nového hybridného média. Pod hybridným médiom rozumieme kombináciu rôznych formátov, technológií, obsahov a prepojení do jedinečného a integrovaného mediálneho produktu (Kümmerling-Meibauer, s. 19).

Mediálny kompozit sa vyznačuje tiež procesom remediácie, v ktorom dochádza k premeneniu pôvodných foriem médií (napr. analógová obrázková kniha) na inovatívne formáty (napr. digitálna obrázková kniha). Jeden z ďalších znakov mediálneho kompozitu je serialita (Serialität). Tento pojem je široko využívaný v literatúre, v televízií, vo filmoch, v digitálnych médiách (napr. videohry).

Serialita sa vyznačuje sériovým rozprávaním príbehu v niekoľkých častiach alebo epizódach, a tiež má zmysel z hľadiska didaktiky čítania. Jedným z kľúčových aspektov seriality, podľa jednej z najznámejších nemeckých autoriek Kirsten Boie (2014, s. 24), je jej schopnosť udržať kontinuitu a postupnú známosť s postavami a prostredím. Po prečítaní alebo (pozretí) prvého dielu série sa dieťa oboznamuje s charaktermi jednotlivých postáv, ich osobnostnými črtami, vzťahmi a fiktívnym svetom, v ktorom príbeh prebieha. Tiež umožňuje hlbšie ponorenie sa do príbehu, čo zvyšuje pravdepodobnosť, že si dieťa vyberie ďalší diel rovnakej série namiesto úplne nového príbehu s neznámymi postavami. Tento fenomén môžeme interpretovať aj z psychologického hľadiska. Serialita môže vytvárať u dieťaťa určitý emocionálny vzťah, v ktorom sa postavy a ich svet stáva súčasťou dieťaťa a jeho záujmov. Nadväzujúce epizódy série poskytujú pocit návratu k „starým priateľom“, čo môže zvyšovať citové puto dieťaťa k príbehu. Prerušenie príbehu, ktorý je delený epizódami vytvára tiež *Zeigarnikov efekt*. Tento efekt má výrazný psychologický dopad, pretože spôsobuje, že dieťa neustále premýšľa o nedokončenej dejovej línii, čo podporuje dlhodobé udržiavanie pozornosti k príbehu. Charakteristické pre deti je, že si lepšie pamätajú udalosti, ktoré neboli úplne dokončené, zatiaľ, čo tie úplne dokončené sú často rýchlo zabudnuté. U mladších detí je tento efekt výraznejší, pretože ich túžba po konklúzii príbehu je oveľa silnejšia (Spitzer, 2012, s. 82-83). Môžeme tiež konštatovať, že serialita je efektívnym nástrojom pri rozvíjaní čitateľských zručností, najmä u detí

predškolského veku. Výsledky pozorovaní Zlatice Jursovej-Zacharovej (2011, s. 498) v publikácii *Výučba anglického jazyka pomocou metódy naratívneho formátu v predškolskom zariadení*, ukazujú, že implementácia jednoduchých detských príbehov do výučby cudzieho jazyka v materskej škole má opodstatnenie. V naratívnom seriálovom formáte Hocus a Lotus, v ktorom ide o imitáciu krátkych ako aj zábavných príbehov, následného pozeranie krátkych videí, prezeranie obrázkov v knihe, merch s tričkami, slúžia hlavné postavy ako vzory správania a emocionálneho prežívania rôznych situácií. Identifikácia s postavami umožňuje deťom nielen učiť sa cudzí jazyk, ale tiež rozvíjať sociálne zručnosti, formovať svoju osobnosť a učiť sa efektívne zvládať a vyjadrovať svoje emócie.

MEDIÁLNY KOMPOZIT OBRÁZKOVEJ KNIHY

Obrázková kniha (Bilderbuch)

Ak sa pozrieme na definíciu obrázkovej knihy spred takmer 40 rokov, tak je definovaná ako „*kniha určená pre deti vo veku približne 2-8 rokov s množstvom ilustrácií a malým množstvom textu, alebo bez neho, ktorá sa vyznačuje aj tým, že je vyrobená z papiera odolného voči roztrhnutiu.*“ (Künnemann 1984, s. 159). Kurwinkel (2020, s. 15) tvrdí, že táto formulácia už nie aktuálna a obrázková kniha za posledné desaťročia prešla vývojom z hľadiska svojej komplexnosti, ako je uvedené na príkladoch nižšie. Preto je prekvapujúce, že niektoré slovníky (DUDEN, DWDS) ďalej definujú obrázkovú knihu ako „*knihu bohatú na ilustrácie alebo ako detskú knihu, ktorá obsahuje hlavne obrázky*“. V slovenskom akademickom diskurze v literárnovednej terminológii nie je celkom ustálený pojem obrázková kniha a v didaktike literatúry sa stretávame napr. aj s pojmom prediktabilná kniha s opakujúcim sa textom, ktorá má však odlišný význam ako nemecký pojem *Bilderbuch*. Historický vývoj, podrobnejšiu analýzu obrázkových kníh, oscilovanie medzi verbálnymi a vizuálnymi elementmi môžeme podrobnejšie nájsť v odborných publikáciách napr. od Julie Knopf a Ulf Abraham (2014), Tobias Kurwinkel (2020), Jens Thiele (2011). Od nového tisícročia zohráva veľkú úlohu medializácia na vplyv a vývoj obrázkovej knihy, keďže text a ilustrácia nie sú jedinými elementami obrázkových kníh, ktoré sú prepojené s rôznymi druhmi médií. Obrázková kniha prechádza neustálym vývojom od tlačenej verzie obrázkovej knihy cez remediáciu (e-kniha pôvodnej tlačenej knihy) až po aplikácie obrázkových kníh. Ak chceme dosiahnuť efektívne využitie obrázkovej knihy v materskej škole, musíme zohľadňovať špecifiká dieťaťa predškolského veku, jeho aktuálny kognitívny vývin, ako aj zvoliť správnu techniku čítania. Vhodnými metódami pre prácu s obrázkovými knihami je hlasné a dialogizované čítanie. Hlasné čítanie podľa Bismarck (2021, s. 21) v rámci aktivít v materskej škole sa vo všeobecnosti považuje za spôsob podpory tým, že umožňuje celostný zážitok z literatúry. Kurwinkel (2020, s. 195) ďalej uvádza, že komunikácia je dôležitým faktorom hlasného čítania. Komunikácia medzi sprostredkovateľom (učiteľ, vychovávateľ) a dieťaťom, ako aj medzi deťmi navzájom. Zásadný prínos k rozvoju tejto komunikácie priniesol Grover J. Whitehurst, ktorý v 80. rokoch 20. storočia zaviedol metódu dialogizovaného čítania. Pri aplikácii dialogizovaného čítania v materskej škole sprostredkovateľ a deti prenikajú do hĺbky obsahu vybranej obrázkovej knihy, pričom tento proces podnecuje k diskusii. Deti sú počas čítania aktívnejšie, keďže sa nielen angažujú v procese interpretácie, ale zároveň preberajú iniciatívu v dialógu. Celý proces čítania je stimulovaný prostredníctvom otvorených otázok, rôznych impulzov, ktoré motivujú deti k participácii. Typickými otázkami zo strany dieťaťa sú *Kto? Čo? Ako? Kde?*, u štvor- až päťročných detí sú to rozšírené otázky ako *Prečo? Z akého dôvodu?*. Pomocou opakovania a rozširovania výpovedí pri dialogizovanom čítaní si dieťa dokáže osvojiť rôzne jazykové štruktúry v materinskom ako aj v cudzom jazyku.

Kino obrázkovej knihy

Tradičné obrázkové knihy už nie sú ohraničené výhradne na analógovú formu. Ich multimodálny charakter sa rozširuje aj do digitálneho prostredia. Analógové obrázkové knihy prešli remediáciou. Práve digitálna forma obrázkovej knihy nám umožňuje sprostredkovanie tzv. kina obrázkovej knihy. Kino obrázkovej knihy predstavuje inovatívnu metódu hlasného a dialogizovaného čítania, ktorá sa používa hlavne v nemecky hovoriacich krajinách. Podujatia využívajúce inovatívne metódy organizujú knižnice a iné vzdelávacie inštitúcie (materská škola, základná škola, jazykové školy). Aplikácia prebieha pomocou dataprojektora a premietaní jednotlivých obrázkov z obrázkovej knihy na veľké plátno, bielu stenu, či interaktívnu tabuľu, pričom samotný text knihy nie je vizuálne prezentovaný. Namiesto toho text naratívu číta deťom sprostredkovateľ. Melanie Steindl (2014, s. 14) konštatuje, že atmosféra kina sa vytvára zatemnením interiéru. Premietané obrázky umožňujú každému dieťaťu čo najlepšie si prezrieť knihu oveľa lepšie ako napríklad pri hlasnom čítaní, čo je výhodou oproti tradičnému čítaniu. Na rozdiel od pohyblivých obrázkov v skutočnom kine môžu obrázky na deti pôsobiť dlhšie. Kino obrázkovej knihy preto podnecuje deti k pozornejšiemu sledovaniu a k tomu, aby sa venovali obrázkom a príbehu. Veľa z toho, čo už bolo vysvetlené pri tradičnej obrázkovej knihe o hlasnom dialogizovanom čítaní sa da aplikovať aj na kino obrázkovej knihy. Najmä ak sa používa s väčšou skupinou detí. ONILO ponúka boardstories, ktoré obsahujú ďalšie možnosti. Napríklad prehrávanie a pozastavenie textov na čítanie, viacjazyčný kontext, interaktívne impulzy, otvorené otázky, hru – nájdí na obrázku a nakoniec kvíz k prečítanému príbehu.

Aplikácie obrázkových kníh

Za fenomén digitálneho knižného trhu sa v súčasnosti považujú aplikácie obrázkových kníh, ktoré sú oveľa viac ako digitálne obrázkové knihy (e-kniha). Digitálne obrázkové knihy a aplikácie obrázkových kníh vytvárajú spoločné virtuálne prostredie na digitálnych zariadeniach, ako je tablet, smartfón, počítač. Avšak aplikácie ponúkajú rozšírené spektrum interaktívnych možností a komplexnejšiu multimodalitu. Betty Sargeant (2015, s. 461) poukazuje v tomto kontexte na rozmanitosť formátov digitálnych kníh, ktoré môžu zahŕňať repliky tlačенých kníh s písaným textom, obrázkami a obmedzenou mierou interaktivity. Môžu obsahovať hypermediálne odkazy poskytujúce recipientom prístup k širokému spektru súvisiacich digitálnych informácií a zdrojov. Tvorcovia aplikácií obrázkových kníh často využívajú a kombinujú dizajnové konvencie charakteristické pre tlačенé obrázkové knihy, herný dizajn a animované filmy, čím vytvárajú komplexné multimediálne dielo – mediálny kompozit. Aplikácie obrázkových kníh tak predstavujú spojenie písaného textu, vizuálnych elementov, zvuku a interakcie.

Michael Ritter (2020, s. 29) hovorí o „*literárnom formáte, ktorý v sebe integruje multimodálnu a sekvenčnú vizuálno-textovú naráciu, ktorá je aplikovaná prostredníctvom softvéru určeného pre mobilné zariadenie alebo tablety*“. Vo väčšine prípadov ako uvádza Ritter (2020) vznikajú aplikácie ako digitálne adaptácie už existujúcich analógových obrázkových kníh, čím predstavujú rozšírené sekundárne spracovanie pôvodného obsahu. Paralelne s tým sa však objavujú aj originálne nové produkcie aplikácií bez súvisu na prvotné médium (2020, s. 30).

Okrem dizajnu a textu majú aplikácie aj animácie, zvukové a interaktívne funkcie, ktoré predstavujú pridanú hodnotu v porovnaní s e-knihou obrázkovej knihy. Pre využívanie aplikácií je potrebné stiahnuť príslušný softvér dostupný pre mobilné zariadenia, tablet (App Store, Play Store). Existuje široká škála aplikácií, ktoré sú bezplatné, avšak aj také, za ktoré je potrebné zaplatiť. V kontexte materskej školy je vhodné zvážiť zavedenie predplatného, ktoré umožňuje licenciu pre viacero zariadení. Tento prístup eliminuje potrebu vytvárať nové užívateľské kontá pre každé zariadenie alebo dieťa, čím sa zjednodušuje prístup k obsahu.

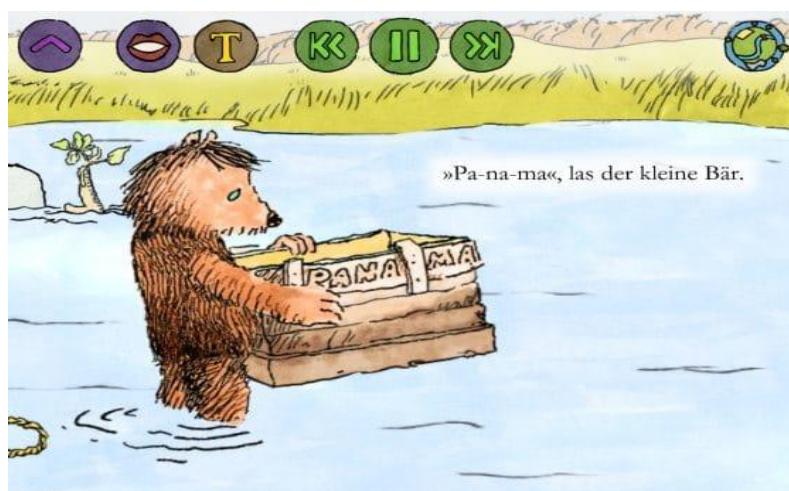
V centre aplikácií obrázkových kníh je príbeh (por. Ritter 2022, s. 29) Aplikácie sa môžu premietat' na stenu, plátno alebo interaktívnu tabuľu prostredníctvom projektoru, kde sa vytvorí atmosféra ako pri kine obrázkovej knihy. Aplikácie môžu byť tak využité ako hravá interaktívna forma a doplnok pri hlasnom či dialogizovanom čítaní. Aplikácie sa môžu využívať aj na tabletoch v menších skupinách.



Obrázok 1: Príklad aplikácie obrázkovej knihy: Janosch: Oh, wie schön ist Panama (Hurá do Panamy!, 2011, orig. 1978).

Hurá do Panamy! (2011) je príklad aplikácie obrázkových kníh, ktorá je určená pre deti staršieho predškolského veku. Aplikácia je dostupná na platformách iOS (zariadenia Apple) a Android, čo zabezpečuje jej širokú dostupnosť. Hlavné kompetencie, ktoré príbeh rozvíja zahŕňa počúvanie a rozprávanie príbehov, čo napomáha k zlepšeniu plynulosti čítania a hlbšiemu porozumeniu textu. Aplikácia tiež posilňuje jazykové uvedomenie a prispieva k rozvoju slovnej zásoby detí prostredníctvom hlasného a dialogizovaného čítania, čím podporuje aktívnu interakciu s textom. Tematicky sa aplikácia dotýka každodenných tém, priateľstva, rodiny, dobrodružstiev, zvierat, ročných období, sviatkov a zvykov.

Tiger a medveď žijú v malom domčeku pri rieke, kde medveď každý deň pripravuje lahodné pokrmy. Spokojný život oboch kamarátov je narušený objavením škatule, na ktorej je napísane „Panama“, čo v nich vzbudí zvedavosť a túžbu po dobrodružstve. Pohnutí túžbou objaviť viac o tajomnom mieste sa rozhodnú vydať sa na vzrušujúcu expedíciu.



Obrázok 2: Ukážka aplikácie obrázkovej knihy „Hurá do Panamy!“.

Aplikácia je prepojená s pôvodnou obrázkovou knihou *Hurá do Panamy!* Jej realizácia je presvedčivá, čím si zachováva rovnako vysoký edukačný a motivačný potenciál ako samotná kniha. V rámci príbehu sú začlenené interaktívne hry, ktoré nielen obohacujú naratív a podporujú jeho hlavné motívy, ale tiež ponúkajú stimulujúce prostredie na interakciu.

Podobne ako v prípade iných aplikácií obrázkových kníh aj táto ponúka funkciu „hlasné čítanie“, a „nechať si prečítať“. Príbeh je tak možné prezentovať deťom ako hlasné čítanie s možnosťou zobrazenia verbálnych elementov alebo bez nich, vypnúť hlas rozprávača a prečítať príbeh samostatne. Aplikácia tiež poskytuje možnosť prepnúť do režimu, ktorý príbeh prezentuje vo forme filmu, čo pridáva ďalšiu dimenziu zážitku.

Interaktívne prvky sú integrované do príbehu tak, aby nenarušovali samotný príbeh. Inštrukcie sú vyjadrené hlasom, čo umožňuje aj menším deťom, aby aplikáciu ovládali samostatne. Navigácia funguje pomocou jasných symbolov, ktoré pri nečinnosti začnú blikať a následne dieťa reaguje na podnety, ktoré dostal. Môžeme tak konštatovať, že aplikácia podporuje autonómiu dieťaťa na základe jeho interakcie s príbehom, keďže mu dáva priestor pre vlastné rozhodovanie. Napríklad pri výbere možnosti si nechať príbeh prečítať, či zapojiť sa do hry. Čítanie je možné kedykoľvek prerušiť a k príbehu sa možno vrátiť napr. poobede, večer, čo pridáva na flexibilitu používania a zároveň rešpektuje individuálne tempo každého dieťaťa. V rámci edukácie môžeme zahrnúť aktivity pred čítaním, počas čítania a po čítaní, ktoré budú podrobne rozpracované v rámci edukačného materiálu. Materiál poskytne učiteľkám a vychovávateľkám nástroje pre efektívne a inovatívne využitie mediálneho kompozitu.



Obrázok 3: Ukážka interaktívnych hier v rámci aplikácie obrázkovej knihy „Hurá do Panamy!“.

ZÁVER

Primárnym cieľom predloženého konferenčného príspevku je prezentovať koncept mediálneho kompozitu obrázkových kníh v rámci skorej výučby cudzieho jazyka. Pojem mediálny kompozit nie je zatiaľ zakotvený v slovenskej akademickej terminológii. Náš konferenčný príspevok sa opiera o nemecký pojem *Medienverbund*, pričom sekundárnym cieľom je adaptovať a zaviesť pojem mediálny kompozit do slovenského akademického diskurzu, ktorý najlepšie vystihuje podstatu nemeckého originálu. V rámci príspevku sa zameriavame na tri formy obrázkovej knihy. Pri explikácii jednotlivých foriem sa z časti diferencujeme od pôvodného významu a na príkladoch poukazujeme, že obrázková kniha nie len printová kniha ale treba k nej pristupovať komplexnejšie, zohľadňujúc širšie spektrum jej charakteristík a komponentov, z ktorých je zostavená. Využitie digitálnych technológií pri integrácii mediálneho kompozitu obrázkových kníh sú prirodzenou súčasťou detí a v predprimárnom vzdelávaní by sa nemali ignorovať. Literárne vzdelávanie je už v súčasnej dobe takmer nepredstaviteľne bez digitálnych technológií (tablet, smartfón, počítač, a pod.). V dôsledku toho sa rozširujú a integrujú rôzne aktivity s využívaním obrázkových kníh (kino obrázkovej knihy, aplikácie obrázkových kníh). Pozornosť sa pri tom už nezameriava len na čítanie príbehov, ale aj na aktívne interagovanie dieťaťa s médiami. Predloženým príspevkom sa snažíme poukázať na aktívne integrovanie mediálneho kompozitu obrázkových kníh do predprimárneho vzdelávania. Teoretické východiska a jednotlivé formy obrázkových kníh sú fundamentom na ďalšie skúmanie literárneho čítania, čitateľského zážitku, literárnej socializácie detí ešte pred nástupom na primárne vzdelávanie.

Literatúra

BISMARCK, K. 2021. Leseförderung als Aufgabe wahrnehmen. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. 7. Aktualisierte Auflage, Berlin: Cornelsen. S.13-21.

ĎURIŠKA, L. 2022. *Kompozitné materiály* [online]. [cit. 2024-01-20]. Dostupné na: https://am.fstroj.uniza.sk/files/3/BIN_SGS02_2021_007_AKTIVITA3_Prednaska.pdf.

JOSTING, P. 2012. *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund* [online]. [cit. 2024-01-14]. Dostupné na: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783839437278-002/-html?lang=de>.

JURSOVÁ-ZACHAROVÁ, Z. 2011. *Výuka anglického jazyka pomocou metódy naratívneho formátu v predškolskom zariadení* [online]. [cit. 2024-01-30]. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Jursova+Zacharova.pdf>

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. – DOVIČÁK, M. 2023. *Literatúra digitálne: Obrázková kniha, komiks a digitálne médiá* [online]. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 90 s. [cit. 2024-01-20]. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Veda/5_-OP_ludske_zdroje/metodiky_ucprax/knjl/AFX7_Kolecani_Lencova_Dovicak_Literatura_digitalne_.pdf.

KUNNEMANN, H. 1984. Bilderbuch. In: DODERER, K. (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. . Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Beltz. S.159-171.

KURWINKEL, T. 2020. *Bilderbuchanalyse*. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. 2. Auflage Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 325 s. ISBN: 978-3-8252-5479-7.

- MAIWALD, K. 2007. Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund. In: JOSTING, P. – MAIWALD, K. (Ed.). *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiel und Ansätze für den Deutschunterricht*. Mnichov: Kopaed, s. 35 – 48. ISBN: 978-3867360302.
- MIKULÁŠOVÁ, A. 2011. *Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 140 s. ISBN: 978-3-933586-79-7.
- RITTER, A. – RITTER, M. 2020. *Lesepraxen im Medienzeitalter*. Mnichov: Kopaed, s. 186., ISBN: 978-3-96848-011-4.
- SPITZER, M. 2012. *Digitálna demencia. Ako pripravujeme seba a naše deti o rozum*. Bratislava: Citadela, 302 s. ISBN: 978-80-8182-088-5.
- STEINDL, M. 2014. Bilderbuch-Kino mit „Mehrwert. [online]. [cit. 2024-03-05]. Dostupné na: https://files.adulteducation.at/uploads/Ludo_Hartmann_und_Barbara_Prammer_Preis/Bilderbuch-Kino.pdf.

Autor

Mgr. Pavol Kupka

Katedra nemeckého jazyka, literatúry a didaktiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Šoltésovej 4, Bratislava

kupka12@uniba.sk

INFILTRÁCIA UMELEJ INTELIGENCIE DO VZDELÁVANIA

Tatiana Kutiš Bollová

Kristína Žilínková

Abstrakt

Ekonomická vyspelosť krajín, technologický pokrok, vplyv sociálnych sietí a médií na náš život urýchľujú vývoj umelej inteligencie, ktorá sa postupne začína etablovať v bežnom živote. Aplikovaným výskumom sa snažíme poukázať na to, ako je veľmi ľahké využívať umelú inteligenciu v živote žiaka. Predmetom výskumu bolo na vzorke učiteľov ukázať, že práce zo všeobecno-vzdelávacích predmetov vytvorené umelou inteligenciou sú takmer na nerozoznanie od prác žiakov. Prvotné výsledky tejto štúdie naznačujú, že úroveň rozpoznateľnosti žiackych prác učiteľmi je ťažšie ako sa predpokladalo a otvorila sa tak diskusia k dôležitosti komplexnej edukácie učiteľov.

ÚVOD

Neustále pribúdajúce novinky z oblasti vývoja vedy a techniky zasahujú nepretržite do spoločenského života a fungovania obyvateľov na všetkých úrovniach. V posledných rokoch môžeme byť svedkami, že elektronizácia rôznych oblastí v spoločnosti naberať na veľkej rýchlosti a nikto nevie povedať, kedy sa tento vývoj minimálne spomalí. Všetky výdobytky odborníkov a špecialistov, ktoré sú najskôr prezentované len so samými superlatívami až v praxi skutočne odhalia ich nedostatky, prípadne zneužívania pri vynaliezavosti obyvateľov na iný účel ako boli spoločnosti pôvodne sprístupnené.

Jednou z takýchto novinek z vedeckej obce je umelá inteligencia, ktorá bola pred viac ako rokom sprístupnená z vedeckých kruhov na bežné využívanie obyvateľmi pri rôznorodých činnostiach doma, ako aj v práci.

Dnes už vieme, že umelá inteligencia častokrát bez vedomia učiteľov zasahuje do žiackej tvorby, a tým skresľuje objektívnosť hodnotenia písomného žiackeho prejavu, o čom svedčí nejedna osobná skúsenosť pri dlhodobom dištančnom vzdelávaní. Kráča mladá generácia žiakov do situácie, kedy nebudú schopní samostatne bez pomoci umelej inteligencie vytvoriť napríklad obyčajné textové písomné práce?

Motiváciou k napísaniu tohto príspevku, ako aj akcelerátorom celého výskumu, ktoré mu sa v príspevku venujeme bolo priblížiť učiteľom vedomosť, na akej úrovni je umelá inteligencia a ako jednoducho ju vedia žiaci využiť vo svoj prospech. Výskumným súborom sa nám stali učitelia stredných odborných škôl na Slovensku. Pri formulovaní výskumného problému a hypotéz sme vychádzali z teoretických východísk vedeckej obce, o ktoré sa počas celého výskumu opierame.

V empirickej časti príspevku sme metodológiu výskum skonštruovali na základe vyššie spomenutých informácií a pomocou krátkych písomných textov. Pomocou nich sme sa snažil ukázať, že rozoznať text, ktorý písal žiak a ktorý písala umelá inteligencia je veľmi náročné a bez poznania širších súvislostí - písomný a ústny prejav žiaka, žiacke vedomosti, schopnosti a zručnosti v danej problematike, výkonnostné štandardy vyučovaného predmetu, hĺbku prebrané učiva so žiakmi na vyučovaní, čitateľská gramotnosť učiteľa – je priam na nerozoznanie.

Výsledky výskumného šetrenia uvádzame v prehľadných grafoch a tabuľkách s krátkym popisom.

UMELÁ INTELIGENCIA A CHAT GPT

Prvý chatbot „Eliza“ pochádza z roku 1966. V posledných rokoch sa na rôznych webových stránkach obchodov, zábavy, či štátnych inštitúcií môžeme stretávať s chatbotmi s umelou inteligenciou vo forme Live Agentov (napr. Taxana na stránke Finančnej správy), ktorý nám majú odpovedať na základné otázky alebo nás navigovať, kde nájdeme odpoveď na našu otázku. Chatboty v reakcii na ľudské otázky poskytujú okamžitú odpoveď pomocou prirodzeného jazyka, ako keby to bol ľudský partner v dialógu (Følstad, A. et al., 2023).

Technológiu Chatbot využila spoločnosť OpenAI, ktorá vytvorila pokročilú formu nového revolučného chatbota, ktorý má pokročilé spracovanie prirodzeného jazyka a je poháňaný komplexnými technikami strojového učenia, s názvom ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer). Prvé uvedenie ChatGPT, ktorý komunikuje na základe písanej konverzácie, bolo na konci novembra 2022, a to v ôsmich jazykoch, ktoré neboli na sebe závislé. Aktuálne vie program nezávisle komunikovať v 80. jazykoch sveta. Jeho základná funkcionálnosť je v imitovaní ľudskej konverzácie, ale vie vytvoriť logo, programovať, písať básne, prekladať, hrať hry a iné. Kvality ChatGPT sú obdivuhodné aj vďaka tomu, že jeho vývoj prebiehal na viac ako 40 terabajtoch textu. Keby sme to jednoducho matematicky prepočítali, tak si môžeme predstaviť približne 40 miliónov kníh v čítačke Kindle (Rudolph et al., 2023).

Problematika kompetencií učiteľov na stredných školách

Na to, aby žiak mohol postúpiť do vyššieho ročníka potrebuje nadobudnúť vedomosti, tvorbu písomných prác nevynímajúc, na minimálne požadovanej úrovni za každý výchovno-vzdelávací predmet. Ďalším aspektom, ktorý učiteľa usmerňuje, ovplyvňuje pri rozpoznateľnosti vytvoreného textu prezentovaného žiakom za svoju tvorbu, vychádza z individuálneho poznania žiackych kognitívnych schopností pri žiackom sebareprezentovaní. Pri tvorbe textov učiteľa vychádzajú z odbornej terminológie prislúchajúcej k ročníku, v ktorom žiak študuje. Rovnako zo skúsenosti učiteľa pri štylizácii viet, ich kompozície a celkového medzi-predmetového prepájania informácií žiakmi počas hodín. Kohézia didaktickej skúsenosti učiteľa a vedomostnej úrovne, ktorú odovzdal žiakom počas daného predmetu v kombinácii s individuálnym poznaním kognitívnych vedomostí žiakov v konečnom výsledku ovplyvňuje učiteľa v celkovej klasifikácii žiaka a čitateľskej gramotnosti ako takej pri práci so žiackymi textovými prácami.

Písomné práce žiakov a ich hodnotenie učiteľmi

V pedagogickej praxi sa stretávame so situáciami, že žiak vo svojom referáte, eseji, či slohu prekvapí učiteľa informáciami z aktuálnych objavov, pokusov, testov z danej vedeckej oblasti mimo obsahový štandard prislúchajúci k ročníku, v ktorom žiak študuje „*sa necháva žiakom priestor, na formovanie kritického hodnotenia vlastných výkonov*“ (Petríková, 2022, s. 127-128). Príčinou môže byť ľahká a rýchla dostupnosť kadejakých irelevantných i neoverených informácií vyplývajúcich z rôznych teórií a dohadov na internete. Žiakom naopak skúsenosť selekcie irelevantných informácií z internetu vzhľadom k individuálnym kognitívnym schopnostiam zväčša chýba.

Každý učiteľ počas svojej práce zistil, že pri príprave na vyučovanie zohráva dôležitú úlohu osobné tempo žiaka. „*Základnou podmienkou vedomej práce je aktivizácia mozgu. Pri*

vysvetľovaní učebnej látky platí, že čím viac informačných kanálov učiteľ svojim žiakom ponúkne, tým ľahšie a trvalejšie sa nové poznatky zafixujú v ich mozgu“ (Nováková, 2015, s. 10).

Pri čítaní s porozumením dostávajú žiaci možnosť na rozvoj a upevňovanie procesov ako je analýza, dedukcia, indukcia, veľmi dôležitý je rozvoj selekcie a komparácie, či syntéza už predtým nadobudnutými vedomosťami s novozískanými informáciami a zručnosťami, ktoré mu počas výučby učiteľ ponúka. „Porozumenie štruktúre témy vedie k lepšiemu pochopeniu celku. Takéto porozumenie zabezpečí žiakovi zaradovanie nových poznatkov k predchádzajúcim“ (Tomášková, 2015, s.19). „Pozornosť by sa mala upriamiť tiež na riešenie praktických úloh potrebných v živote žiaka a umožniť samostatné myslenie. Je potrebné vytvoriť vyučovacie prostredie, ktoré by zamestnalo žiakov v učiacich skúsenostiach a umožnilo im premýšľanie, vytvoriť zmysel zo skúseností“ (Jančovičovi, Prokop 2010, s.4). Nadobúdanie zručnosti s čítaním a písaním textov je nosným prvkom v rozvoji seba samého vo všeobecnej a odbornej oblasti žiaka.

Vysoká miera čitateľskej gramotnosti je nevyhnutným nástrojom pre žiakov a učiteľov. Vzájomné poznanie žiackych možností ponúka priestor na objektívne zhodnotenie písomných prejavov žiakov. Nielen tvorivý žiak môže byť úspešný pri kultivovanom sebaaprezentovaní svojej tvorby, ale aj ten slabší, ak je správnym tempom vedený a podporovaný k čítaniu a písaniu. „Ťažisko súčasného vyučovacieho procesu spočíva v tom, aby vedomosti, zručnosti a návyky žiakov boli výsledkom ich vlastného uvažovania“ (Tomášková, 2015, s.13).

Čitateľská gramotnosť

Textové učebné pomôcky majú učiteľovi uľahčiť jeho prácu pri zvyšovaní žiackej čitateľskej gramotnosti a podporiť kreativitu pri tvorbe vlastných písomných prác. „Bázovú (základnú) gramotnosť charakterizuje schopnosť človeka čítať a dekódovať významy prečítaného. Informácie sa ukladajú do pamäti a podľa potreby sa viac alebo menej modifikovane reprodukovujú“ (Kašiarová 2011, s. 6). So zvyšujúcou sa mierou čitateľskej gramotnosti sa u žiaka s jeho pribúdajúcim vekom a väčšou, intenzívnejšiu skúsenosťou s čítaním textom priamoúmerne rozvíja aj schopnosť chápania čítaného textu, predstavivosť a hľadanie, či vnímanie súvislostí medzi jednotlivými predmetmi, javmi a dejmi vyplývajúce z textu. Dôležitá je aj rastúca miera chápania obsahu čítaného textu pre následné využitie v živote.

Podľa nášho názoru je učiteľ nosným pilierom edukácie pri získavaní novej slovnej zásoby a adekvátnej tvorby písomných prác pri sebaaprezentácii. Táto zručnosť vyžaduje dlhodobú prípravu a veľa energie ako zo strany učiteľa, tak žiaka.

„Jazyková pojmovosť sa viaže s vedeckým a každým tvorivým myslením, teda s procesom produktívneho poznania. Za základnú operáciu sa tu pokladá pojmové zovšeobecňovanie (generalizácia, extrapolácia), ktorým sa „pojmy dopĺňajú, korigujú, alebo aj nanovo tvoria“ (Pavlovič, 2011, s. 15). Text je vyskladaný z pojmov s istým cieľom, ktorý chce autor, žiak – učiteľ, cez text ako komunikačný prostriedok odovzdať svoje poznatky.

Zo správne zostaveného sledu textových pojmov žiaka a učiteľa sa má u čitateľa prejavovať zážitok z čítaného textu s uvedením si zmyslu využiteľnosti informácii v praktickom živote. Niekedy stačí nadobudnutie pocitu, zážitku z prečítaného textu vďaka dostatočnej estetickej funkcii textu. Opačným prípadom je úroveň porozumenia podstaty odborných pojmov, ktorá vedie u čitateľa, odborníka buď ku kohézii alebo ku selekcii v odbornej vedeckej oblasti.

„V dnešnej dobe je vyučovací proces s výkladovo-ilustratívnym charakterom, v ktorom je učiteľ aktívny a žiak pasívny, nevyhovujúci“ (Tomášková, 2015, s.13). Žiaci čítajú veľmi málo a školské učebnice ich nezaujímajú, resp. sami nevedia čítať s porozumením. Niektorí žiaci si

iba stroho prezerajú obrázky, ktoré im nedávajú zmysel. Hlbší význam. Chýba im adekvátna čitateľská gramotnosť, ktorá je nevyhnutná k tvorbe textu. Čítaním sa obohacuje slovná zásoba a žiak získava praktickú skúsenosť so správnou štylizáciou textu, ktorá je nevyhnutná pri samostatnej tvorbe písomných prác.

Čím viac učiteľ pozná žiacke pocity, názory, spôsob uvažovania a vyjadrovania, tým lepšie vie komplexne objektívne zhodnotiť ich kognitívne, psychomotorické a afektívne vedomosti a schopnosti. Práve na túto podstatnú paralelu dištančného vzdelávania – kvalita a hodnovernosť originality žiackych písomných prác vs. objektívnosť hodnotenia učiteľom – sme zamerali náš výskum.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

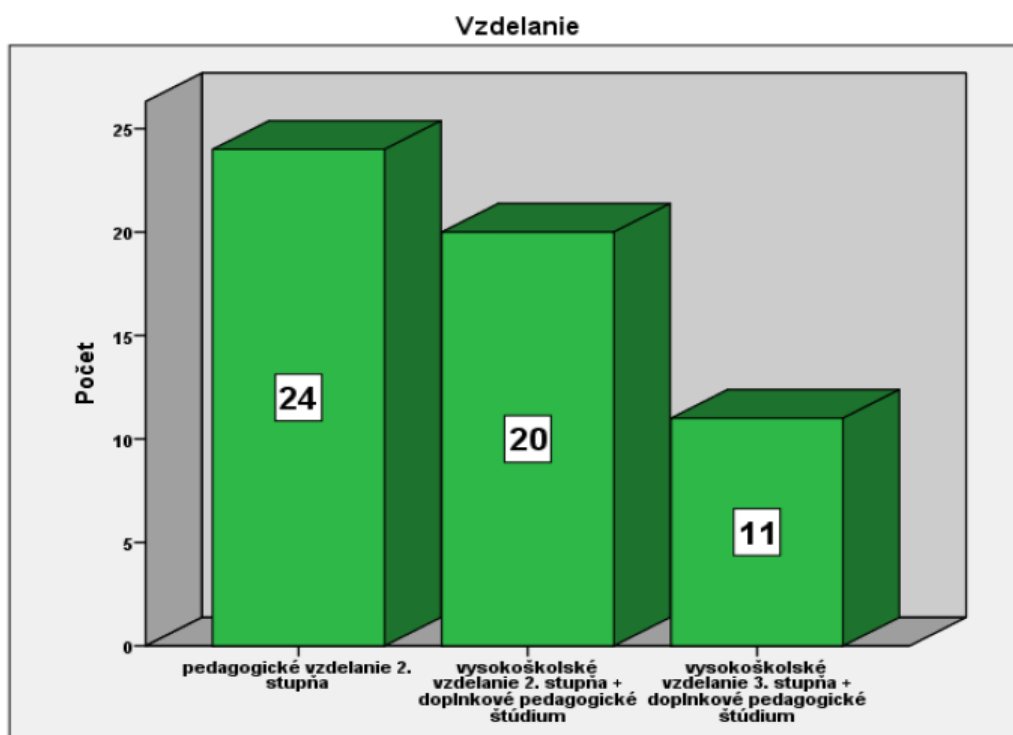
Výskumný problém

Zmeny v oblasti digitalizácie a nástup umelej inteligencie vo forme ChatGPT predstavuje pre akademickú obec novú výzvu v oblasti prípadného nečestného prístupu žiakov v edukačnom prostredí. To nás doviedlo k **výskumnému problému** rozpoznateľnosti tvorby textov vytvorených žiakmi a umelou inteligenciou. Na tomto základe sme si stanovili **výskumný cieľ** - *zistiť úroveň rozpoznateľnosti medzi písomnými prácami vytvorenými žiakmi a umelou inteligenciou učiteľmi stredných škôl na Slovensku*. Ďalej nás zaujímalo, či sa učitelia už stretli s prácami, ktoré vypracovala umelá inteligencia namiesto žiaka. Pri dotvorení si celkového obrazu o problematike sa tento výskum snaží odpovedať na nasledujúce **výskumné hypotézy**:

1. *Existuje štatisticky významný vzťah medzi úspešnosťou rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného umelou inteligenciou k veku pedagóga.*
2. *Existuje štatisticky významný vzťah úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného umelou inteligenciou vzhľadom ku dĺžke praxe pedagóga.*

Pomocou skupinového náhodného výberu bolo v rámci **výskumného súboru** definovaných 5 zo 60 štátnych stredných odborných škôl v Trnavskom kraji na území Slovenskej republiky. Z jednotlivých regionálnych zoznamov, ktoré sú oficiálne uvedené v štatistickej ročenke SOŠ, bol vytvorený jeden zoznam stredných odborných škôl nachádzajúcich sa v Bratislavskom a Trnavskom kraji, z ktorého nám počítač náhodným losovaním vybral 5 stredných odborných škôl. (Štatistická ročenka SOŠ k 15. septembru 2022). Konzervatória, špeciálne a súkromné SOŠ a gymnázia neboli vo výbere zohľadnené. Výskumnú vzorku tvorilo 55 učiteľov stredných škôl v rámci Trnavského kraja Slovenskej republiky, celkovo bolo oslovených 75 učiteľov, za predpokladu, že v škole vyučuje 15 učiteľov. Návratnosť dotazníkov bola na úrovni 73,3 %.

Vzorku tvorilo 20 mužov, čo predstavovalo 36,4 % a 35 žien, čo je 63,6 % celej vzorky. Najpočetnejšia skupina vo vzorke z hľadiska veku boli respondenti vo veku 35 – 44 rokov, tvorili až 50,9 % vzorky. Naopak najmenej početnou skupinou boli respondenti vo veku 55 – 64 rokov, ktorí tvorili iba 9,1 % vzorky. V grafe č. 1 vidíme rozloženie vzorky podľa typu vzdelania.



Graf 1: Typ vzdelania

Dizajn výskumu

Hlavným nástrojom pre zber dát bol anonymný elektronický dotazník vytvorený pomocou nástroja GoogleForms. Pomocou lavínového výberu sme e-mailom jednotlivu a adresne oslovili riaditeľa/-ku alebo zástupcu/-kyňu riaditeľa/-ky každej vybranej strednej odbornej školy s prosbou distribúcie uvedeného mailu. Zber dát prebiehal v termíne od 25. septembra do 9. októbra 2023. Dotazník pozostával z úvodu a 4 častí. Prvá časť bola zameraná na zbieranie demografických dát o účastníkoch. Druhá a hlavná časť dotazníka bola zameraná na 10 výrokov z 5 všeobecno-vzdelávacích predmetov, ktoré boli vždy v pároch s rovnakou témou textu, 1 autentická písomná odpoveď žiaka a 1 autentická písomná odpoveď, ktorá bola generovaná umelou inteligenciou ChatGPT. Všetkých 10 výrokov bolo autentických, výroky neboli upravované a ani opravované. Odpovede žiakov boli originálne vypracované práce žiakov jednej strednej školy so sídlom v Bratislavskom kraji, jedna z autoriek tejto štúdie je učiteľkou na spomínanej škole. Učitelia mali na výber z 3 možností, práca žiaka, práca umelej inteligencie a práca žiaka pomocou umelej inteligencie. V tretej časti nás zaujímalo, či už sa učitelia stretli v praxi s nečestnosťou žiakov, ktorí využili umelú inteligenciu. Štvrtá časť ponechávala učiteľom priestor na vyjadrenie svojho názoru k danej problematike.

Analýza dát

Odpovede respondentov boli zaznamenávané na platforme Google Docs, konkrétne Google Excel. K zisteniu miery úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného umelou inteligenciou sme vypočítali ako súčet správnych odpovedí na jednotlivé otázky 1 – 10 v dotazníku. Celkové skóre bolo vyhodnocované na stupnici od 0 – najnižšia miera úspešnosti až po 10 – najvyššia miera úspešnosti. Pre komplexné vyhodnotenie dát sme využili štatistickú analýzu, ktorú sme vykonali v programe SPSS 22. Vzhľadom na stanovené hypotézy a povahu dát sme pri štatistickej analýze použili testovanie normality, na základe ktorej bol použitý Spearmanov korelačný test, nakoľko testované dáta nemali rozloženie podľa Gaussovej krivky.

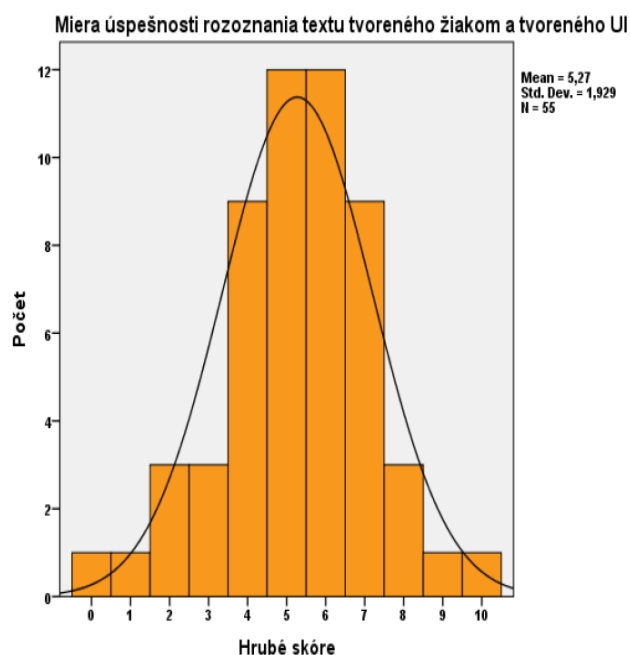
Výsledky výskumu

Do výskumu bolo zapojených 55 stredoškolských učiteľov. Priame reakcie učiteľov boli, že je veľmi ťažko rozoznatelné či to je práca žiaka alebo ChatuGPT. Tieto reakcie potvrdzuje aj výsledok miery úspešnosti rozoznania textu vytvoreného žiakom a vytvoreného UI. Priemerná hodnota hrubého skóre miery úspešnosti bola na úrovni 5,27 bodu ako je vidieť v grafe č. 2, čo percentuálne znamená úspešnosť rozoznania žiackych prác na úrovni 52,81 %, čo je 28 učiteľov.

**Miera úspešnosti rozoznania textu
tvoreného žiakom a tvoreného UI**
Hrubé skóre

N	55
Priemer	5,2727
Medián	5,0000
Štd. odchýlka	1,92887
Šikmosť	-,307
Špicatosť	,557
Rozpätie	10,00
Minimum	,00
Maximum	10,00

Tabuľka 1: Miera úspešnosti rozoznania



Graf 2: Miera úspešnosti rozoznania textu

Začínajúci učitelia, ktorí svoje pedagogické štúdium uskutočňovali v 21. storočí s možnosťami využívania umelej inteligencie môžu skôr vedieť rozpoznať umelú inteligenciu oproti starším ročníkov kolegov, ktorí takúto priamu skúsenosť počas štúdia nemali. Z tohto hľadiska predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi mierou úspešnosti rozoznania textu vytvoreného žiakmi a vytvoreného umelou inteligenciou a vekom pedagóga. Pre testovanie prvej hypotézy sme sa snažili zistiť, či existuje významný vzťah medzi mierou úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a umelou inteligenciou k veku učiteľa. Pre analýzu hypotézy sme po zohľadnení premenných použili Spearmanov korelačný test, kde v tabuľke číslo 2: Spearmanov korelačný test vidíme, že korelačný koeficient je na úrovni 0,054, čo značí že nie je žiadny vzťah medzi vekom a mierou úspešnosti rozoznania textu. Tento chýbajúci vzťah je potvrdený aj v ďalšom ukazovateli Sig. (2-tailed), kde je hodnota vyššia ako 0,05, čo iba potvrdzuje štatistickú nevýznamnosť. Na základe týchto skutočností konštatujeme, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi vekom a mierou úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného umelou inteligenciou. Prvá hypotéza sa nepotvrdila.

Tabuľka 2: Spearmanov korelačný test.

Spearmanov korelačný test		
Miera úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného UI * Vek		
Spearman's rho	Correlation Coefficient	,054
	Sig. (2-tailed)	,693
	N	55

Čitateľská gramotnosť, pedagogické skúsenosti s prirodzeným prejavom žiakov ako aj skúsenosti s rôznymi vzdelávacími kurikulumami dávajú pedagógom s dlhšou pedagogickou praxou väčšiu šancu rozoznať prácu vytvorenú umelou inteligenciou, preto v druhej hypotéze overujeme či existuje štatisticky významný vzťah medzi mierou úspešnosti rozoznania textu vytvoreného žiakom a vytvoreného umelou inteligenciou a dĺžkou pedagogickej praxe. Pre analýzu hypotézy sme po zohľadnení premenných použili neparametrický Spearmanov korelačný test. Preto neparametrický, lebo po testovaní rozloženia premenných sme zistili, že nemajú rozloženie podľa Gaussovej krivky.

V tabuľke číslo 3: Spearmanov korelačný test vidíme, že korelačný koeficient je na úrovni - 0,217, čo značí slabý negatívny vzťah medzi dĺžkou praxe a mierou úspešnosti rozoznania textu. Následne sa pozrieme na ukazovateľ Sig. (2-tailed), kde je hodnota vyššia ako 0,05, čo nám potvrdilo štatistickú nevýznamnosť. Na základe týchto skutočností konštatujeme, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi mierou úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného umelou inteligenciou a dĺžkou praxe. Druhá hypotéza sa nepotvrdila.

Tabuľka 3: Spearmanov korelačný test

Spearmanov korelačný test		
Miera úspešnosti rozoznania textu tvoreného žiakom a tvoreného UI * Dĺžka pedagogickej praxe		
Spearman's rho	Correlation Coefficient	-,217
	Sig. (2-tailed)	,112
	N	55

ZÁVER

Dovoľme si tvrdiť, že uvedenie umelej inteligencie do každodenného života umožnilo žiakom hľadanie jednoduchších ciest pri vypracovaní domácich заданий, čo môže viesť k vzrastajúcej akademickej nečestnosti. Z toho vyplýva aj otázka, či naše systémy sú pripravené na takýto druh akademickej nečestnosti, čo je zaujímavý podmet na rozšírenie výskumnej činnosti v budúcnosti.

Pri tvorbe hypotéz sme vychádzali z toho, že vek a dĺžka praxe môžu byť ako faktory nápomocné pri identifikácii práce žiaka od práce umelej inteligencie. Predpokladali sme zároveň, že učitelia, ktorí sú mladší, vyrastajú v dobe, kedy už digitálne sieťovanie a nástup

umelej inteligencie zažíva prudký rozmach. Pri stanovení druhej hypotézy, a to či dĺžka praxe ovplyvňuje schopnosť rozoznať tieto dva samostatné texty. Predpokladali sme, že učitelia, ktorí pracujú v školskom systéme dlhšie, budú ľahšie vedieť odlíšiť žiacke práce, nakoľko mnohoročné skúsenosti pri čítaní a hodnotení prác zanechajú v učiteľovi zručnosť, pozná spôsob vyjadrovania sa žiakov, a preto nebude pre neho problém správne určiť práce žiakov a prácu umelej inteligencie. Pri oboch týchto hypotézach sa naše predpoklady nepotvrdili. Prečo tomu môže byť tak? Umelá inteligencia, ako napr. použitý ChatGPT sa učí na nepredstaviteľne veľkom objeme dát, pri ChatGPT verzia 4 sa predpokladá, že pri svojej práci využíva 100 trilión parametrov (Rudolph J. et al., 2023).

Je náročné porovnať naše výsledky s inými výsledkami v rámci regiónu, nakoľko podobný výskum ešte nebol zatiaľ na našom území publikovaný. V zahraničných publikáciách môžeme nájsť výskumy na tému nečestného využívania umelej inteligencie na akademickej pôde, ako aj rôzne rešerše, ale nakoľko je táto téma pomerne nová, tak samotné výskumy ešte absentujú. Čo by mohli učitelia urobiť pre lepšiu orientáciu v problematike umelej inteligencie? Okrem absolvovania rôznych zaujímavých školení, kde môžu učitelia načerpať aj pozitívne informácie, napríklad akým zaujímavým spôsobom sa dá umelá inteligencia využiť vo vyučovacom procese, sa sami môžu iniciatívne zoznámiť s umelou inteligenciou formou pokus-omyl jednoduchou inštaláciou do svojich zariadení a spoznať tak lepšie možnosti, ktoré umelá inteligencia ponúka.

Je dôležité spomenúť, že učitelia sú časovo veľmi vyťažení s prípravou na vyučovanie, administratívnymi záležitosťami a denne dostávajú rôzne prosby o zdieľanie informácií k výskumu. Významným limitom, ktorý mohol sťažiť hodnotenie určenia textu je aj to, že existujú ďalšie nástroje

umelej inteligencie, ktoré text vytvorený umelou inteligenciou chatGPT, BINK-om či inými, vedia pretvoriť text, ktorý zodpovedá akoby tvorbe človeka.

Zaujímavé by v rámci výskumu bolo rozšírenie o problematiku možností umelej inteligencie s vypracovaním zadania v odborných predmetoch.

Literatúra

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. *Štatistická ročenka – stredné odborné školy*. [online]. 2022. [Cit. 09.03.2024]. Dostupné z: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-stredne-odborne-skoly.html?page_id=9597#.

FANČOVIČOVÁ J, PROKOP, P. *Didaktická príručka z biológie pre 2. stupeň základných škôl*. [online]. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2010. [Cit. 09.03.2024]. Dostupné z: <pdf.truni.sk/download?dsz/didmat/bio2.pdf>.

FØLSTAD, A., BRANDTZÆG, P. B. Chatbots and the new world of HCI. In: *Interactions*. [online]. New York (USA): Association for Computing Machinery, 2023, 24 (4) [cit. 09.03.2024]. ISSN 1072-5520. Dostupné z: <https://doi.org/10.1145/3085558>.

KAŠIAROVÁ, N. Čitateľská gramotnosť vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. In: *Metodicko-pedagogické centrum*. [online]. Bratislava, 2011. [Cit. 09.03.2024]. ISBN 978-80-8052-378-7. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/podpora-citelskej-gramotnosti-ziakov-v-zakladnej-skole>.

NOVÁKOVÁ, B. Možnosti vizualizácie v procese učenia. In: *Metodicko-pedagogické centrum*. [online]. Bratislava, 2015. ISBN 978-80-565-1111-4. Dostupné z: <https://mpc->

edu.sk/sites/default/files/publikacie/b_novakovova_moznosti_vizualizacie_v_procese_ucenia.pdf.

PAVLOVIČ, J. 2011. *Prednášky zo štylistiky slovenčiny*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, vydavateľstvo SAV. S. 190. ISBN 978-80-8082-494-5.

PETRÍKOVÁ, D. 2022. Využitie moderných trendov v hodnotení a klasifikácii slovenského jazyka a literatúry počas dištančného vzdelávania. In *pozitívna edukácia – teória a skúsenosti z online vzdelávania stredných a vysokých škôl v európskom kontexte*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, s. 119-132. ISBN 978- 80-8222-042-4.

RUDOLPH, J., TAN, S., & TAN, S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? In“ *Journal of Applied Learning and Teaching* [online]. Singapore: JALT, 2023, 6(1). [cit. 09.03.2024]. ISSN: 2591-801X. Dostupné z: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.

TOMÁŠKOVÁ, J. Argumentácia v škole i bežnom živote. In: *Metodicko-pedagogické centrum*. [online]. Bratislava, 2015. . [Cit. 09.03.2024]. 978-80-565-0380-5. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/argumentacia-v-skole-i-beznom-zivote>.

Autorky

Mgr et Mgr. Tatiana Kutiš Bollová; Mgr. M.Sc. Ing. Kristína Žilínková

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

dti_ds_kutis@dti.sk ; dti_ds_zilinkova@dti.sk

KREOVANIE VZŤAHU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV

Katarína Muziková

Abstrakt

Dosiahnutie úspešného začiatku systematického vzdelávania začínajúceho školáka ovplyvňuje okrem osobnostnej spôsobilosti dieťaťa celý rad determinantov rodinného a školského prostredia. Pre zabezpečenie, čo najlepšej adaptability dieťaťa na školské prostredie a docielenie akademickej úspešnosti žiaka, je vzájomná participácia oboch aktérov výchovy a vzdelávania kľúčová až priam nevyhnutná. Cieľom predkladaného príspevku je spracovať kvalitatívnu obsahovú analýzu vzťahujúcu sa na doteraz publikované poznatky týkajúce sa problematiky kreovania vzťahu učiteľa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov. Predkladaný príspevok objasňuje význam zainteresovanosti a vedomej účasti rodičov vo vzájomnej kooperácii s učiteľom v súvislosti s poskytnutím adekvátnej podpory žiaka v procese adaptácie na školské prostredie a počiatočného vzdelávania, a to predovšetkým na základe obsahovej analýzy výsledkov domácich a zahraničných výskumných zistení. Vplyv vzájomnej kooperácie oboch aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu predstavuje významný determinant priamo vplývajúci na dosiahnutie úspešného začiatku systematického vzdelávania začínajúceho školáka. Dominantnú pozornosť preto v príspevku venujeme práve samotnému kreovaniu kooperatívneho, partnersky založeného vzťahu učiteľa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov v počiatočnom vzdelávaní.

ÚVOD

Kreovanie vzťahu učiteľa základnej školy s rodičmi začínajúcich školákov predstavuje dlhodobý a častokrát náročný proces. V pedagogickej praxi sa stretávame s rôznou typológiou rodičov, ktorí o angažovanie sa a participáciu na výchovno-vzdelávacom procese spolu s učiteľom ich dieťaťa neprejavujú vždy rovnako veľkú iniciatívu a záujem. Z hľadiska dosiahnutia optimálnych vzťahových väzieb školy a rodiny je úloha učiteľa v tomto procese veľmi dôležitá. Je potrebné, aby boli triedni učitelia začínajúcich školákov adekvátne pripravení a kompetentní aktívne podnecovať rodičov školákov k ich vzájomnej kooperácii, a to prostredníctvom realizácie rozmanitých tradičných či inovatívnych kooperatívnych stratégií, spoločných aktivít a vzájomnou úprimnou komunikáciou.

Zabezpečenie úspešného začiatku systematického primárneho vzdelávania začínajúcich školákov neovplyvňuje iba ich osobnostná školská pripravenosť. Významnú úlohu v tomto kľúčovom období v ich živote predstavujú najmä samotní aktéri výchovy a vzdelávania, teda rodičia a učiteľ. Ich vzájomná participácia je z hľadiska zabezpečenia úspešnej adaptability školákov na prostredie základnej školy i následné dosiahnutie ich akademickej úspešnosti nevyhnutná. Vedomá účasť a zainteresovanosť rodičov začínajúcich školákov vo vzájomnej kooperácii s ich triednym učiteľom významne vplýva na poskytnutie adekvátnej podpory žiakov v ich počiatočnom vzdelávaní a schopnosť úspešne sa adaptovať na nové, dovtedy nepoznané prostredie základnej školy. Aby však boli rodičia školákov motivovaní participovať s učiteľom na výchovno-vzdelávacom procese ich dieťaťa, je potrebné, aby medzi nimi boli vytvorené pozitívne vzťahové väzby. Ideálnym príkladom vzťahu založenom na vzájomnom rešpekte, úcte a podpore je partnerstvo.

VZŤAH UČITEĽ – RODIČ ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV

Základná škola a rodina predstavujú dve odlišné prostredia, ktoré vo veľkej miere vplyvajú na pohľad žiakov na svet, dôležitosť vzdelávania i vytváranie ich osobného hodnotového rámca. V kontexte kooperácie rodiny a školy je potrebné si uvedomiť, že vzdelávaco-výchovná funkcia základnej školy nie je schopná plne nahradiť výchovu v rodine a taktiež naopak, žiadna rodina nie je natoľko kompetentná, aby bola schopná plnohodnotne nahradiť vzdelávanie a výchovu sprostredkované vzdelávacou inštitúciou. Kreovanie vzájomných partnerských vzťahov medzi rodinou a školou preto vyplýva najmä z potreby vzájomného dopĺňania sa ich úloh. Kreovanie ich obojstrannej kooperácie a participácie, uľahčuje učiteľom intímnejšie spoznať rodinné prostredie, v ktorom žiaci vyrastajú a tiež im poskytuje možnosť prehĺbiť ich osobné kontakty s rodičmi školákov (Chalupová, Suchožová, Ustohalová, 2007; Babiaková, Brozmanová, Čiliaková, 2022).

Vzťah školy a rodiny je nutné kreovať postupne, organizovane a zámerne. Tento proces je miestami náročný a zo strany oboch aktérov výchovy a vzdelávania si vyžaduje čas a intenzívne úsilie, avšak aj napriek tomu by malo platiť pravidlo, že o vytvorenie, čo najpriaznivejších vzťahov učiteľa s rodičmi žiakov, by sa mali usilovať obe strany (Poche Kargerová a kol., 2019). V kontexte kreovania vzťahu učiteľ – rodič, je tiež potrebné si uvedomiť, že vzťah základnej školy a rodiny predstavuje istý druh sociálneho vzťahu, pričom jeho obsah je vopred čiastočne definovaný. Konkrétne formy kreovania ich vzájomných vzťahových väzieb však sú upravené a podnecované práve aktívnym konaním učiteľa i samotných rodičov školákov. Vzhľadom na to, že k vzájomnému podmieňovaniu a ovplyvňovaniu dochádza práve počas kontaktu učiteľa, rodičov a školákov, je vzájomná interakcia medzi týmito aktérmi výchovy a vzdelávania nevyhnutná (Majerčíková, 2011).

Učiteľ začínajúcich školákov vo vzťahu k ich rodičom predstavuje konzultanta a poradcu, ktorý disponuje adekvátnou mierou odborných vedomostí a praktických skúseností. V kontexte kooperácie s rodičmi začínajúcich školákov by malo byť jeho primárnou úlohou predovšetkým stimulovanie a posilnenie snahy a záujmu rodičov zabezpečiť školákovi také podmienky na vzdelávanie, ktoré im umožnia čeliť nastoleným požiadavkám a podmienkam základnej školy, úspešnejšie zvládnuť počiatočné formálne vzdelávanie a prispôbiť sa novému prostrediu ľahšie. Práve učiteľ – iniciátor vzájomnej kooperácie s rodičmi, by mal v procese počiatočnej adaptácie žiaka na prostredie základnej školy praktizovať a organizovať podnecujúce stratégie kooperácie, a tiež iniciovať vzájomnú komunikáciu a kontakt s rodičmi školákov (Teleková, 2021; Franclová, 2013). Primárnym cieľom z pohľadu dosiahnutia optimálnej kooperácie rodiny a školy, by teda malo byť práve stimulovanie rozvíjania ich neformálnych, na partnerstve založených vzťahov. Vzťah učiteľa s rodičmi začínajúcich školákov v 1. ročníku základnej školy je možné podnecovať a rozvíjať prostredníctvom rozmanitých spoločných aktivít, tradičných a inovátnych stratégií, či úprimnou, otvorenou obojstrannou komunikáciou (Kmeťová, 2019).

Pre zabezpečenie optimálnej aktívnej kooperácie školy (učiteľa) a rodiny (rodičov), je priam žiaduce vytvorenie pozitívneho, ideálne na partnerstve založenom vzťahu medzi oboma týmito aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Hlavným dôvodom potreby prejavu iniciatívy zo strany triedneho učiteľa začínajúcich školákov, ale taktiež aj ich rodičov v rámci stimulovania ich vzájomných vzťahových väzieb je skutočnosť, že sa obaja títo aktéri vopred navzájom nepoznajú. Je preto potrebné, aby sa vlastnou iniciatívou a úsilím snažili o vytvorenie takých podmienok, v ktorých bude možné podnecovať kreovanie ich vzájomných vzťahových väzieb. Dosiahnutie adekvátnej úrovne angažovanosti rodičov v rámci kreovania a rozvíjania ich vzájomných vzťahov, by preto malo byť snahou každého učiteľa. Predpokladá sa, že práve to, akú podobu ich vzájomný vzťah nadobudne, sa následne odzrkadlí na ich vzájomnej kooperácii i angažovanosti v rámci ich vzájomnej participácie na vzdelávaní a výchove začínajúceho školáka. Intenzívnejšie vzájomné vzťahy založené na partnerstve, sú predpokladom väčšieho

záujmu rodičov angažovať sa v rámci kooperácie s učiteľom ich dieťaťa a naopak, ak sú ich vzájomné vzťahy čiastočne alebo úplne oslabené, respektíve nie sú dostatočne stimulované, predpokladá sa, že záujem rodičov angažovať sa v rámci kooperácie s učiteľom, bude menší. Ak sa žiak nachádza v navzájom dopĺňujúcich a podporujúcich sa prostrediach, tieto podmienky mu poskytujú adekvátnu podporu pri dosahovaní, čo najlepšieho zvládnutia procesu adaptácie a dosiahnutia jeho dlhodobej akademickej úspešnosti.

KOMUNIKÁCIA UČITEĽA S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV AKO PROSTRIEDOK K VYTVORENIU ICH PARTNERSKÉHO VZŤAHU

Kooperácia učiteľa s rodičmi začínajúcich školákov je založená predovšetkým na ich obojstrannej komunikácii. Kvôli tomu je potrebné, aby učiteľ disponoval adekvátnou úrovňou komunikatívnej kompetencie, teda kvalitatívne primeranou úrovňou verbálnej aj neverbálnej komunikácie, a to všeobecne vo vzťahu k rodičom, žiakom i pracovnému kolektívu. Práve komunikačné schopnosti učiteľa predstavujú predpoklad pre dosiahnutie optimálnych vzťahov s rodičmi školákov. Aktívne počúvanie a dialóg učiteľa a rodičov im pomáha lepšie pochopiť vzájomné očakávania vo vzťahu k dieťaťu – školákovi, čo prispieva k vzájomnému porozumeniu aktérov vo vzťahu k ich kooperácii (Mendelová, Zelená, 2021; Kultti, Pramling-Samuelsson, 2016). Naopak podľa autorky Jevtić Višnjić (2023) v prípade, ak vzájomné očakávania aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu nie sú vopred obojstranne verbalizované, môže to mať za následok vznik prekážok v ich vzájomnom pochopení, pričom niektoré informácie môžu byť interpretované nesprávne. Autorka zastáva presvedčenie, že bez otvorenej, jasnej a zrozumiteľnej komunikácie môžu učitelia, prípadne rodičia, pochopiť správanie druhej strany nesprávnym spôsobom, čo môže mať za následok vytvorenie dojmu, že daná strana neprejavuje dostatok záujmu v rámci budovania ich vzájomnej kooperácie. Takéto správanie tiež môže u aktérov vzbudiť dojem, že sa druhá strana vzdala ochoty a iniciatívy vzájomne participovať na vzdelávaní dieťaťa – žiaka. Neúprimná a nesprávne interpretovaná komunikácia týchto aktérov vedie ku konkrétnym problémom v ich vzájomnej komunikácii a interakcii.

Je potrebné si uvedomiť, že obojstranná komunikácia medzi učiteľom a rodičmi začínajúcich školákov predstavuje jeden z prvých krokov k zabezpečeniu ich optimálnej kooperácie a vytvoreniu adekvátnych podmienok pre realizáciu rôznych kooperatívnych stratégií. Komunikácia oboch aktérov tiež predstavuje základnú podmienku pri dosahovaní hodnotných priateľských vzťahov. Pokiaľ učiteľ i samotní rodičia chcú vo výučbe docieľiť podnetné a kvalitné prostredie pre vzdelávanie školákov, stimulovanie obojstrannej kooperácie oboch činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, je potrebné. V tejto súvislosti však treba poukázať na skutočnosť, že zabezpečenie kvalitného a podnetného prostredia na vzdelávanie, je možné iba za podmienky skvalitnenia ich vzájomnej komunikácie. Bez tohto prvku kooperácie školy a rodiny výchovno-vzdelávací proces nemôže fungovať efektívne. Otvorená a funkčná komunikácia medzi učiteľom a rodičmi zabezpečuje podmienky lepšej diagnostiky dieťaťa – žiaka, ľahšie a efektívnejšie zvládnutie a vyriešenie prípadných ťažkostí vplývajúcich na jeho počiatočné vzdelávanie. Komunikácia učiteľa a rodičov s dieťaťom – žiakom zároveň pozitívne vplýva na jeho motiváciu vzdelávať sa a vytvárať si pozitívny vzťah ku škole (Scholzová, 2012; Kmeťová, 2019).

Rodičia vstupom ich dieťaťa do základnej školy komunikujú so školou, učiteľom, školskými poradcami či špecializovanými odborníkmi z rozmanitých oblastí. Z hľadiska modernej pedagogiky predstavuje pojem výchovné partnerstvo rodiny a školy formu komunikácie a kooperácie medzi učiteľom a rodičmi dieťaťa. Partnerstvo rodiny a školy si priam vyžaduje komunikáciu o vzájomných očakávaniach vo vzťahu k dieťaťu a jeho školskému pokroku. Rodina a škola by preto mali konať vo vzájomnej kooperácii, pričom výchova v rodinnom

prostredí by nemala byť v rozpore s výchovou a vzdelávaním v prostredí školy. Dosiahnutie ich vzájomného partnerstva si vyžaduje efektívnu komunikáciu, vymedzenie jednotných cieľov v záujme dieťaťa, jasné vymedzenie očakávaní a požiadaviek. Rodičia by mali byť učiteľom vnímaní ako aktívni účastníci školského vzdelávania, a to z dôvodu, že práve rodičia najlepšie poznajú svoje deti. Je preto žiaduce, aby sa rodičia priamo podieľali na rozhodovaní a realizácii vzdelávacieho procesu a prijali zodpovednosť za vzdelávanie svojich detí (Gârțu, 2017). Pedagogická prax v slovenskom školstve potvrdzuje tvrdenie, že samotná práca so žiakmi je niekedy menej náročná ako práca a kooperácia s ich rodičmi. Dôvodom je, že mnoho rodičov má o svojom dieťati skreslené predstavy a informácie o jeho správaní a školskom výkone. Prípadnú kritiku učiteľa prijímajú rodičia žiakov častokrát veľmi ťažko. Z hľadiska zabezpečenia efektívnej komunikácie a kreovania pozitívnych interakcií je preto dôležité, aby učiteľ zvolil a uplatňoval také metódy zdieľania informácií, ktoré rodičia vedia prijať, čo najlepším spôsobom (Tóbllová, Poliaková, Ferková, 2020).

Aby bol učiteľ schopný s rodičmi školákov kreovať a rozvíjať vzájomný vzťah založený na partnerstve, je dôležité, aby bola medzi nimi uplatňovaná otvorená a úprimná komunikácia. Viac ako kedykoľvek predtým je efektívnu komunikáciu učiteľa s rodičmi potrebné podnecovať práve na začiatku primárneho vzdelávania. Hlavným dôvodom je fakt, že ak nie sú vzájomné očakávania a požiadavky školy a rodiny vo vzťahu k začínajúcemu školákovi vopred prekonzultované, môže dôjsť k ich vzájomnému nepochopeniu, čo na proces kreovania ich priateľského vzťahu pôsobí negatívne. Bez vzájomnej otvorenej komunikácie učiteľa a rodičov medzi nimi nie je možné kreovať partnerský vzťah, ktorý pozitívne vplýva na dosiahnutie akademickej úspešnosti začínajúcich školákov, ale aj efektívne a ľahšie prispôsobenie sa žiaka novému prostrediu a požiadavkám, ktoré sú na neho vstupom do základnej školy zo strany vzdelávacej inštitúcie i rodiny kladené.

BENEFITY KREOVANIA PARTNERSKÉHO VZŤAHU UČITEĽA A RODIČOV ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV

Kreovanie pozitívneho, na partnerstve založeného vzťahu učiteľa a rodičov začínajúcich školákov, prináša v pedagogickej praxi viaceré významných benefitov. Tie sa vzťahujú najmä na samotných zúčastnených aktérov vzdelávania a výchovy, teda najmä na začínajúceho školáka, jeho rodičov a v neposlednom rade taktiež aj učiteľa. V súvislosti so vzbudením záujmu rodičov aktívne sa angažovať v procese kooperácie s učiteľom, je potrebné, aby ich učiteľ vopred oboznámil o konkrétnych benefitoch, ktoré tento proces v prípade, ak je úspešný, pre začínajúceho školáka – dieťa prináša.

Charakter vzťahu oboch aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu má priamy vplyv na dosahovanie akademickej úspešnosti začínajúceho školáka, úroveň jeho adaptácie na prostredie základnej školy i eliminovanie možných vyskytujúcich sa ťažkostí v počiatočnom systematickom vzdelávaní. Z pohľadu rodičov školákov pozitívny vzťah s triednym učiteľom ich dieťaťa prináša benefity v súvislosti s možnosťou dôkladnejšieho chápania a poznania osobitosti dieťaťa, zefektívnenia ich vzájomnej komunikácie s dieťaťom, ale taktiež aj porozumenia diania v prostredí základnej školy. Rodičia sa tiež pri výskyte konkrétnych ťažkostí dieťaťa v jeho počiatočnom vzdelávaní majú na koho obrátiť s poskytnutím adekvátnej pomoci, pretože práve učiteľ by im mal byť schopný poskytnúť metodické usmernenia, ako správne postupovať pri riešení a eliminácii prípadných problémov žiaka v počiatočnom vzdelávaní v základnej škole. Naopak škole a učiteľovi začínajúcich školákov kreovanie vzájomného vzťahu s rodičmi poskytuje možnosť zosúladiť obsah vzdelávania, využívať viaceré rodičovské zdroje, vytvoriť si lepší obraz o rodinnom prostredí, v ktorom žiak vyrastá či jeho zdravotnom stave, vďaka čomu je následne schopný uplatňovať v procese vzdelávania individuálny prístup. Okrem spomenutých benefitov aktívna kooperácia učiteľa a rodičov

školákov pozitívne vplýva aj na zlepšenie školského výkonu žiaka, elimináciu stresu z inštitucionálneho vzdelávania a ich vzájomnú dôveru. Žiaci, ktorí vnímajú aktívnu kooperáciu rodičov s ich triednym učiteľom a je im poskytovaná adekvátne podpora z oboch strán, dosahujú v škole lepšie akademické výsledky a sú voči stresu, ktorý ich sprevádza v počiatočnom vzdelávaní, imúnnejší (Majerčíková, 2015; Kmeťová, 2014). Podľa autoriek Tóblovej, Poliakovej a Ferkovej (2020) efektívna kooperácia zároveň pozitívne vplýva aj na správanie žiaka, jeho vzťahy s učiteľom a ostatnými spolužiakmi. Naopak, ak majú rodičia nepriateľský vzťah k učiteľovi, ostatným rodičom alebo negatívny vzťah ku škole – vzdelávaniu, takýto postoj a prístup v kontexte dosahovania akademických výsledkov žiakom, naopak škodí.

Pozitívne vzťahové väzby medzi učiteľom a rodičmi majú na žiakov – začínajúcich školákov širokospektrálne priaznivé vplyvy. Partnerské vzťahy školy a rodiny okrem prispievania k dosahovaniu ich akademických úspechov tiež pozitívne vplývajú na ich sociálno-emocionálny rozvoj, celkovú psychickú odolnosť a pohodu. Ak je výchovno-vzdelávacie pôsobenie rodiny a školy na žiaka zosúladené, žiaci vnímajú ich vzájomnú kooperáciu ako spoločnú prioritu ich vzdelávania, čo pozitívne vplýva na ich motiváciu aktívne sa zapájať do procesu vzdelávania. Vzťah rodiny a školy založený na partnerstve školákom poskytuje podporné a bezpečné prostredie na ich osobnostný rozvoj, modelovanie zdravých vzťahov s učiteľom, rodičmi i rovesníkmi, a zároveň zabezpečuje vytvorenie priaznivej priateľskej atmosféry založenej na vzájomnom rešpekte, porozumení a dôvere. Ak sú vzájomné požiadavky a očakávania rodiny a školy vo vzťahu k dieťaťu – školákovi zosúladené, školákom sú zabezpečené optimálne podmienky na dosiahnutie bezproblémového prechodu z domáceho prostredia rodiny do prostredia základnej školy.

KREOVANIE PARTNERSKÉHO VZŤAHU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY S RODIČMI ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV Z POHĽADU VÝSKUMOV

Viacero slovenských i zahraničných výskumov poukazuje na fakt, že rodičia, ktorí sa častejšie zúčastňovali na rôznych aktivitách a podujatiach realizovaných školou, respektíve iniciovaných učiteľom a pravidelne s ním komunikovali, si následne vytvorili medzi sebou lepšie vzťahy. Na základe daného faktu teda možno predpokladať, že samotná tendencia rodičov angažovať sa a participovať na výchovno-vzdelávacom procese i samotnom kreovaní ich vzťahu s učiteľom, prispieva ku kvalite ich vzájomného vzťahu pozitívne.

Z analýzy dostupnej odbornej literatúry možno usudzovať, že medzi jednotlivými krajinami existujú v spôsobe kooperácie rodiny a školy značné rozdiely. Autori Čapek a kol. (2017) rozdiely v problematike kooperácie rodiny a školy konkretizujú nasledovne. V Anglicku prejavujú rodičia žiakov o kooperáciu s učiteľom záujem alebo až priam nadšenie. Vzdelávacie inštitúcie a učelia pre rodičov žiakov organizujú rôzne podujatia, najmä pri príležitosti sviatkov, ako je napríklad Veľká noc, Halloween či Vianoce. V rámci realizácie takýchto podujatí sa majú možnosť rodičia spolupodieľať na estetickú úprave interiéru školy spolu so žiakmi aj učiteľmi, aktívne sa zapojiť do pripravovaných programov, v rámci ktorých majú možnosť sa otvorene porozprávať a stretnúť s učiteľmi aj ostatnými rodičmi, súčasne sa zabaviť a kreovať tak medzi sebou neformálne vzťahy založené na partnerstve. Na Slovensku a v Nemecku sú rodičia prevažne volení do rady školy, v rámci ktorej zastupujú úlohu takzvaných hovorcov vzdelávacej inštitúcie, čím môžu ovplyvňovať dianie v škole. Podľa autorov je protichodným príkladom k prístupu rodičov v rámci chodu školy Taliansko. Rodičia v tejto krajine zväčša vstup do školy povolený nemajú, pričom komunikácia s učiteľom im je sprostredkovaná prevažne na triednej schôdzi, prípadne osobnom pohovore, ktorý je stanovený učiteľom. Hromadné stretnutia sa v tejto krajine realizujú prevažne iba jedenkrát, a to na začiatku školského roka, kedy sú rodičia žiakov informovaní o podujatiach, ktoré budú školou

organizované a realizované v priebehu školského roka. Vo Francúzsku sú hromadné stretnutia rodiny a školy organizované tiež zriedkavo, zvyčajne raz počas školského roka. V rámci tohto stretnutia učitelia rodičom žiakov prezentujú ich individuálne programy pre daný školský rok. V Rusku je kooperácia rodiny a školy v porovnaní s niektorými inými krajinami na pokročilejšej úrovni. V tejto krajine sa organizujú celoškolské rodičovské stretnutia ako aj stretnutia v jednej triede. Rodičia v Rusku sú pomerne aktívni, o chod školy, vzdelávanie ich dieťaťa a kreovanie kooperácie s učiteľom, prejavujú adekvátnu iniciatívu. Častokrát sú spoluorganizátormi návštev divadiel, kín, múzeí či spoluorganizátormi exkurzií, pričom zároveň tiež participujú na tvorbe a organizácii rôznych školských predstavení či osláv.

Ako príklady pozitívneho vplyvu kreovania partnerstva rodiny a školy interpretujeme niekoľko nasledovných výskumných zistení. Autorky Tóblová, Poliaková a Ferková (2020) zrealizovali na Slovensku výskum zameraný na kooperáciu školy a rodiny z pohľadu učiteľov aj rodičov. Výskumné zistenia poukazujú na skutočnosť, že učitelia majú v pedagogickej praxi väčší záujem o kreovanie pozitívnych vzťahov s rodičmi a rozvoj ich kooperácie ako rodičia školákov. Z hľadiska stratégií kooperácie rodiny a školy rodičia preferujú skôr záujem o netradičné – inovatívne formy kooperácie. Dôvodom záujmu rodičov o inovatívne formy kooperácie s učiteľom je, že tieto stratégie im poskytujú možnosť intenzívnejšie participovať na zefektívnení výchovno-vzdelávacieho procesu. Mnohí učitelia sú však na rozdiel od rodičov v kontexte uplatňovania inovatívnych stratégií ich partnerstva otvorení v menšej miere. Jedným z dôvodov, prečo učitelia rodičom nevytvárajú toľko priestoru v rámci zasahovania do chodu školy je, že mnohokrát nemajú takú dôveru v kompetentnosť postrehov a návrhov rodičov. Autorky výskumu tiež konštatujú, že vzťahy učiteľov s rodičmi žiakov majú, bohužiaľ, tendenciu vytvárania nepriateľských postojov, a to predovšetkým v situáciách, kedy sa riešia konkrétne problémy žiakov v škole. Komunikácia rodiny a školy je vo väčšine prípadov založená skôr na nerovnomerných pozíciách, v ktorých zvíťazí ten, kto je schopný svoje tvrdenia lepšie zargumentovať. Výsledky výskumu tiež reflektujú fakt, že rodičia, ktorí kooperujú s učiteľmi intenzívnejšie, si uvedomujú, že pozitívne partnerstvo, aktívna interakcia a uplatňovanie rozmanitých stratégií ich kooperácie, pozitívne stimulujú školský výkon žiakov. Názory rodičov aj učiteľov potvrdili predpoklad, že ak ich kooperácia funguje správne a efektívne, vzťahy medzi zainteresovanými stranami (učiteľ – rodič – žiak) sú lepšie, čo má za následok zvýšenie motivácie žiakov dosahovať lepšie akademické výsledky. Na základe výskumných zistení autoriek, ale taktiež aj doterajších výsledkov iných odborníkov možno usudzovať, že kooperácia rodiny a školy by mala byť založená na vzájomnom partnerstve a žiadny aktér výchovy a vzdelávania, ani rodič, ani učiteľ, by nemal byť v submisívnom alebo naopak nadradenom postavení.

Jedným z príkladov pozitívnych zmien vo vzťahu k partnerstvu rodiny a školy je taktiež aj Rumunsko. Práve v Rumunsku sa rodičia školákov čoraz intenzívnejšie zaujímajú o rodičovstvo a ich úlohy v kontexte vzdelávania ich dieťaťa. V posledných rokoch sa v tejto krajine častejšie a najmä úspešne realizujú rôznorodé programy zamerané na vzdelávanie rodičov, teda podporu a rozvoj ich pedagogickej kultúry. Prostredníctvom týchto programov sa rodičia učia správne vychovávať svoje deti, a zároveň im v domácom prostredí vytvárať adekvátne podmienky na vzdelávanie v škole. Ministerstvo školstva nedávno v spolupráci s UNICEF a mimovládnyimi organizáciami rozvinulo programy rodičovstva s názvom Nadácia Naše deti. V rámci programu rumunsko-švajčiarskej kooperácie táto nadácia zrealizovala v roku 2016 projekt s názvom Podpora národnej stratégie rodičovského vzdelávania, do ktorého bolo spolu zapojených 1173 respondentov. Z pohľadu výsledkov štúdie vyplýva, že spomenuté projekty a programy poukazujú na dôležitosť identifikácie potreby podpory rodičov s cieľom zníženia rizík spojených so školskou neúspešnosťou ich dieťaťa, diskrimináciou, predčasného ukončenia školskej dochádzky či násillia v školách. Pozitívnym zistením tiež bol fakt, že rodičia sa intenzívnejšie zapájajú do vzdelávania ich detí, prejavujú záujem o školský program,

akademický pokrok ich dieťaťa a zaujímajú sa o možnosti poskytnutia podpory dieťaťa v jeho vzdelávaní (Gârțu, 2017). Na dôležitosť angažovanosti rodičov z hľadiska kreovania vzájomného vzťahu so školou – učiteľom poukazujú aj výskumné zistenia interpretované od autorov O'Toole a kol. (2019). Autori v rámci publikácie s názvom Supporting parents parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years poukazujú na pozitívny vplyv kreovania vzťahu a participácie rodiny a školy. Participácia rodičov na vzdelávaní ich dieťaťa podľa nich pozitívne vplyva na zlepšenie duševného zdravia detí, ich správania či sebaregulácie. Zapojenie rodičov do vzájomnej kooperácie s učiteľom zároveň viditeľne prispieva k podpore akademických výsledkov dieťaťa.

Ďalšia štúdia, ktorá opisovala a analyzovala diela autorov z Bosny a Hercegoviny, Chorvátska a Srbska, poukazuje na nasledovné výsledky. Podľa výskumných zistení rodičia v školách nie sú vždy aktívne zapojení do rozhodovacieho procesu v škole. Komunikácia učiteľa s rodičmi je naopak zriedkavá, pričom sa zameriava predovšetkým na individuálne problémy a potreby a jej iniciátorom je vo väčšine prípadov najmä škola – učiteľ. Autorky príspevku Omerdić a Ridić (2017) však poukazujú na dôležitosť nadviazania partnerstva a kooperácie rodiny a školy. Podľa nich je nevyhnutné, aby sa rodičia aj učitelia navzájom aktívne povzbudzovali k vzájomnej participácii na vzdelávaní žiakov. Zastávajú presvedčenie, že ak chceme kreovať a rozvíjať partnerské vzťahy rodiny a školy, zo strany učiteľa je potrebné, aby rodičov aktívne podnecoval k angažovanosti v rámci života školy, rozhodovania o vzdelávaní ich dieťaťa, a zároveň rešpektoval názory rodičov na výchovu a vzdelávanie detí. Vzdelávacia inštitúcia by mala navrhnúť a následne realizovať s rodičmi žiakov také stratégie, ktorými u nich vzbudí záujem a iniciatívu aktívne sa angažovať vo vzdelávaní ich detí. Učitelia a rodičia by sa mali navzájom spolupodieľať na rôznych aktivitách, ktoré posilňujú kreovanie a posilňovanie ich vzájomných partnerstiev. Ak budú učitelia a rodičia rozvíjať kreovanie ich partnerského vzťahu, bude to mať pozitívny vplyv na kvalitu zmien v rámci ich vzájomnej kooperácie.

Ako ďalší príklad výskumných zistení v danej problematike uvádzame výsledky empirickej štúdie, ktorá bola realizovaná na reprezentatívnej vzorke slovinských základných škôl. Danú vzorku tvorilo 467 učiteľov a 1690 rodičov. Ich úlohou malo byť vyjadrenie názoru na potrebu ich vzájomnej kooperácie, určenie prekážok v kreovaní ich participácie a vyjadrenie názoru na plnenie ich úloh vo vzťahu k vzdelávaniu dieťaťa – školáka. Výsledky štúdie poukazujú na skutočnosť, že učitelia aj rodičia sa zhodujú v názore, že vzájomná kooperácia je potrebná a užitočná. Rovnako tiež výsledky výskumu poukazujú na fakt, že kreovanie pozitívnych vzťahových väzieb, tvorí predpoklad pre zlepšenie ich vzájomnej kooperácie (Šteh, Kalin, 2011). Výsledky ďalšej štúdie poukazujú na nasledovné fakty. Záujem rodičov o napredovanie dieťaťa v škole predstavuje primárny faktor ovplyvňujúci ich angažovanie sa vo vzdelávacom procese. Mieru prejavenej iniciatívy a záujmu determinujú dva markantne vplyvajúce činitele, ktorými sú životná úroveň rodiny a úroveň vzdelania rodičov. Tá má značný vplyv na následné prístupenie k ich vzájomnej kooperácii s učiteľom. Angažovanosť rodičov v rámci života školy a vzdelávania detí je však podľa výsledkov výskumu zriedka vedomá záležitosť a má skôr nedobrovoľný charakter (Hafizi, Papa, 2012).

Na základe vyššie interpretovaných výskumných zistení možno konštatovať, že aj napriek viditeľným rozdielom v prístupe kreovania vzťahu rodiny a školy a iniciovania ich vzájomnej kooperácie, má ich aktívna participácia viacero pozitívnych vplyvov na dosiahnutie úspešného zaškolenia dieťaťa – školáka. Aj keď je prístup rodičov v rámci kooperácie s učiteľom značne diferencovaný, je priam žiaduce prostredníctvom rozmanitých stratégií podnecovať obe strany k vytvoreniu, čo najoptimálnejších vzťahových väzieb. Podľa autorky Gârțu (2017) je dnešná spoločnosť z hľadiska vzdelávania detí pre rodičov školákov, najmä tých začínajúcich, výzvou. Počas vstupu dieťaťa do základnej školy sa zodpovednosť za vzdelávanie detí rozdeľuje medzi rodičov a školu – učiteľa. Rovnako ako škola – učiteľ potrebuje pri vzdelávaní začínajúcich školákov podporu zo strany rodiny – rodičov, tak aj rodičia potrebujú pomoc a usmernenia vo

výchove a vzdelávaní ich detí zo strany školy – učiteľa. Niektorí rodičia sa však častokrát domnievajú, že svoju pedagogickú pripravenosť na vstup ich dieťaťa do základnej školy, teda ich pedagogickú kultúru, nie je potrebné ďalej rozvíjať. Opak je však pravdou. Práve vzdelávanie rodičov z hľadiska ich rodičovských úloh vo vzťahu k ich dieťaťu – začínajúcemu školákovi a jeho počiatočnému vzdelávaniu v základnej škole, je rozvíjať priam nevyhnutné. Vzdelávanie rodičov vychádza najmä z potreby dôkladného poznania výchovy dieťaťa – začínajúceho školáka, ale taktiež aj z potreby detí – školákov z pohľadu kreovania ich vzťahu k rodičom, vzdelávacej inštitúcii či spoločnosti ako takej. Spoločnosť a jej mentalita v kontexte úloh rodičov vo vzťahu k deťom prešla výraznými zmenami. Práve tieto zmeny majú za následok diferencovaný prístup rodičov ku kreovaniu ich vzťahu k učiteľovi ich dieťaťa – začínajúceho školáka.

ZÁVER

Kreovanie pozitívnych vzťahových väzieb učiteľa s rodičmi školákov je v početných výskumných štúdiách vnímaný ako významný determinant priamo vplývajúci na zabezpečenie úspešného počiatočného vzdelávania žiakov a dosahovanie ich akademickej úspešnosti. Z nami interpretovaných výskumných zistení vyplývajú tvrdenia, podľa ktorých aktívna participácia školy a rodiny, najmä v počiатku primárneho vzdelávania žiaka, prináša v pedagogickej praxi niekoľko benefitov. Tie sa vzťahujú na všetkých zúčastnených, teda na učiteľa, rodičov, ale predovšetkým na dieťa – školáka.

Prístup rodičov v rámci kreovania ich vzťahu s učiteľom ich dieťaťa i celkovej kooperácii so školou je v praxi diferencovaný. Mnohokrát nie je iniciatíva o kreovanie pozitívnych vzťahových väzieb školy a rodiny obojstranná, ale naopak jednosmerná. O to viac je dôležité, aby učiteľ už v prvom ročníku základnej školy poskytoval rodičom žiakov rozmanité stratégie podporujúce rozvoj ich vzájomných interakcií, založených na vzájomnom partnerstve, podpore a rešpekte. Interpretované výskumné zistenia zároveň priamo poukazujú na potrebu zvyšovania pedagogickej kultúry rodičov a potrebu zvyšovania ich angažovanosti vo vzdelávacej činnosti ich dieťaťa. Kladný prístup rodičov k vzdelávaniu i škole žiaka motivuje k dosahovaniu lepších akademických výsledkov. Pozitívny vplyv na prístup žiaka ku vzdelávaniu má tiež otvorená úprimná komunikácia učiteľa a rodičov. V prípade, ak sú ich vzájomné očakávania a požiadavky vopred prekonzultované, je možné vymedziť relevantné ciele v rámci progresu vo vzdelávaní žiaka. Úprimná komunikácia učiteľa a rodičov zároveň zabezpečuje elimináciu prípadných nedorozumení, respektíve výmeny názorov či vzájomného nepochopenia. Aj z toho dôvodu je z hľadiska dosiahnutia optimálnych podmienok pre vzdelávanie začínajúcich školákov, vzájomná aktívna participácia učiteľa a rodičov priam nevyhnutná. Obojstranná iniciatíva a podpora učiteľa a rodičov žiakov je predpokladom pre zabezpečenie kreovania ich vzťahu založeného na partnerstve a dosiahnutia ich úspešnej vzájomnej kooperácie.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S., BROZMANOVÁ, M., ČILIAKOVÁ, R. 2022. Čo potrebuje vedieť študent/ka o profesii učiteľa primárneho vzdelávania. In *Príprava učiteľa primárneho vzdelávania na profesiu : Aby práca nebola záťažou*. [online]. Banská Bystrica : Belianum – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v BB, PF UMB, 2022. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/oxwu>>. ISBN 978-80-557-2006-7.

ČAPEK, J. a kol. 2017. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. 1. vyd. Praha : Raabe CZ, 2017. 116 s. ISBN 978-80-7496-295-0.

FRANCLOVÁ, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. 1. vyd. Praha : Grada, 2013. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.

GÂRȚU, M.-L. 2017. The School – Family Educational Partnership. In *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. [online]. 2017, vol. 65, no. 2, p.107-123. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/nqcy>>. ISSN 2559-639X.

HAFIZI, A., PAPA, M. 2012. Improving the Quality of Education by Strengthening the Cooperation between Schools and Families. In *Problems of Education in the 21st Century*. [online]. 2012, vol. 42, no. 1, p. 38-49. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/eljl>>. ISSN 2538-7111.

CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T. 2007. *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. [online]. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007. 58 s. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/swjq>>. ISBN 978-80-8045-467-8.

JEVTIĆ VIŠNJIĆ, A. 2023. Models of Family-School Partnership : Who Is in Power When We Care for the Children We Share? In SADOWNIK, A. R. – JEVTIĆ VIŠNJIĆ, A. *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care*. [online]. Cham : Springer Nature Switzerland, p. 111-125. ISBN 978-3-031-38762-3. Dostupné z : <<https://lnk.sk/edo7>>.

KMEŤOVÁ, J. 2014. Spolupráca základnej školy a rodiny – efektívne vzdelávanie si žiada partnerstvo. In *Direktor : Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov*. [online]. 2014, roč. 2014, č. 1. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/jkz7>>. ISSN 1339-925X.

KMEŤOVÁ, J. 2019. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské prostredie : Z materskej školy do základnej školy*. 1. vyd. Bratislava : Wolters Kluwer SR, 2019. 88 s. ISBN 978-80-571-0051-5.

KULTTI, A., PRAMLING-SAMUELSSON, I. 2016. Investing in Home–Preschool Collaboration for Understanding Social Worlds of Multilingual Children. In *Journal of Early Childhood Education Research*. [online]. 2016, vol. 5, no. 1, p. 69-91. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/moa5>>. e-ISSN 2323-7414.

MAJERČÍKOVÁ, J. 2011. Rodina a jej dôvera k škole. In *Pedagogika.sk*. [online]. 2011, roč. 2, č. 1, s. 9-27. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/yq12>>. ISSN 1338-0982.

MAJERČÍKOVÁ, J. 2015. Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. In *Studia Paedagogica*. [online]. 2015, roč. 20, č. 1, s. 29-44. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/hqpx>>. ISSN 2336-4521.

MENDELOVÁ, E., ZELENÁ, H. 2021. Pregraduálna príprava študentov študijného programu predškolská a elementárna pedagogika a učiteľstva pre primárne vzdelávanie na spoluprácu s rodinou. In *Edukácia*. [online]. 2021, roč. 4, č. 1, s. 91-100. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/mts7>>. ISSN 1339-8725.

O'TOOLE, L. et al. 2019. *Supporting Parents Parental Involvement, Engagement and Partnership in Their Children's Education During the Primary School Years*. [online]. Dublin : National Parents Council Primary, 2019. 82 p. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/kb06>>.

OMERDIĆ, N., RIĐIĆ, M. 2017. Level of Cooperation development between Family and School in Elementary Schools. In *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. [online]. 2017, vol. 12, no. 24, p. 54-64. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/bqo1>>. ISSN 1848-8455.

POCHE KARGEROVÁ, J. a kol. 2019. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. 1. vyd. Praha : PASPARTA Publishing, 2019. 80 s. ISBN 978-80-88290-27-8.

SCHOLZOVÁ, C. 2012. *Význam spolupráce rodiny a školy*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 30 s. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/gur2>>.

ŠTEH, B., KALIN, J. 2011. Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. In *Center for Educational Policy Studies Journal*. [online]. 2011, vol. 1, no. 4, p. 81-101. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/uab6>>. ISSN 2232-2647.

TELEKOVÁ, R. 2021. Špecifika práce učiteľa v procese adaptácie žiakov na začiatku školskej dochádzky. In *Edukácia*. [online]. 2021, roč. 4, č. 2. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/csu1>>. ISSN 1339-8725.

TÓBLOVÁ, E., POLIAKOVÁ, A., FERKOVÁ, Š. 2020. Research into School and Family Cooperation from the Perspective of Teachers and Parents. In *EDULEARN20 Proceedings*. [online]. Palma : IATED, 2020, p. 7091-7099. ISBN 978-84-09-17979-4. Dostupné na internete : <<https://lnk.sk/rzj4>>.

Autor

Mgr. Katarína Muziková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra – Zobor

katarina.muzikova@ukf.sk

MIESTO PREDMETU DEJINY PEDAGOGIKY V PRÍPRAVE PEDAGÓGOV

Kristína Némethová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá významom štúdia dejín pedagogiky pre budúcich pedagógov, historickým prierezom jeho vyučovania na Slovensku a aktuálnymi možnosťami jeho štúdia na slovenských pedagogických fakultách. Prináša výsledky bibliografického prieskumu tvorby k téme za posledných 25 rokov a inšpirácie z vyučovania tohto predmetu v Taliansku.

ÚVOD

Pre rozvoj detí a mládeže majú pedagógovia nezastupiteľnú úlohu. Slovom pedagógovia sa označujú nielen učitelia, ale všetci pedagogickí zamestnanci. Oni dopĺňajú a niekedy aj nahrádzajú to, čo deti potrebujú dostať od rodičov. V prvom rade osobnú pozornosť, podporujúci prístup a príklad zrelého postoja k životu. Preto je príprava pedagógov veľmi dôležitá pre budúcnosť spoločnosti. Potrebujú súčasní pedagógovia historickú výchovu? Nie je urgentnejšie zaoberať sa metodológiou efektívneho vyučovania? Alebo spôsobmi, ako predchádzať vyhoreniu? Tu sa preukazuje, či nemáme o dejinách skreslený obraz. Dejepis nemusí byť len strašidelný zoznam rokov a mien, ktoré sa treba naučiť naspamäť na skúšku (a potom šťastne pustiť z hlavy). Ak máme v dnešnej dobe priveľa informácií a nevieme, čo s nimi, tak práve štúdium dejín nám môže pomôcť rozvíjať kritické myslenie, nadhľad a prepájanie súvislostí. Príspevok aktuálnej didaktiky dejepisu by mohol byť prínosom aj pre obnovené chápanie dejín pedagogiky, spôsobu ich vyučovania aj skúšania. Podľa Kaspera (2008) skúmanie dejín pedagogického myslenia môže mať „metapedagogický“ význam. Kováčiková (2002) tvrdí, že vďaka dejinám pedagogiky môžeme načerpať podnety a skúsenosti, ktoré nám umožnia lepšie chápať súčasné problémy v ich historickej podmienenosti, a zároveň podporujú sebakorozumenie a identifikáciu pedagógov a ich vzájomnú spolupatričnosť. Nejde tu o mechanické opakovanie skúseností z minulosti, ale o ich kritické zhodnotenie.

Ak sa teda tento predmet pojme ako podnet k uvažovaniu o zmysle pedagogickej činnosti, o primeranosti pedagogických metód vzhľadom na sociálno-kultúrny kontext a stav poznania vied o človeku, ak podnecuje uvažovať o kontinuite a zmene, o spolupatričnosti a rôznych uhloch pohľadu, môže byť veľmi prínosný pre kvalitu pedagogickej činnosti. K životu potrebujeme schopnosť vyhodnocovať aktuálnu situáciu, zaujať k nej primeraný postoj. A práve túto si môžeme zdokonaľovať vhodným štúdiom (aj výskumom) dejín pedagogiky.

V príspevku sa venujeme stručnému historickému pohľadu na vyučovanie dejín pedagogiky so zameraním na územie Slovenska, prehľad jeho vyučovania v súčasnosti na slovenských pedagogických fakultách, pozornosť zameriavame na ciele tohto predmetu, tiež prehľad najnovšej literatúry k téme od slovenských a českých autorov a zakončíme krátkym nahliadnutím do vyučovania dejín pedagogiky na niektorých talianskych univerzitách pre rozšírenie horizontov. Hlavným cieľom je podnietiť uvažovanie o význame a spôsobe poznávania dejín pedagogiky a o možnostiach, aké k tomu budúci slovenský pedagóg má.

VYMEDZENIE POUŽÍVANÝCH POJMOV

V príspevku používame termín *dejiny pedagogiky*. Chápeme pod ním historický aspekt vedy o výchovy a vzdelávaní. V Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) sa pod týmto heslom uvádza: „pedagogická disciplína skúmajúca historický vývoj pedagogických teórií a výchovno-vzdelávacej praxe“. V Kratochvílovej Úvode do pedagogiky (2007, s. 22) v časti o sústave pedagogických vied Kudláčová predstavuje úlohu dejín pedagogiky nasledovne: „skúmajú historický vývoj výchovy ako spoločenského javu, vývoj pedagogických teórií, ideí a koncepcií, formulovaných poprednými pedagógmi a filozofmi... Význam dejín pedagogiky vymedzujeme základnými funkciami, ktoré plnia. Ide o *funkciu teoretickú* (umožňuje poznávať podstatu výchovy a jej historické premeny), *funkciu prognostickú* (je zdrojom inšpirácie a skúseností pri tvorbe nových výchovno-vzdelávacích modelov) a *funkciu propedeutickú* (napomáha pochopeniu aktuálneho stavu pedagogickej teórie a praxe a jej zaradeniu do širšieho filozofického, politického a kultúrno-spoločenského kontextu). Niektorí autori používajú výrazy *historická pedagogika*, *dejiny výchovy a vzdelávania*, *dejiny školstva*, či *dejiny pedagogického myslenia*. Termín pedagogické myslenie zahŕňa v sebe názory na výchovu a vzdelávanie, čo považujeme za dôležité, aby v ňom naozaj išlo o formovanie, prehodnocovanie, vyjadrovanie a konfrontovanie názorov, čiže o rozvoj myslenia, usudzovania.

HISTORICKÝ POHĽAD NA VYUČOVANIE DEJÍN PEDAGOGIKY V PRÍPRAVE PEDAGÓGOV NA ÚZEMÍ SLOVENSKA

Ako uvádza Kudláčová (2012), vedecká disciplína dejiny pedagogiky sa objavuje v prvej polovici 19. storočia v nemeckom prostredí, za zakladateľa sa považuje Friedrich Heinrich Christian Schwarz. V druhej polovici 19. storočia už patrila medzi predmety, v ktorých sa vzdelávali budúci učitelia. V druhej polovici 20. storočia v západnej Európe sa v rámci prípravy učiteľov začal klásť väčší dôraz na praktickú stránku, spôsoby „ako vyučovať“ a teoretická príprava vrátane dejín pedagogiky sa dostávala na okraj. Mohlo to byť spôsobené okrem vonkajších zásahov aj spôsobom ich výučby, najmä ak šlo o memorovanie hotových faktov, ktoré nepreukazovali súvis s aktuálnymi potrebami. Potrebnou súčasťou vyučovania dejín pedagogiky bola diskusia o prečítaných pôvodných dielach, formulovanie názorov a tiež vlastný výskum. V 20. storočí prechádzalo skúmanie histórie ako takej viacerými spochybneniami, ktoré sa následne odrazili aj v spochybnení významu dejín pedagogiky.

Na území Slovenska sa budúci učitelia vzdelávali v dejinách pedagogiky od roku 1869. Ďalším medzníkom bol rok 1919, kde sa v kurikule učiteľských ústavov (typu stredná škola s maturitou) objavuje predmet Dejiny výchovy a vyučovania so zreteľom na dejiny českej a slovenskej pedagogiky, školské čítanie vybraných častí Komenského diela a domáce čítanie pedagogických klasikov, moderných spisov a pedagogických časopisov (Kudláčová, 2022, Štulrajterová 2013).

V roku 1922 sa vyučovanie dejín pedagogiky stalo súčasťou univerzitného vzdelávania na nedávno vzniknutej Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V nasledujúcom roku vznikol Pedagogický seminár pre prípravu učiteľov. Viedli ho českí profesori. Vyučovali sa predmety ako Dejiny pedagogiky v 19. storočí, Dejiny pedagogických teórií od obdobia renesancie, Dejiny modernej výchovy, Dejiny moderných výchovných teórií, Školské reformy v nedávnej dobe, Dejiny pedagogiky a školstva na Slovensku... Dôležité je, že sa viedli aj semináre, kde sa čítali a interpretovali diela autorov ako Komenský, Barth, Claparède, Thorndike, ale aj Vavrínek Benedikt z Nedožier. V tomto období mal spôsob vyučovania dejín pedagogiky najsilnejší vplyv na formovanie budúcich učiteľov, išlo v ňom o učenie sa z pedagogickej minulosti, analýzu textov, vlastný výskum, nie o naučenie sa faktov.

V roku 1940 sa štvorročné učiteľské ústavy zmenili na päťročné učiteľské akadémie. Vzhľadom na aktuálnu politickú situáciu sa v ňom vyučovali dejiny pedagogiky zamerané na Slovensko a boli poplatné režimu. Vedúcim pedagogického seminára na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského (ktorá bola v rokoch 1939-1954 premenovaná na Slovenskú univerzitu) sa stal prvý slovenský profesor pedagogiky Juraj Čečetka. Prednášal všetky základné pedagogické predmety, vrátane dejín pedagogiky. Viedol predmety ako Z dejín slovenských pedagogických ideí, Kurikulum troch slovenských gymnázií od druhej polovice 19. storočia, Dnešná nemecká výchova, Pedagogické idey 18. storočia, Pestalozzi-Frobel-Herbart, Kapitoly z dejín pedagogiky, Charakteristickí reprezentanti slovenskej pedagogiky (vrátane predstavenia ich prác).

Rok 1948 priniesol komunistický režim a jemu bola podriadená aj príprava učiteľov. V roku 1950 vyšiel preklad Medynského Dejín pedagogiky a dovtedy vydané publikácie sa už nepovažovali za dosť vedecké. Významným historikom pedagogiky bol profesor Jozef Mátej, ktorý viedol prednášky a semináre z dejín pedagogiky na Filozofickej fakulte v Bratislave. V roku 1969 v článku „Súčasný stav a ďalší rozvoj dejín pedagogiky na Slovensku“ v časopise Pedagogika 73/2, vyjadril svoju nespokojnosť so zmenšovaním priestoru pre tento predmet v zmysle, že kedysi absolventi učiteľských ústavov boli lepšie informovaní o vývoji pedagogického myslenia ako súčasní absolventi univerzít. (Kudláčová, 2022)

V roku 1946 po dlhšej príprave vznikla v Bratislave Pedagogická fakulta Slovenskej univerzity. V jej skúšobnom poriadku pre učiteľov v ľudových školách a v meštianskych školách sa nachádzajú aj dejiny pedagogiky. Vyučoval ich profesor Peter Vajcik. Vzhľadom na nastupujúcu moc komunistickej strany a ideologické podfarbenie prípravy učiteľov sa strácal záujem uchádzačov o toto štúdium. Uprázdnené učiteľské miesta bolo treba urýchlene obsadiť. A tak v roku 1953 školskou reformou Pedagogická fakulta zanikla (Durec, 2021, Kudláčová, 2022). Jej úlohu prevzali Vyššia pedagogická škola a Vysoká škola pedagogická. V roku 1959 boli vytvorené pedagogické inštitúty, tam sa dejiny pedagogiky nevyučovali. Z Bratislavy sa pedagogický inštitút presťahoval do Trnavy. V roku 1964 boli pedagogické fakulty obnovené na miestach, kde boli pedagogické inštitúty, v roku 1986 bola pedagogická fakulta z Trnavy preložená do Bratislavy. Ešte počas jej sídlenia v Trnave sa datuje neuskutočnená snaha Jozefa Schuberta založiť na nej katedru (subkatedru) dejín pedagogiky.

Po roku 1989 sa na Pedagogickej fakulte UK venovala dejinám pedagogiky Milada Brťková, ktorá vydala niekoľko publikácií s viacerými vydaniaми: Reformná pedagogika v 20. storočí (1996, 1997), Kapitoly z dejín pedagogiky (1992, 1995, 1997), s rovnakým názvom ale v spoluautorstve s Violou Tamášovou a Dankou Proszcukovou vyšli v roku 2000. S Kingou Horváthovou a Martinom Hargašom vydali v roku 2006 Historicko-pedagogický vývoj novodobého školstva na Slovensku. Mária Miháľechová z tejto fakulty sa zamerala na monografie o slovenských pedagogických osobnostiach a ich diele: Juraj Čečetka (2007) Jozef Mátej (2008) a Juraj Brťka (2009) (Michalička, 2020). Opakované vydávanie Kapitol z dejín pedagogiky nasvedčuje tomu, že sa tu tento predmet vyučoval.

SÚČASNÝ STAV VYUČOVANIE DEJÍN PEDAGOGIKY NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH NA SLOVENSKU PODĽA INFORMAČNÝCH LISTOV PREDMETOV

Položili sme si otázku, či sa dejiny pedagogiky (prípadne s iným názvom) v súčasnosti na Slovensku vyučujú, ako formou, a čo je cieľom a očakávaným výsledkom ich štúdia. Zamerali sme sa na pedagogické fakulty. Podľa informácií dostupných na internete pedagogické fakulty (s vyučovacím jazykom slovenským) sú na Slovensku na nasledovných univerzitách:

Univerzita Komenského v Bratislave

Trnavská univerzita v Trnave

Univerzita Konštantín Filozofa v Nitre

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Prešovská univerzita v Prešove

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta UK v Bratislave: Dejiny pedagogiky, v I. stupni štúdia, formou seminára 2 hodiny za týždeň, výklad, diskusia, prezentovanie riešení 10 priebežne zadávaných úloh, riadené samoštúdium. „Pri práci s pôvodnými historickými prameňmi a ich súčasnými interpretáciami budú študenti vedieť kriticky uvažovať a diskutovať o etických otázkach výchovy a vzdelávania, postavení a úlohách subjektov výchovy a vzdelávania. Pri riešení, prezentovaní a diskutowaní výsledkov priebežne zadávaných úloh študenti rozvinú svoje analytické a kritické myslenie, komunikačné, lektorské a metakognitívne zručnosti.“

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave: Dejiny výchovy a vzdelávania 1 a 2, formou prednášky a seminára 2 hodiny týždenne, priebežné samoštúdium, prezentovanie svojej práce na zadanú tému. „Študent bude po absolvovaní predmetu poznať situáciu výchovy a vzdelávania na území Slovenska do roku 1918 a na Slovensku po roku 1918. Problematiku bude vedieť vnímať a zhodnotiť v európskom kontexte.“

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre: Dejiny predškolskej výchovy a vzdelávania, v I. stupni štúdia, formou prednášky, 2 hodiny týždenne, vypracovanie seminárnej práce a záverečného písomného testu. „Absolvovaním predmetu je študent schopný identifikovať historickú heuristiku, analyzovať vývin pedagogického myslenia a hodnotiť pedagogické javy minulosti.“

Historické a filozofické reflexie výchovy, v I. stupni štúdia, formou prednášky alebo seminára, 2 hodiny týždenne, vypracovanie seminárnej práce a záverečného testu. „Študent dokáže analyzovať a interpretovať pedagogické názory najvýznamnejších osobností svetovej pedagogiky a školstva a chápe teleologické súvislosti formulovania všeobecných cieľov výchovy.“

Dejiny svetovej a slovenskej pedagogiky a školstva, v I. stupni štúdia, formou prednášky alebo seminára, 2 hodiny týždenne, priebežné testy a záverečná skúška. „Absolvovaním predmetu je študent schopný identifikovať historickú heuristiku, analyzovať vývoj pedagogického myslenia a hodnotiť pedagogické javy minulosti.“

Regionálne dejiny školstva a pedagogiky, v I. stupni štúdia, formou prednášky alebo seminára, 2 hodiny týždenne, príprava a prezentácia seminárnej práce (zahŕňa archívny výskum v mieste bydliska) „Absolvovaním predmetu študent nadobudne spôsobilosť rekonštruovať historické skutočnosti na báze primárnych prameňov v oblasti regionálneho školstva... samostatne pracovať s archívnymi materiálmi, analyzovať ich podstatu a adekvátne ich interpretovať vzhľadom na individuálne podmienky regiónu vo vzťahu ku školstvu.“

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku: Dejiny školstva a pedagogiky, v I. stupni štúdia, formou prednášky alebo cvičenia, 2 hodiny týždenne, aktívna účasť na prednáškach a cvičeniach, záverečný test. „Získať poznatky zo všeobecných dejín školstva a pedagogiky. Porovnať a kriticky hodnotiť vzťahy pedagogickej teórie a praxe v rozličných etapách ľudských dejín.“

Dejiny slovenského školstva a pedagogiky, v I. stupni štúdia, formou prednášky alebo cvičenia, 2 hodiny týždenne, aktívna účasť na prednáškach a cvičeniach, záverečný test. „Vysvetliť a analyzovať vývin pedagogického myslenia a výchovno-vzdelávacej práce na našom území od Veľkej Moravy po súčasnosť. Definovať základné poznatky z dejín slovenského školstva a

pedagogiky. Porovnať a kriticky hodnotiť vzťahy pedagogickej teórie a praxe v rozličných etapách slovenských dejín.“

Zistili sme teda, že niekde sa ešte tento predmet vyučuje, s rôznymi názvami, je to počas prvého stupňa štúdia, nemajú ho ale všetci študenti vo všetkých odboroch. Vzhľadom na spoznanú dôležitosť tohto predmetu si kladieme druhú otázku, akú literatúru majú dostupnú tí, ktorí by sa rozhodli pre samoštúdium.

BIBLIOGRAFICKÝ PRIESKUM HISTORICKO PEDAGOGICKEJ TVORBY ZA POSLEDNÝCH 25 ROKOV

Ako uvádza Michalička (2020) v článku s podobným názvom (Historicko-pedagogická tvorba uplynulého tridsaťročia) „Prvým predpokladom pre rozbeh historicko-pedagogického bádania je základná bibliografia.“ Na rozdiel od jeho článku sme sa v našom prieskume zamerali na publikácie, monografie, vysokoškolské učebnice slovenských aj českých autorov, ktorých prvé vydanie vyšlo za posledných 25 rokov (od roku 1999). Obsahovo ide o celkový prehľad dejín pedagogiky, so zameraním na vývoj pedagogického myslenia a osobnosti pedagógov na Slovensku a vo svete. Do výberu sme nezaradili publikácie špecializované na regionálne dejiny, len na jednu osobnosť alebo len na jeden typ školstva.

Na vyhľadanie sme použili elektronické katalógy knižníc (Akademická knižnica UK, Univerzitná knižnica v Bratislave, Štátna vedecká knižnica v Košiciach, Slovenská národná knižnica, Moravská zemská knihovna), databázu kníh Infogate, zoznamy publikácií univerzít, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied a skrytú bibliografiu.

Vyhľadané publikácie sme zapísali do tabuľky v Exceli, ktorá nám umožnila zoradovanie podľa rôznych kritérií (priezvisko autora, rok vydania, názov publikácie, počet strán, slovenské alebo české vydavateľstvo). Pre zjednodušenie orientácie sme ku knihám priradili stručnú charakteristiku:

1 celkový prehľad, 2 Európa, 3 Slovensko, 4 do cca 17. st, 5 od cca 18. st., 6 osobnosti, 7 pedagogické myslenie, teórie. Celá tabuľka (60 publikácií) je v prílohe.

Uvádzame tu najpodstatnejšie výsledky prieskumu (radené od najskôr po najneskôr vydanú publikáciu, teda 10 alebo 5 najnovších), pre prehľadnosť sme zvolili nasledovnú formu.

Celkový prehľad dejín pedagogiky – 10 publikácií:

KUČERA, Z., ŠTVERÁK, V. 1999. *Chrestomatie z dejín pedagogiky*. Praha : Karolinum, 491 s. ISBN 80-7184-626-0.

KOVÁČIKOVÁ, D., TURANSKÁ, E. 1999. *Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky*. Zvolen: Ústav pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov LVH SR, 70 s. ISBN 8088677602.

ŠVECOVÁ, V. 2002. *Základy pedagogiky (vybrané kapitoly)*. Košice : Technická univerzita, 180 s. (z toho 39 o našej téme) ISBN 80-7099-894-6.

MACHÁČIK, D., OBERUČ, J., CABANOVÁ V. 2006. *Dejiny pedagogiky /vybrané kapitoly*. Žilina : Žilinská univerzita, 166 s. ISBN 808070614X.

JANIŠ, K. ml. 2009. *Vybrané kapitoly z dejín výchovy*. Opava : Slezská univerzita, 80 s. ISBN 978-80-7248-512-3.

HÁBL, J., JANIŠ, K. ml. 2010. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 113 s. ISBN 978-80-7435-044-3.

LEHOTSKÁ, Z. 2012. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Dubnica nad Váhom : DTI, 63 s. ISBN 978-80-89400-38-6.

PŠENÁK, J. 2012. *Dějiny školstva a pedagogiky*. Žilina : Žilinská univerzita, 167 s. ISBN 978-80-554-0596-4.

ZOUNĚK, J., ŠIMÁNEŠ, M. 2014. Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výskumu. Brno : Masarykova univerzita, 88 s. ISBN 978-80-210-6944-2.

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I., VÁŇOVÁ, R. 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha : Grada, 248 s. (z toho 110 o naší téme) ISBN 978-80-247-5039-2.

Ďalšie dve skriptá len v elektronickej podobe:

DRAVECKÝ, J. 2006. *Dějiny pedagogiky (Študijné texty)* Katolícka Univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Detašované pracovisko v Levoči, 118 s.

JANIŠ, K. ml. 2017. *Dějiny pedagogiky (Distanční studijný text)*. Opava : Slezská univerzita, 113 s.

Ja zaujímavé, že tieto publikácie boli vydávané aj napríklad Ústavom pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov Lesného a vodného hospodárstva, alebo Dubnickým technologickým inštitútom, že aj tam videli potrebu vzdelania v tejto oblasti. Ďalej si môžeme všimnúť, že žiadna z týchto publikácií nevyšla (knižne) na niektorej zo slovenských pedagogických fakúlt. Tie posledné, čo vyšli (v prvom vydaní) na slovenských univerzitách, vydala Žilinská univerzita v Žiline a Technická univerzita v Košiciach. Kniha autorov ZOUNĚK, J., ŠIMÁNEŠ, M. sa trochu vymyká z rámca celkového prehľadu dejín pedagogiky, ale považovali sme za dôležité ju spomenúť.

Prehľad novších dejín pedagogiky / teórií výchovy a vzdelávania od novoveku – 5 publikácií:

PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 289 s. ISBN 80-246-1008-6.

MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava : Musica liturgica, 270 s. ISBN 9788096978403.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

POSPÍŠIL, J. 2009. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc : Hanex, 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.

KOWALSKÁ, E. 2014. *Osvietenské školstvo (1771 – 1815) : nástroj vzdelania a disciplinizácie*. Bratislava : Historický ústav SAV, 195 s. ISBN 9788097154035.

Dejiny pedagogiky na Slovensku – 10 publikácií:

PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, 329 s. ISBN 9788080847043.

KÁZMEROVÁ, Ľ., FALISOVÁ, A., HANULA, M. 2012. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918-1945)*. Bratislava : TypoSet Print, 142 s. ISBN 9788097030254.

ZACHAROVÁ, J. 2014. *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918-1939*. Žilina : Žilinská univerzita, 196 s. ISBN 9788055409061.

DANEK, J. 2015. *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 182 s., ISBN 978-80-8105-647-5.

ŠTURÁK, P., KOPRIVŇÁKOVÁ, J. 2015. *Dejiny náboženskej pedagogiky . II. , História vzdelávania na území Slovenska*. Prešov : Prešovská univerzita, 78 s. ISBN 978-80-555-1357-7.

GABZDILOVÁ, S., ĎURKOVSKÁ, M., HREHOR, H. 2016. *V duchu autority a slovenskej štátnosti : školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Košice: SAV, 169 s. ISBN 978-80-970850-3-2.

KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) 2016. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918-1945*. Trnava : Trnavská univerzita, 410 s. ISBN 9788080829551.

GEJDOŠ, M., MURINOVÁ, B. 2016. *Cesty vzdelávania na Slovensku od renesancie k osvietenstvu*. Ružomberok : Verbum, 193 s. ISBN 9788056103463.

WIESENGANGER, M., KATRINCOVÁ, T. 2017. *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918-1939*. Trnava : Trnavská univerzita, 105 s. ISBN 978-80-568-0093-5.

KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) 2019. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945-1989*. Trnava : Trnavská univerzita, 442 s. ISBN 978-80-568-0369-1.

Je potešujúce, že tu vidíme vo vydavateľskej činnosti viaceré slovenské univerzity.

Dejiny pedagogického myslenia – 10 publikácií:

ŠMAHELOVÁ, B. 2008. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno : MSD, 98 s. ISBN 978-80-7392-040-1.

PUPALA, B. - KAŠČÁK, O. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

SOMR, M. 2009. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení*. České Budejovice : Jihočeská univerzita, 212 s. ISBN 978-80-7394-385-1.

RUISEL, I. 2011. *Křižovatky poznania*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 521 s., ISBN 978-80-88910-33-6.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Úryvky z dejín pedagogického myslenia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 110 s. ISBN 978-80-557-0433-3.

JEDLIČKA, R. (ed.) 2014. *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha : Karolinum, 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.

PINTÉS, G. 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 108 s. ISBN 978-80-558-0585-6.

DEMĽANČUKOVÁ, D., STARK, S. 2017. *Proměny paradigmatu výchovy*. Praha : EPOCH, 373 s. ISBN 978-80-7557-100-7.

RAJSKÝ, A. 2021. *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava : Trnavská univerzita, 267 s. ISBN 978-80-568-0407-0.

ŠARNÍKOVÁ, G. 2022. *Dejiny filozofie výchovy*. Praha : Grada, 211 s. ISBN 978-80-271-3560-8.

V tejto oblasti vyšlo viacero publikácií, tie, ktoré prevýšili zvolený počet 10, sú v tabuľke v prílohe.

Osobnosti dejín pedagogiky – 5 publikácií (zároveň sú to tie s najvyšším počtom strán):

CIPRO, M. 2001. *Slovník pedagogů*. Praha : Miroslav Cipro, 552 s. ISBN 80-238-6334-7.

CIPRO, M. 2001. *Galerie světových pedagogů I*. Praha : Miroslav Cipro, 592 s. ISBN 80-238-7452-7.

CIPRO, M. 2002. *Galerie světových pedagogů II*. Praha : Miroslav Cipro, 637 s. ISBN 80-238-8003-9.

CIPRO, M. 2002. *Galerie světových pedagogů III*. Praha : Miroslav Cipro, 633 s. ISBN 80-238-8004-7.

CIPRO, M. 2003. *Němečtí pedagogové*. Praha : Miroslav Cipro, 624 s. ISBN 80-239-0148-6.

Tu stojí za povšimnutie, že všetky tieto publikácie majú jedného autora, ktorý svoje diela vydal vlastným nákladom.

V informačných listoch predmetov s týmto zameraním sa vyskytuje okrem spomínanej aj preložená a staršia literatúra, čo už nie je predmetom nášho prieskumu, ale pre úplnosť informácií ju tu uvádzame (radenie je abecedné, niektoré majú viacnásobné vydania):

CIPRO, M. 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha : Panorama. 579 s.

JŮVA, V. 2003. *Struční dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 91 s. ISBN 80-7315-062-X.

MÁTEJ, J.: *Kapitoly z dějin slovenského školstva a pedagogiky (19. a 20. storočie)*. Bratislava: UK, 1970.

MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN. 501 s.

REBLE, A. 1995. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava : SPN. 294 s. ISBN 80-08-02011-3.

SROGOŇ, T. a kol. 1986. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : SPN. 387 s.

VAŇOVÁ, R. 2003. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha : PF UK, 261 s. ISBN 80-7290-122-2.

ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ, M.: *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolínium, 1997

Literatúry v slovenskom a českom jazyku k tejto téme je dost'. Ak niekto objavil motiváciu rozšíriť svoje poznanie dejín pedagogiky, aj keď nemá tento predmet na svojej univerzite, má si z čoho vybrať pre svoje samoštúdium. Zároveň vidíme, že na Slovensku a v Čechách sú historici pedagogiky, ktorí môžu odovzdávať svoje poznanie mladším generáciám.

ZAHRANIČNÁ INŠPIRÁCIA Z TALIANSKA

Zamerali sme sa práve na Taliansko kvôli znalosti talianskeho jazyka, ako originálny prínos v oblasti, ktorú považujeme za málo preskúmanú. V doteraz spoznanej literatúre sme sa o talianskej pedagogike veľa nedozvedeli.

Už začiatkom 20. storočia Ján Kvačala (1862 – 1934) skúmal, či zakladateľom novovekej pedagogiky je Komenský alebo taliansky filozof Campanella a preslávil sa spismi nielen o Komenskom ale aj o ňom: Th. Campanella, ein Reformer der ausgehenden Renaissance (Jurjev, 1909) a Über die Genese der Schiften Th. Campanellas (Jurjev, 1911) (Kudláčová, 2012) Najznámejšou pedagogickou osobnosťou z Talianska je pravdepodobne Mária Montessori. Niektorí autori spomínajú aj Giovanniho Bosca. Nájdeme okrem nich nejakú inšpiráciu k našej téme zo súčasnosti?

Pruneri (2019) uvádza, že na talianskych univerzitách aj po snahe redukovať disciplíny, majú štyri sektory Všeobecná pedagogika (M-PED/01), Dejiny pedagogiky (M-PED/02), Didaktika a špeciálna pedagogika (M-PED/03) a Experimentálna pedagogika (M-PED/04). Pod tieto sektory spadajú konkrétne predmety, ktoré sú označované skratkou daného sektora. Dejiny pedagogiky sa spájajú aj s detskou literatúrou, či s dejinami školstva a výchovných inštitúcií. Do polovice 20. storočia boli dejiny pedagogiky povinnou súčasťou prípravy učiteľov, potom sa stali voliteľným predmetom. Na základe výskumu, ktorý viedla Nela Reyniers s kolegami z Belgicka v roku 2018 medzi vyučujúcimi dejín pedagogiky prevažne v Európe a Amerike, sa zdá, že zoči-voči úbytku záujemcov o toto štúdium, vyučujúci znižujú latku a menia dejiny pedagogiky na istú formu „edutainment“ (education + entertainment), zábavy z pedagogiky.

Zaujalo nás, ako niektoré talianske univerzity poňali dejiny pedagogiky:

Na univerzite v Turíne sa v aktuálnom akademickom roku vyučuje predmet Dejiny európskej výchovy a zameriava sa na dejiny školstva a výchovných inštitúcií v Taliansku a v Európe, historickú analýzu sociálnych a kultúrnych dôvodov reforiem a organizácie sekundárneho školstva a výchovných inštitúcií zameraných na mládež, historický profil modelov výchovných vzťahov a historickú analýzu dynamík diskriminácie, deviácie a marginalizácie a na nich sa vzťahujúcich stereotypov a predsudkov.

Na univerzite v Katánii je predmet Sociálne dejiny výchovy s cvičeniami – kladie si za cieľ skúmať, analyzovať z historického uhla pohľadu spojenie výchovy a spoločnosti. Kurz ponúka pohľad na dejiny ideí, kultúry, pedagogiky. Na cvičeniach si má študent vyskúšať metódy výskumu, aby vedel čítať, analyzovať a interpretovať rôzne typy archívnych fondov (písomné, vizuálne, multimediálne...)

Na univerzite v Perugii si predmet Dejiny pedagogiky kladie podnetné ciele: rozpoznať význam výchovných skúseností a rozvíjať kompetencie kritického myslenia, vedieť naprojektovať výchovné intervencie v rôznych miestach, časoch a kontextoch pre poskytnutie výchovnej odpovede, vedieť z historicko-kultúrneho hľadiska poznať a nanovo objaviť rolu pedagóga (v minulosti a v súčasnosti), vedieť určiť potreby osobnej formácie a dozrievať v uvedomovaní si vlastnej role (profesionálna identita).

ZÁVER

Skúmali sme vývoj vyučovania predmetu dejiny pedagogiky a jeho dôležitosť pre prípravu pedagógov, slovenskú a českú tvorbu v historicko-pedagogickej oblasti za posledné štvrtstoročie a trochu sme nahliadli do situácie v Taliansku. Okrem objavených zistení však prichádzame aj k limitom.

Vyučovanie predmetu dejiny pedagogiky sme skúmali len na pedagogických fakultách, ale on je súčasťou aj filozofických (prípadne teologických) fakúlt. Tu je priestor pre pokračovanie a zdokonalenie výskumu.

Bibliografický prieskum by bolo dobré obohatiť o zborníky z konferencií a články vo vedeckých časopisoch, tiež o špecializované témy.

Inšpirácie z Talianska by mohli byť podrobnejšie z rôznych univerzít.

Cieľom tohto príspevku bolo hlavne podnietiť uvažovanie o názore na dejiny pedagogiky, na ich významnosť z hľadiska rozvoja kritického myslenia, na ich možné interaktívne formy vyučovania a na očakávané výsledky nielen v zmysle reprodukovania učiva. Navrhujeme viac sa inšpirovať súčasnou didaktikou dejepisu. Bibliografický prieskum ponúka tipy na vlastné štúdium pre osobné obohatenie sa. Nahliadnutie do zahraničia umožňuje rozšírenie horizontov.

Príprava pedagógov v širšom zmysle slova nekončí, kým začnú vykonávať pedagogickú činnosť. Príprava je aj permanentná, priebežná, celoživotná. Najlepší príklad do života odovzdávajú tí pedagógovia, ktorí sú stále otvorení naučiť sa niečo nové. Možno aj z dejín pedagogiky.

Literatúra

DUREC, J. 2021. Formovanie idey vysokoškolského vzdelávania učiteľstva národných škôl na príklade vzdelávacích inštitúcií v medzivojnovom období a jej vyústenie do vzniku Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v Bratislave (1946 – 1953) in *Historicko-pedagogické fórum* X/1-2, s. 50-64.

KASPER, T. 2008. Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném in *Pedagogika* LVIII, 2008, s. 1-3.

KOVÁČIKOVÁ, D. 2002. Dejiny školstva a pedagogiky ako súčasť profesionálnej prípravy učiteľa a vychovávateľa in *Pedagogická orientace* č 2, s. 86-89.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. (2007) *Úvod do pedagogiky*. Trnava : Trnavská univerzita, 165 s. ISBN 978-80-8082-145-6.

KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Minulosť a súčasnosť dejín pedagogiky a historicko-pedagogického výskumu in *Historicko – pedagogické fórum* 1/2012, s. 3-13.

KUDLÁČOVÁ, B. 2022. History of education as study subject and academic discipline: the case of Slovakia in *Paedagogica historica* 58 (6), s. 944-959

MICHALIČKA, V. 2020. Historicko-pedagogická tvorba uplynulého tridsaťročia in *Historicko-pedagogické fórum* IX/1-2, s. 4-13.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRUNERI, F. 2019. Gli insegnamenti M-PED/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa in *Rivista di storia dell'educazione* 1/2019, s. 31-39

ŠTULRAJTEROVÁ, J. 2013. Vývin učiteľského vzdelávania na Slovensku do roku 1945 in *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Paedagogica*, ročník 25, s. 5-26.

Online zdroje

<https://www.fedu.uniba.sk/o-fakulte/poslanie-a-historia/>

<https://www.ukf.sk/studium/akreditovane-studijne-programy?sp=16984>

<https://www.ukf.sk/studium/akreditovane-studijne-programy?sp=23093>

<https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/katedry/katedra-pedagogiky-a-specialnej-pedagogiky/studium/studijne-programy/bc-pedagogika-denna-forma.html>

https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=dekv

<https://syllabus.unict.it/insegnamento.php?mod=22646>

<https://www.unipg.it/didattica/corsi-di-laurea-e-laurea-magistrale/archivio/offerta-formativa-2023-24?view=elencocorsi&ricerca=on&annoregolamento=2022&dipartimento=516300&lingua=ITALIANO&tipocorso=&sede=&nomecorso=educazione&cerca=&idcorso=280&tab=INS&idins=231523>

Autor

Mgr. Kristína Némethová

Katedra histórie a didaktiky dejepisu

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

nemethova6@uniba.sk

Príloha k príspevku *Miesto predmetu Dejiny pedagogiky v príprave pedagógov*

autor	rok vydania	názov	vydavateľstvo	ISBN	počet strán	zamernie
Kučera, Z. - Štverák, V.	1999	Chrestomatie z dejín pedagogiky	ČR Karolinum	ISBN 80-7184-626-0	491	1 celkový prehľad
Kováčiková, D., Turanská, E.	1999	Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky	SR Zvolen: ÚVV LVH SR	ISBN 8088677602	70	1 celkový prehľad
Švecová, V.	2002	Základy pedagogiky (vybrané kapitoly)	SR tuke	ISBN 80-7099-894-6	39 o DP	1 celkový prehľad
Macháčík, D. – Oberuč, J. – Cabanová V.	2006	Dejiny pedagogiky /vybrané kapitoly	SR uniza	ISBN 808070614X	166	1 celkový prehľad
Janiš, K. ml.	2009	Vybrané kapitoly z dejín výchovy	ČR Slezská univerzita v Opavě	ISBN 978-80-7248-512-3	80	1 celkový prehľad
Průcha, J. (ed.)	2009	Pedagogická encyklopedie	ČR Portál	ISBN 978-80-7367-546-2	časti	1 celkový prehľad
Hábl, J. - Janiš, K. ml.	2010	Přehled dějin pedagogiky	ČR Gaudeamus	ISBN 978-80-7435-044-3	114	1 celkový prehľad
Lehotská, Z.	2012	Vybrané kapitoly z dejín pedagogiky	SR Dubnický tech, inšt.	ISBN 978-80-89400-38-6	64	1 celkový prehľad
Pšenák, J.	2012	Dejiny školstva a pedagogiky	SR uniza	ISBN 978-80-554-0596-4	167	1 celkový prehľad
Zouněk, J. - Šimáně, M.	2014	Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie hist.-ped. výskumu	ČR Masarykova Univerzita	ISBN 978-80-210-6944-2	88	1 celkový prehľad
Dvořáková, M. - Kolář, Z. - Tvrzová, I. - Váňová, R.	2015	Základní učebnice pedagogiky	ČR Grada	ISBN 978-80-247-5039-2	110 o DP	1 celkový prehľad

Kudláčová, B.	2003	Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia	SR truni	ISBN 8089074-669	168	2 Európa
Kratochvílová, E. a kol.	2007	Úvod do pedagogiky	SR truni	ISBN 978-80-8082-145-6	12 o DP	2 Európa
Kudláčová, B.	2010	Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)	SR truni a VEDA	ISBN 978-80-8082-336-8	317	2 Európa
Kudláčová, B. - Rajský, A. (eds.)	2012	Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť).	SR truni a VEDA	ISBN 978-80-8082-574-4	293	2 Európa
Spevák, Z.	2014	Stručné dejiny európskej pedagogiky	SR ucm	ISBN 978-80-8105-606-2	110	2 Európa
kolektív autorov	2015	Dejiny náboženskej pedagogiky . 1. , Miesto troch monoteistických náboženstiev v budovaní európskej civilizácie	SR unipo	ISBN 978-80-555-1358-4	148	2 Európa
Pšenák, J.	2000	Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky	SR uniba	ISBN 80-223-1264-9	204	3 SVK
Lukáč, E.	2002	Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku	SR unipo	ISBN 80-8068-104-X	137	3 SVK
Horváthová, K., Hargaš, M., Brťková, M.	2006	Historicko-pedagogický vývoj novodobého školstva na Slovensku	SR Bratislava Sapientia	ISBN 80-89229-03-4	117	3 SVK
Londáková, E.	2007	Modernizácia výchovy a vzdelávania na Slovensku v 2.pol. 20.storočia	SR VEDA	ISBN 9788022409926	172	3 SVK
Pšenák, J.	2011	Slovenská škola a pedagogika 20. storočia	SR Verbum	ISBN 9788080847043	329	3 SVK

Kázmerová, Ľ., Falisová, A., Hanula, M.	2012	Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918- 1945)	SR Bratislava: TypoSet print	ISBN 978809703025 4	142	3 SVK
Zacharová, J.	2014	Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918-1939	SR uniza	ISBN 978805540906 1	196	3 SVK
Danek, J.	2015	Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska	SR ucm	ISBN 978-80- 8105-647-5	182	3 SVK
Šturák, P., Koprivňáko vá, J.	2015	Dejiny náboženskej pedagogiky . II. , História vzdelávania na území Slovenska	SR unipo	ISBN 978-80- 555-1357-7	78	3 SVK
Gabzdilová, S., Ďurkovská, M., Hrehor, H.	2016	V duchu autority a slovenskej štátnosti : školsťvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939 - 1945	SR Košice : SAV	ISBN 978-80- 970850-3-2	169	3 SVK
Kudláčová, B. (ed.)	2016	Pedagogické myslenie, školsťvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918-1945	SR truni	ISBN 978808082955 1	410	3 SVK
Gejdoš, M., Murinová, B.	2016	Cesty vzdelávania na Slovensku od renesancie k osvietenstvu	SR Ružomberok : Verbum	ISBN 978805610346 3	193	3 SVK
Wiesengang er, M., Katrinová, T.	2017	Mravná výchova v štátnom národnom školsťve na Slovensku v rokoch 1918-1939	SR truni	ISBN 978-80- 568-0093-5	105	3 SVK
Kudláčová, B. (ed.)	2019	Pedagogické myslenie, školsťvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945-1989	SR truni	ISBN 978-80- 568-0369-1	442	3 SVK
Kudláčová, B.	2009	Dejiny pedagogického myslenia I.	SR truni a VEDA	ISBN 978-80-8082-3 030	414	4 cca do 17 st.
Vacínová, T.	2009	Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského	ČR Univ. J.A. Komenského	ISBN 978-80- 86723-74-7	239	4 cca do 17. st.
Bokorová, L.	2013	Dejiny výchovy a vzdelávania I.	SR truni	ISBN 978-80- 8082-740-3	69	4 cca do 17. st.

Zelina, M.	2000	Alternatívne školstvo	SR Iris	ISBN 8088778980	255	5 cca od 18. st.
Průcha, J.	2001	Alternativní školy a inovace ve vzdělávání	ČR Portál	ISBN 807178-584-9	139	5 cca od 18. st.
Prokop, J.	2005	Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století	ČR Karolinum	ISBN 80-246-1008-6	289	5 cca od 18. st.
Matulčíková, M.	2007	Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy	SR Bratislava : Musica liturgica	ISBN 9788096978403	270	5 cca od 18. st.
Kasper, T.-Kasperová, D.	2008	Dějiny pedagogiky	ČR Grada	ISBN 978-80-247-2429-4	224	5 cca od 18. st.
Pospíšil, J.	2009	Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu	ČR Hanex	ISBN 978-80-7409-028-8	131	5 cca od 18. st.
Kowalská, E.	2014	Osvietenské školstvo (1771 - 1815) : nástroj vzdelania a disciplinizácie	SR Bratislava : Historický ústav SAV	ISBN 9788097154035	195	5 cca od 18. st.
Cipro, M.	2001	Slovník pedagogů	ČR Miroslav Cipro	ISBN 80-238-6334-7	552	6 osobnosti
Cipro, M.	2001	Galerie světových pedagogů I.	ČR Miroslav Cipro	ISBN 80-238-7452-7	592	6 osobnosti
Cipro, M.	2002	Galerie světových pedagogů III.	ČR Miroslav Cipro	ISBN 80-238-8004-7	633	6 osobnosti
Cipro, M.	2002	Galerie světových pedagogů II.	ČR Miroslav Cipro	ISBN 80-238-8003-9	637	6 osobnosti
Cipro, M.	2003	Němečtí pedagogové	ČR Miroslav Cipro	ISBN 80-239-0148-6	624	6 osobnosti
Helus, Z.	2004	Dítě v osobnostním pojetí	ČR Portál	ISBN 80-7178-888-0	30 o DP	7 ped. myšlenie, teórie
Zelina, M.	2004	Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra	SR SPN - Mladé letá	ISBN 80-10-00456-1	232	7 ped. myšlenie, teórie
Horák, J. - Kratochvíl, M.	2005	Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení	ČR Technická univerzita v Liberci	ISBN 80-7083-944-9	126	7 ped. myšlenie, teórie

Kudláčová, B.	2006	Fenomén výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt)	SR truni a VEDA	ISBN 80-8082-060-0	160	7 ped. myslenie, teórie
Šmahelová, B.	2008	Nástin vývoje pedagogického myšlení	ČR MSD	ISBN 978-80-7392-040-1	98	7 ped. myslenie, teórie
Pupala, B. - Kaščák, O.	2009	Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch	SR Rokus	ISBN 9788089055982	175	7 ped. myslenie, teórie
Somr, M.	2009	Kapitoly z dějin filozoficko-pedagogického myšlení	ČR Jihočeská univerzita	ISBN 978-80-7394-385-1	212	7 ped. myslenie, teórie
Ruisel, I.	2011	Křižovatky poznania	SR SAV	ISBN 978-80-88910-33-6	521	7 ped. myslenie, teórie
Porubský, Š.	2012	Úryvky z dějin pedagogického myšlení	SR umb	ISBN 978-80-557-0433-3	110	7 ped. myslenie, teórie
Jedlička, R. (ed.)	2014	Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy	ČR Karolinum	ISBN 978-80-246-2412-9	276	7 ped. myslenie, teórie
Pintés, G.	2014	Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity	SR ukf	ISBN 978-80-558-0585-6	108	7 ped. myslenie, teórie
Demjančuková, D. - Stark, S.	2017	Proměny paradigmatu výchovy	ČR Epoque	ISBN 978-80-7557-100-7	373	7 ped. myslenie, teórie
Rajský, A.	2021	Filozofia výchovy. Vybrané state	SR truni	ISBN 978-80-568-0407-0	267	7 ped. myslenie, teórie
Šarníková, G.	2022	Dejiny filozofie výchovy	ČR Grada	ISBN 978-80-271-3560-8	211	7 ped. myslenie, teórie

APLIKÁCIA ARGUMENTAČNÉHO MAPOVANIA PRE PODPORU KRITICKÉHO MYSLENIA VO VÝUČBE

Peter Olenič

Abstrakt

Zámerom projektu VVGS-2022-2512 Vnútrošného vedeckého grantového systému realizovanom na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika (UPJŠ) v období 2023-2024, je vytvorenie a implementácia učebnej pomôcky v podobe interaktívnej cvičebnice, ktorej účel spočíva v umožnení študentom praktickým spôsobom získať a kultivovať kritické porozumenie komplexným textom primárne z odboru dejín filozofie prostredníctvom vytvárania graficky názorných argumentačných máp. S ohľadom na stále rastúcu význačnosť a potrebu kritického myslenia, ktoré patrí medzi tzv. soft skills, predstavujú argumentačné mapy jeden z kľúčových nástrojov podpory logického myslenia, čítania s porozumením a vedeckej racionality. Nami vytvorená interaktívna cvičebnica je vďaka tematicky špecificky selektovaným úlohám a na funkciu orientovanému rozhraniu aplikovaná na aktuálne realizovaných predmetoch Katedry filozofie UPJŠ, predovšetkým však na predmete Kritické myslenie. Aplikácia tejto výučbovej pomôcky súčasne vyžaduje preskúmanie možností overovania jej účelnosti pri výučbe kritického myslenia. Cieľom príspevku je poukázať na argumentačné mapovanie ako efektívnu formu realizácie a výučby kritického myslenia, následne charakterizovať nami vytvorenú interaktívnu cvičebnicu argumentačného mapovania a nakoniec vymedziť predpoklady výberu adekvátnych metód, ktorými je možné testovať efektívnosť výučby kritického myslenia prostredníctvom argumentačného mapovania.

ÚVOD

Kritické myslenie ako súhrnné označenie pre metakognitívnu ľudskú schopnosť vzťahovať sa pojmovými prostriedkami k objektom skúsenosti je definovateľné s dôrazom na viaceré odlišné aspekty, avšak pre naše potreby je dostatočným zjednodušený popis, ktorý vymedzuje kritické myslenie ako vyhodnocovanie tvrdení správnym spôsobom (Ennis, 2009). Kritické myslenie je v prvom rade uplatniteľné iba na jazykovo vyjadriteľných, tzn. konceptualizovateľných skutočnostiach, ktoré spĺňajú základné logické princípy neprotirečivosti, identity, vylúčenia tretieho alebo v našom prípade podstatného, dostatočného dôvodu. Kritické myslenie ako primárne metodický postup sa však nemôže obísť bez analyzovaného obsahu, s ktorým a na základe ktorého vyvodzuje kriticky premýšľajúci subjekt záverečné stanoviská o pravdivosti a platnosti argumentu. Medzi ďalšie dôležité vymedzenia, ktoré špecifikujú povahu kritického myslenia ako normatívneho postupu, patria nasledujúce princípy: a) kritické myslenie je naučiteľnou/osvojiteľnou zručnosťou, b) pre osvojovanie si kritického myslenia je potrebné aplikovať ho na obsahovo pozitívny materiál, c) k plnohodnotnému osvojovaniu si kritického myslenia je potrebná aktívna participácia učiaceho sa študenta, d) premisy a závery, ktoré sú ohodnocované, musia byť zreteľne formulované a vyjadrujúce zmysluplné predikáty, e) interaktívne a graficky užívateľsky prívetivé (*user-friendly*) prostredie napomáhajú k efektívnemu osvojeniu kritického myslenia (Mulnix, 2012). Prenos schopnosti kritického myslenia je v dejinách filozofie, ale aj iných vedných odboroch, reprezentovaný predovšetkým explicitne neformalizovanými a nie výslovne systematickými formami výučby. Napriek tomu sa aj na základe odbornej literatúry (Snyder & Snyder 2008; Mulnix, 2010, s. 473; Murunghi & Hirschheim, 2021) domnievame, že systematický a cielený prístup k výučbe kritického myslenia môže byť pozitívny pre úspešnosť študentov v ich štúdiu. Pri snahe vytvoriť učebnú

pomôcku, ktorej cieľom je práve podpora kritického myslenia u odborovo špecifickej skupiny študentov, predstavujú vyššie uvedené princípy konceptuálny rámec, v medziach ktorého by mala daná pomôcka dosiahnuť očakávaný účel.

Napriek, resp. čiastočne aj kvôli súčasnému posilňovaniu implementácie umelej inteligencie (AI), ktorá funguje na obdobnom princípe neurónových sietí (NN) a veľkých jazykových modelov (LLMs), v odborných kruhoch (Spector & Ma, 2019) prevláda odôvodnené presvedčenie, že kritická evalvácia ostane kvôli komplexnosti predovšetkým sémantickej stránky argumentov plne neautomatizovateľnou činnosťou. Presvedčenie, že absencia špecializovanej výučby kritického myslenia nepredstavuje pochybenie pri kreovaní kurikulí, ale že naopak v konečnom dôsledku na túto činnosť budú kvalifikovanejšie prístroje, disponujúce umelou inteligenciou, čo znamená, že študenti nemuseli byť zaťažovaní potrebou vzdelávať sa v schopnosti kriticky reflektovať informácie a poznatky, sa podľa týchto skutočností javí byť mylné. Kritickosť je vo všeobecnosti postoj jednotlivca/skupiny k danosti, ktorú zakúša ako niečo prítomné a teda vyžadujúce reakciu vyplývajúce zo vzájomnej, recipročnej interakcie. Kritickosť teda nemusí uplatňovať iba vo vzťahu k obsahom akademických predmetov, ale ide o spôsob vzťahovania sa k svetu ako takému. Z tohto dôvodu sa domnievame, že podpora schopnosti byť kritický koreluje s kvalitou schopnosti adekvátneho porozumenia realite. Inými slovami, kritické myslenie aplikované na analýzu dejinne filozofických myšlienok a textov, o ktoré nám pri tvorbe výučbovej pomôcky išlo primárne, je iba jedným parciálnym spredmetnením širšie sa prejavujúcej, častokrát neuvedomelej danosti človeka interagovať s externými javmi a tým porozumieť svojmu okoliu.

ARGUMENTAČNÉ MAPOVANIE AKO FORMA VÝUČBY KRITICKÉHO MYSLENIA

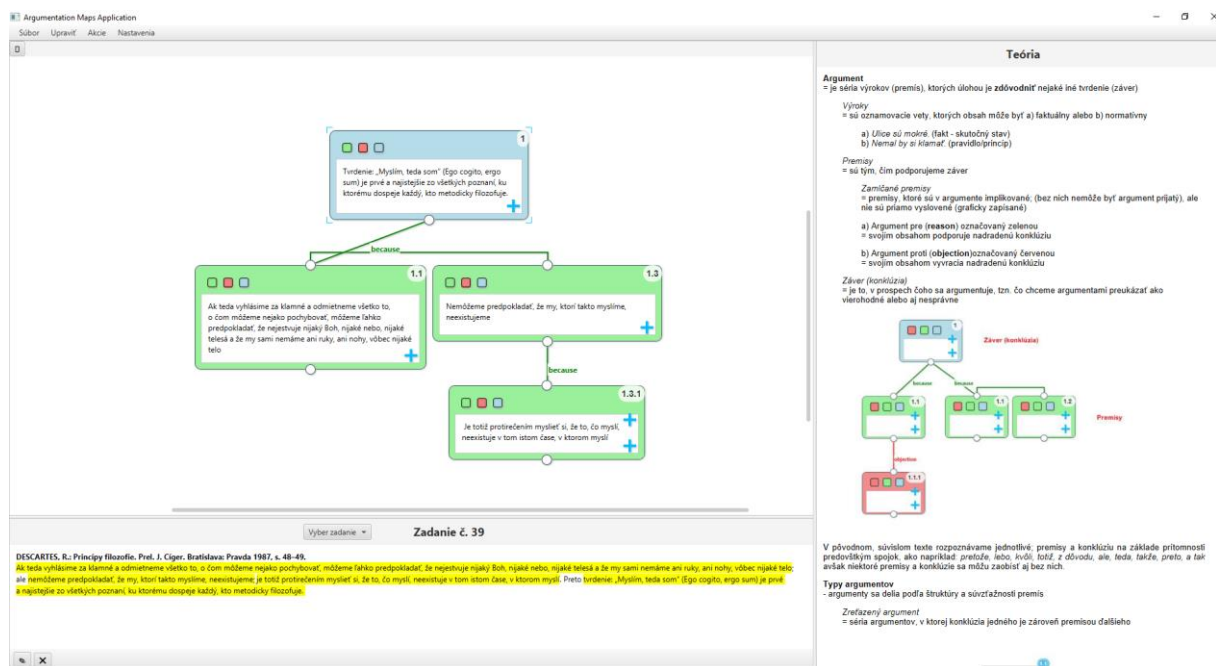
Ak sa presunieme ku konkrétnej aplikácii kritického myslenia v spojitosti s inštitucionálne uskutočňovaným výučbovým procesom, Dwyer a kol. poukazujú na to, že výučba zručností kritického myslenia na vysokých školách je doposiaľ málo analyzovaným a taktiež realizovaným javom (2012, s. 220). Napriek tomu, že kritické myslenie umožňuje a napomáha ku komplexnejšiemu porozumeniu informáciám a ich vzájomným vzťahom, ktoré sú fundamentálne pre nadobudnutie poznania, jeho explicitná prítomnosť v kurikulumách je skôr ojedinelá, než že by bola všeobecne prijímanou normou. V našom vysokoškolskom vzdelávacom prostredí je toho dôkazom aj *aktualizovaný Dlhodobý zámer pre oblasť vysokých škôl na roky 2023-2028*, v ktorom úplne absentuje akákoľvek zmienka či apelácia k potrebe posilniť alebo vôbec aplikovať kritické myslenie, a to aj napriek tomu, že autori identifikujú schopnosť adaptability pracovnej sily alebo kontinuálnu rekvalifikáciu ako nosné ciele vzdelávania. Táto skutočnosť je pozoruhodná aj s ohľadom na už realizované výskumy (Reed & Kromrey, 2011), ktoré poukazujú na to, že absolvovanie už iba jedného, na rozvoj kritického myslenia špecializovaného predmetu v dĺžke jedného semestra, sa prejavuje v zlepšenej schopnosti študentov kriticky sa vzťahovať k prijímaným informáciám a poznatkom. Vo vzťahu k jednej z metód výučby kritického myslenia, konkrétne argumentačnému mapovaniu, Dwyer a kol. dodávajú, že na predmetoch, v rámci ktorých sa využívala adekvátna miera precvičovania kritického myslenia v podobe vytvárania argumentačných máp, bolo u študentov zaznamenané zlepšenie sa v kritickom myslení (2012, s. 222). Medzi dôvody, ktoré hovoria v prospech využívania argumentačného mapovania oproti iným, napríklad iba výlučne verbálnym a dialogickým spôsobom precvičovania kritického myslenia, patrí: reprezentácia argumentov prostredníctvom dvoch modalít, vizuálne-priestorovej (diagrammatickej) a verbálnej (propozičnej), ktoré sprístupňujú latentnú a v iných prípadoch nevyužitú kapacitu študentov spracovávať prijímané informácie; využívanie Gestalt zoskupujúcich princípov (blížkosť, podobnosť, poriadok, symetria,...), ktoré umožňujú zlepšenú organizáciu informácií v pracovnej a dlhodobej pamäti; a prezentovanie informácií argumentačnými mapami

hierarchickým spôsobom, čo má za následok taktiež skvalitnenie organizácie informácií v pracovnej a dlhodobej pamäti pre účely posilnenia a podpory kritického myslenia (Dwyer a kol., 2012, s. 224, Dwyer a kol., 2011, s. 19).

Interaktívna cvičebnica argumentačného mapovania

Pre potreby výučby kritického myslenia na rovnomennom predmete *Kritické myslenie*, ktorý je realizovaný v dĺžke jedného semestra pre študentov na I. stupni štúdia v študijných programoch filozofia a filozofia v kombinácii, bola spomedzi viacerých možných spôsobov výučby kritického myslenia zvolená primárne metóda argumentačného mapovania. Cieľom predmetu je totiž rozvoj kompetencií kľúčových pre štúdium filozofie a filozofický výskum a zároveň aplikovateľných v širokej škále kontextov mimo-univerzitného prostredia: schopnosť systematicky analyzovať komplexné výpovede a identifikovať hlavné tézy a argumenty; posúdiť platnosť a silu argumentu; identifikovať slabé miesta argumentačnej línie a odhaľovať argumentačné fauly; vypracovávať, kriticky analyzovať a argumentačne podkladať vlastné stanovisko; uvedomovať si pôsobenie kognitívnych skreslení vo vlastných úsudkoch; rozumieť základným etickým aspektom diskusie. Prostredníctvom argumentačného mapovania, ktoré je založené na priestorovom rozložení a zobrazení konklúzií a podporných či odporujúcich premís, je študentovi umožnené identifikovať výslednú koherentnosť argumentu s väčšou zrejmou a presnosťou. Argumentačné mapovanie v podobe nami predkladanej interaktívnej cvičebnice predstavuje prepojenie aktívnej práce študenta pri dekonštrukcii súvislého textu na jednotlivé časti: premisy a ich vzťahy, v rámci technologicky augmentovaného rozhrania. Spolu s Murunghi a Hirschheim (2021) sa totiž domnievame, že vizuálne názorné prostredie umožňuje študentom lepšie si predstaviť vzťahy medzi jednotlivými premisami a tým im uľahčuje zaujatie kritického postoja k predkladaným teóriám, tvrdeniam a pod., s ktorými sa stretávajú aj mimo hodín tohto predmetu. Tento aspekt ma pozitívny význam o to viac, o čo komplexnejšie, formálne nejednotné a obsahovo abstraktnejšie sú konkrétne texty, resp. časti pôvodných a interpretačných filozofických textov, s ktorými študenti potrebujú pracovať na ostatných predmetoch v rámci ich štúdií. Navyše, využívanie technologického média je pre súčasnú generáciu vysokoškolských študentov prirodzenou každodennou skúsenosťou a teda pôsobí bezprostrednejšie a organickejšie. Voči využívaniu znázornenia argumentačných máp napr. na papieri, je softvérová verzia flexibilnejšia pri činnostiach ako odstraňovanie, prepisovanie a modifikácie máp, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou vytvárania finálnej verzie argumentačnej mapy. Táto forma taktiež umožňuje konsolidovanejší prístup vyučujúceho k vypracovaným zadaniam, ich hodnoteniu, ako aj tvorbe a zdieľaniu so študentmi.

Okrem vytvorenia samotného softvéru, umožňujúcemu graficky znázorňovať argumenty do štruktúrovaných máp, boli doň vybrané, spracované a vložené konkrétne zadania v podobe krátkych úryvkov z už spomínaných historicky významných filozofických textov. Pri ich získavaní sme sa riadili kategorizáciou, vytvorenou na základe cieľov predmetu. To znamená, že jednotlivé zadania sú delené podľa ich zložitosti a teda náročnosti na a) jednoduché, b) zložené I. stupňa a c) zložené II. stupňa. Tým sa docielilo postupné navyšovanie náročnosti, ktoré by malo kopírovať krivku rastúceho osvojovania si schopnosti študenta správne vytvárať argumentačné mapy. Zatiaľ čo jednoduché typy sú výlučne samostatnými argumentmi zreteľného, prepojeného alebo konvergentného druhu, komplexné sú už ich kombináciami. Študenti majú taktiež k dispozícii okno s teóriou, krátkym pomocným manuálom a návodom, ako postupovať, a taktiež argumentačnými chybami (angl. *fallacies*), s ktorými sa môžu oboznámiť a identifikovať ich priamo na ukážkach. Okrem toho sme do cvičebnice aplikovali aj menšie, avšak užitočné funkcionality, ako napr. farebné zvýrazňovanie častí textov v zadaní, čím je študentovi separovať už použité vety/premisy od ešte neanalyzovaného textu, a pod.



Obrázok 1: Súčasná podoba cvičebnice s vypracovaným zadáním

Možnosti overovania osvojenia si kritického myslenia argumentačným mapovaním

Keďže výučba kritického myslenia nie je v našom prípade chápaná ako pridružený jav tematicky odlišného cieľu vzdelávania, ale sama predstavuje cieľ predmetu *Kritické myslenie*, je žiadúce zvoliť si vhodnú metódu overovania nadobudnutých schopností študentov pred, počas, resp. po absolvovaní daného kurzu, čím sa docieli zhodnotenie efektivity zvolenej metódy vo výučbe, a iné pridružené závery. K tomu je však potrebné prvotne definovať ciele výučby v podobe konkrétnych a uskutočniteľných obsahov – v našom prípade ide o rozvoj kľúčových kompetencií, potrebných primárne pre štúdium filozofie – ktorých osvojenie bude overované, ako aj metódu overovania, ktorá by mala umožniť študentovi plnohodnotne preukázať jeho súčasný stav poznatkov a zručností. Voľbou nevhodnej metódy môžeme totiž spôsobiť skreslenie reálneho stavu vývoja výučby zapríčinených nevhodne navrhnutou štruktúrou a metodikou testovania, ako napríklad vyžadovaním od študenta vypracovať zadania spôsobmi, ktoré neboli súčasťou výučby, a pod.

Pri voľbe metódy sa preto oprieme o taxonómiu Ennisa (2009, s. 180), ktorý sám participoval na tvorbe testovania kompetencií kritického myslenia. Podľa neho medzi nadobudnuté schopnosti a zručnosti, ktoré môžeme pri ohodnocovaní kritického myslenia brať do úvahy ako smerodajné, patria: 1. schopnosť posúdiť vierohodnosť zdroja, 2. schopnosť identifikovať závery, dôvody (reasons) a premisy vo všeobecnosti, 3. schopnosť posúdiť kvalitu argumentu z hľadiska jasnosti a jednoznačnosti, vrátane prijateľnosti premis a evidencie, 4. schopnosť dokázať formulovať a obhájiť si stanovisko k danému problému, 5. schopnosť dokázať položiť si vhodné a ozrejmujuce otázky, 6. schopnosť naplánovať si experimenty and posúdiť experimentálny dizajn, 7. schopnosť definovať pojmy so zreteľom na kontextuálnu vhodnosť, 8. schopnosť dokázať byť nezaujatý (*open-minded*), 9. snaha získavať informácie aj nad rámec nevyhnutného minima pre splnenie zadania, 10. schopnosť vyvodzovať závery len v prípade dostatočnej istoty a s adekvátnou argumentačnou základňou. Tieto uvedené schopnosti sú v súlade s našimi očakávaniami a zámermi.

Pri výbere metódy je okrem očakávaných zručností a kompetencií absolventa kurzu dôležité uvedomiť si taktiež dôvody, prečo je testovanie samotné prospešné a žiadúce. Medzi nich sa (Smith, 1991; Shepherd, 1991; Ennis, 1995) radí predovšetkým: a) Diagnostikovanie stupňa

študentovho kritického myslenia. Z pedagogického hľadiska nie je dlhodobu zmysluplné uskutočňovať výučbu bez priebežnej, resp. celkovej evalvácie jej účelnosti. Preto je potrebné vybrať si primeranú škálu a intervaly, zaradením do ktorých budeme schopní poukázať na progres, resp. stagnáciu študenta. b) Poskytnúť študentovi spätnú väzbu o jeho aktivite. Vo vzdelávaní orientovanom na študenta je nevyhnutnou súčasťou komunikovať so študentom o stave jeho napredovania. Ohodnotenie jeho prospechu tak slúži ako motivátor, ale súčasne aj ako diagnostická pomôcka pre zvolenie vhodnej stratégie pre ďalšiu činnosť. c) Motivovať študentov zlepšovať sa v kritickom myslení. Samoučelná činnosť, resp. činnosť s nešpecifikovaným účelom môže byť pre študentov dôvodom pre ich slabú angažovanosť a motiváciu osvojovať si dané procesy. Motivácia študentov môže byť docielená aj samotnou fundamentálnou potrebou študentov osvojiť si poznatky, ktoré sú súčasťou požadovaných podmienok úspešného absolvovania testu/hodnotenia. d) Poskytovanie pomoci pri rozhodovaní, či je pre konkrétneho študenta vhodné zvoliť si určitý študijný program. Z dôvodu nemalého ústupu od prijímacích konaní a iných foriem testovania kompetencii a zručností uchádzača, je testovanie kritického myslenia už prijateľou študenta stále efektívnou možnosťou, ako poukázať na vhodnosť alebo nevhodnosť študenta pokračovať v odbore, resp. študijnom programe, ktorý vyžaduje aktívne zapojenie kritického myslenia pre jeho absolvovanie. e) Spätná väzba pre vyučujúceho o efektívnosti zvolenej metódy, materiálov, prístupu, atď. Testovaním sa neoverujú iba vedomosti a zručnosti študenta, ale skrze ich úspešnosť zvládajúcich zvolené etapy výučby sa reflektuje tak adekvátnosť skladby samotného predmetu, ako aj schopnosť vyučujúceho vytvoriť primeraný učebný plán.

Po reflexii vyššie uvedených kľúčových premenných pre zvolenie adekvátnej metódy testovania argumentačného mapovania, medzi ktoré patria: ciele vzdelávania, očakávané nadobudnuté kompetencie absolventa predmetu, metóda vzdelávania (v našom prípade argumentačné mapovanie prostredníctvom interaktívnej cvičebnice), ostáva v konečnom dôsledku zvoliť metódu testovania z dostupných typov. Overovanie kritického myslenia je v súčasnosti realizovateľné prostredníctvom početných využívaných modulácií testovania, medzi ktoré patria The California Critical Thinking Skills Test, Cornell Critical Thinking Test, The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, Judgement: Deductive Logic and Assumption Recognition, New Jersey Test of Reasoning Skills, Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal a mnoho iných. Každý z nich sa zameriava na čiastočne odlišné aspekty prostredníctvom jemu špecifickej formy zadania a otázok, ktoré musí účastník zodpovedať a vypracovať. V našom prípade sa však stretávame s viacerými problémami, resp. so špecifikami, ktoré vyplývajú z metódy výučby prostredníctvom argumentačných máp. Keďže, ako som už uviedol v rámci pozitív argumentačných máp oproti iným metódam výučby kritického myslenia, argumentačné mapovanie pracuje s aktiváciou tak vizuálne-priestorového, ako aj verbálneho prvku v rámci reflexie argumentov. Aj s ohľadom na dĺžku výučby, ktorá je doposiaľ limitovaná jedným semestrom, je podľa nás adekvátne zvoliť metódu testovania, ktorá sa nebude zásadne líšiť od charakteru a funkčného rozhrania našej interaktívnej cvičebnice, bude súčasne vyžadovať od študenta vypracovanie iba obdobných zadaní, s ktorými sa stretával počas výučby, a taktiež využije potenciál cvičebnice v rámci možnosti pracovať s ňou aj ako nástrojom testovania, následného ukladania a ohodnocovania zadaní. Inými slovami, z vyššie uvedených testovacích foriem žiadna nespĺňa nami stanovené kritéria. Aj ak prejavujú podobnosť napr. v spôsobe formulácie zadania ako postulovaných premís, z ktorých je potrebné zvoliť jednu správnu, ide v konečnom dôsledku o odlišný spôsob od vytvárania argumentačných máp. Tento postup vytvárania vlastnej testovacej formy uvádza Ennis (2009, s. 184) ako zmysluplný práve v prípadoch, kedy dostupné testy nemusia spĺňať špecifické požiadavky zadávateľov.

ZÁVER

V súčasnosti, tzn. marec 2023, sme vo fáze finalizácie a optimalizácie funkcií cvičebnice po technickej a obsahovej stránke, ktoré vyplývajú z časového rámca projektu Vnútorného vedeckého grantového systému UPJŠ, v rámci ktorého bola cvičebnica realizovaným výstupom. Napriek tomu, že väčšina kľúčových funkcií je dostupná k bezprostrednému použitiu, chceme predísť možným nedostatkom, ktoré by vznikli pri tvorbe testovacej metódy s použitím nedokončeného softvéru a obsahu. Aj s ohľadom na skutočnosť, že predmet *Kritické myslenie* bude v najskoršom termíne realizovaný až v zimnom semestri 2024/2025, presnú podobu testu plánujeme vytvárať až v nasledujúcich mesiacoch. Na základe odporúčaní, vyplývajúcich z odborných príspevkov citovaných v tomto texte, resp. uvádzaných v bibliografii, sa pokúsime vytvoriť testovací modul, ktorý bude odrážať konkrétne činnosti študentov spolu so štruktúrou postupu na hodinách, čím sa vyhneme využitiu už existujúcich dostupných foriem testovania, ktoré by mohli svojou neadekvátnosťou v zmysle ne-korelácie s argumentačným mapovaním, spôsobiť skreslenie zhodnotenia dosiahnutia požadovaných cieľov predmetu.

Literatúra

DWYER, CH. P. a kol. 2012. An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. In *Metacognition Learning*, roč. 7, č. 1, s. 219-244.

DWYER, a kol. 2011. The Promotion of Critical Thinking Skills through Argument Mapping, In: Horvath, Ch. P. (ed.). *Critical Thinking*. London : Nova Science Publishers, 198 s. ISBN 978-1-61324-419-7.

ENNIS, R. H. 1995. *Critical Thinking*. London: Pearson, 432 s. ISBN 978-0-13374-711-9.

ENNIS, R. H. 2009. Critical thinking assessment. In *Theory Into Practice*, roč. 32, č. 3, s. 176-186.

McPECK, J. E. 2017. *Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic*. London : Routledge, 154 s. ISBN 978-1-315-45789-5.

MULNIX, J. W. 2012. Thinking Critically about Critical Thinking, In *Educational Philosophy and Theory*, roč. 44, č. 5, s. 464-479.

MURUNGHI, D., HIRSCHHEIM, R. 2021. Theory Through Argument: Applying Argument Mapping to Facilitate Theory Building. In *European Journal of Information Systems*, roč. 34, č. 4, s. 437-462.

SHEPARD, L. A. 1991. Will national tests improve student learning? In *Phi Delta Kappan*, roč. 73, č. 1, s. 232-238.

SMITH, M. L. 1991. Put to the test: The effects of external testing on teachers. In *Educational Researcher*, roč. 20, č. 5, s. 8-11.

SNYDER, L. G., SYNDER, M. J. 2008. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. In *The Delta Pi Epsilon Journal*, roč. 1, č. 2, s. 90-99.

SPECTOR, J. M., MA, S. 2019. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. In *Smart Learning Environments*, roč. 6, č. 1, s. 1-11.

REED, J. H., KROMREY, J. D. 2001. Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. In *College Student Journal*, roč. 35, č. 2, s. 201-215.

Autor

Mgr. Peter Olenič

Katedra filozofie

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01, Košice

peter olenic@student.upjs.sk

SPIRITUÁLNÍ GRAMOTNOST V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Jitka Patakiová

Abstrakt

Téma duchovnej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní nebola v Českej republike doteraz empiricky skúmaná. Navrhovaný projekt je zameraný na poznanie prejavov duchovnej gramotnosti vo vývine detí predškolského veku v dvoch liniách: (1) prejavy duchovnej gramotnosti u detí predškolského veku vo voľnej hre a v riadených činnostiach; (2) vnímanie možností rozvíjania duchovnej gramotnosti u detí predškolského veku optikou ich učiteľov. Projekt je založený na kvalitatívnom metodologickom prístupe; zber údajov bude prebiehať formou priameho pozorovania (videozáznam činností detí) a neštruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami; údaje budú analyzované prostredníctvom interpretačnej fenomenologickej analýzy. Výsledky získané prostredníctvom tohto projektu môžu nielen doplniť existujúce teoretické opisy fenoménu duchovnej gramotnosti, ale aj obohatiť tému podpory životného rozkvetu u detí predškolského veku.

ÚVOD

Předkládaný projekt výzkumu se zabývá spirituální gramotností v preprimárním vzdělávání perspektivou učitelek i dětí a možnostmi její kultivace nejenom ve vzájemné interakci.

Výzkum spirituální gramotnosti v kontextu výrazně sekularizované české společnosti je žádoucí rozšířit za hranice vymezení institucionalizovaného náboženství. Pokud jsou spirituální prožitky rámované věroukou, nebo neoddělitelné od víry (např. křesťanské) pohybujeme se na poli náboženské spirituality. Jsou-li silné duchovní prožitky lásky, úžasu, údivu apod. zcela nezávislé na víře lze uvažovat o nenáboženské spiritualitě. Míra spirituálních prožitků nemusí být přímo úměrná religiozitě (Jirásek, 2023; Polemikou & Da Silva, 2022). Nenáboženská spiritualita je v současnosti nejčastěji prezentována jako horizontální i vertikální transcendentní vztahovost. Je popisována specifickým vztahem k sobě, druhému člověku, přírodnímu prostředí a universu (Harris, 2014; Jirásek, 2023; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2018, 2020).

V pedagogické teorii i výzkumu se etabluje pojem spirituální gramotnost. Gramotnost je deklarovaná v celoživotní osobnostní kvalitě každého jedince a zejména v oblasti spirituality nemůže být svázaná s jedním oborovým diskurzem ani vzdělávací oblastí (Jirásek, 2023). I tak předjímá možnost jejího rozvoje, resp. kultivace v prostředí formálního vzdělávání (Polemikou & Da Silva, 2022).

Ačkoliv se slovní spojení spirituální gramotnost („spiritual literacy“) v zahraničních odborných studiích objevuje stále častěji (Binder, 2011; Holmberg et al., 2021; McVittie & Smalley, 2013; Polemikou & Da Silva, 2022), česká pedagogika na tento zájem dosud nereflektuje odbornou diskusí, empirický výzkum v dané oblasti zcela absentuje. To je pravděpodobně dáno stále přetrvávající náboženskou konotací (Jirásek, 2023).

Pro lepší porozumění spiritualitě za hranicemi institucionalizovaného náboženství je žádoucí tuto oblast spirituality konceptualizovat. Jirásek (2023) navrhuje pojímat nenáboženskou spirituální gramotnost jako schopnost:

- aplikovat dovednosti sebereflexe, všímavosti a koncentrace;

- jednat v horizontálním přesahu sebe sama ve vztahu k druhým lidem v modu prosociální orientovanosti a altruismu, tedy přátelsky a láskyplně;
- prožívat environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou;
- zakoušet vertikální přesah při zážitcích údivu a úžasu, při zakoušení transcendence ve vztahu k celku, např. v mimořádných stavech vědomí a transformativních prožitcích (Jirásek, 2023, s. 54).

Projevy spirituální gramotnosti a výsledky dosavadních výzkumů

Spirituální gramotnost se vynořuje prostřednictvím čtyř typů vztahů, které jsou nedělitelně propojené ve vzájemném celostním působení. Pro vystižení jejich rysů je však vhodné je diferencovat (Jirásek, 2023). Níže uvedené členění popisu projevů a možností podpory rozvoje spirituální gramotnosti dětí také stručně zobrazuje nejvýznamnější výsledky dosavadních zahraničních výzkumů dětské spirituality.

1. Vztah k sobě se u dětí vyjevuje například jako sebereflexe, pozorná všímavost, koncentrace na přítomné stavy bytí, kladení otázek po smyslu života. Učitelé mohou kultivovat tuto oblast prostřednictvím zklidnění a umožňování usebrání dětí, omezením vnímání tlaku a nadměrných vjemů vnějšího světa dětmi, kontemplací, meditací, prací s dechem dětí, aktivní imaginací i umožněním přirozené imaginace dětí (Harris, 2014; Hyde, 2005; Mata-McMahon, 2019; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2018, 2020; Polemikou & Da Silva, 2022).

2. Vztah k druhým lidem se u dětí projevuje v přátelských vztazích a soucitu a může být kultivován působením vzoru učitelek například v prosociální orientovanosti a altruismu, v přátelských a láskyplných postojích, v soucitu vůči ostatním i v aplikování ctností (Harris, 2014; Hyde, 2005; Mata-McMahon, 2019; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2018, 2020; Polemikou & Da Silva, 2022).

3. Vztah k přírodě, tj. schopnost prožívat environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou dětmi, může být učitelkami podporována například umožňováním kontaktu s přírodními materiály, pobytem venku v přírodním prostředí i pojmáním přírody jako učebního prostředku (Harris, 2014; Hyde, 2005; Mata-McMahon, 2019; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2018, 2020; Polemikou & Da Silva, 2022).

4. Vztah k celku a k transcendenci, tedy zakoušení vertikálního přesahu při zážitcích údivu a úžasu ve vztahu k celku není snadno vnějšímu pozorovateli dostupná. Avšak vynořuje se v projevech, které mohou tyto hluboké prožitky provázet. Byly identifikovány například jako úžas a údiv, radost a štěstí, pocit souznění či splynutí s něčím, co přesahuje (Harris, 2014; Hyde, 2005; Mata-McMahon, 2019; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2018, 2020; Polemikou & Da Silva, 2022).

Jak je patrné, výstupy výzkumů v oblasti spirituální gramotnosti v preprimárním vzdělávání však nejsou zatím ani v zahraničí dostatečné natolik, aby uspokojivě nasýtily teoretickou konceptualizaci, natož formulovaly doporučení pro edukační praxi (Jirásek, 2023; Mata-McMahon, Haslip & Schein, 2020; Polemikou & Da Silva, 2022).

NÁVRH METODOLOGIE

Design vlastního výzkumu na základě kvalitativního přístupu spočívá ve zjištění projevů spirituální gramotnosti u dětí v prostředí mateřské školy v rámci řízené i volné hry a ve sdílených názorech jejich učitelek na spirituální gramotnost dětí předškolního věku a možnosti jejího rozvoje.

Výzkum bude probíhat ve třech typech mateřských škol – církevních, lesních a zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí.

Zkoumání projevů spirituální gramotnosti dětí v mateřské škole budou probíhat v rámci řízené činnosti a volné hry. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ukládá uskutečňovat v mateřských školách aktivity řízené i spontánní. Tyto jsou „vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možností předškolního dítěte“ (MŠMT, 2021, s. 8). Řízenými činnostmi v mateřské škole jsou označovány činnosti dětí, které jsou učitelkou naplánované, cílevědomě systematicky vyhodnocované, vždy zohledňující didaktické zásady. V praxi jsou řízené činnosti realizovány zpravidla v dopoledním čase a jejich délka se pohybuje okolo 30 minut. Často se jedná o hromadné vzdělávání. Volná hra je Kořátkovou (2005) vymezena jako „činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet“ (s. 16–17). To zobrazuje přirozenou potřebou iniciativy a autonomie dětí předškolního věku (Hill & Wood, 2019; Hilppö et al., 2016; Markström & Halldén, 2009; Sevón, 2015; Wood, 2013). Hra je zároveň pro děti výsostným aktérským kontextem, protože si v jejím rámci vytvářejí prostředí, které odpovídá jejich vnímání, prožívání a porozumění světu (Hill & Wood, 2019; Wood, 2013).

Pokud jde o zkoumání vnímání možností rozvoje spirituální gramotnosti předškolních dětí optikou jejich učitelek, je žádoucí připomenout, že ideu spirituální gramotnosti a její rozvoj tak nelze vymezit jednotlivými pedagogickými kategoriemi. Spíše se jedná o filozofické pozadí realizace učitelské profese konkrétní osobností, osobnost, hodnoty, dovednosti a chování učitelky jsou klíčové a mohou tak být vnímány jako součást obsahu vzdělávání (Jirásek, 2023).

Cíle výzkumu

Hlavní cíl předkládaného projektu je prozkoumat projevy spirituální gramotnosti v preprimárním vzdělávání, a to ve dvou liniích: (1) projevy spirituální gramotnosti dětí v mateřské škole ve volné hře a v řízené činnosti; (2) vnímání možností rozvoje spirituální gramotnosti předškolních dětí optikou jejich učitelek.

Dílčí cíle předkládaného projektu jsou:

- Zjistit, jak se projevuje spirituální gramotnost dětí v mateřské škole.
- Ověřit, zda se liší edukační strategie, postupy a nástroje při rozvoji spirituální gramotnosti v různých typech mateřských škol (církevní, lesní nebo zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí)
- Popsat, jak učitelky v mateřské škole vnímají spirituální gramotnost dětí v mateřské škole.
- Doložit strategie učitelek používané ke kultivaci spirituální gramotnosti dětí v mateřské škole.

V návaznosti na výzkumné cíle je zvolen kvalitativní design výzkumu. Cílem je porozumět jedinečné zkušenosti participantů a také tomu, jak přisuzují svým zkušenostem význam.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří děti a učitelky mateřských škol:

- 6 učitelek mateřských škol – kritériem není pohlaví, věk, socioekonomický status apod., kritérium je pouze jedno: typ mateřské školy (2 učitelky z MŠ zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, 2 učitelky z církevních MŠ, 2 učitelky z lesních MŠ)
- cca 120 dětí mateřských škol
- v rámci 6 tříd mateřských škol v ČR (2 třídy MŠ zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, 2 třídy církevních MŠ, 2 třídy lesních MŠ)

- třídy věkově heterogenní

Empirickému výzkumu bude předcházet přehled odborné literatury (Literature Review), které nastíní výzkumné možnosti spirituální gramotnosti v preprimárním vzdělávání.

Pro vlastní empirický výzkum bude užít kvalitativní přístup, filozoficko-epistemologickým východiskem pak fenomenologie. Interpretativní fenomenologická analýza (IPA) bude hlavním nástrojem interpretace získaných dat. IPA je pozorná ke způsobu, jakým se věci (fenomény) jeví, a zároveň být interpretativní, protože se se všemi jevy smysluplně setkáváme pouze prostřednictvím prožívaných zkušeností, které mohou být popsány a sdíleny lidským jazykem (Hyde, 2005; Řiháček, Čermák, Hytych et al., 2013).

Sběr dat

K projevům dětské spirituální gramotnosti budou data sbírána metodou přímého pozorování volné hry dětí a řízené činnosti v mateřské škole. Data budou zachycena prostřednictvím videozáznamu a terénních zápisků.

Data pro zjišťování vnímání spirituální gramotnost dětí v mateřské škole učitelkami budou sbírána prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru. Tato metoda je dostatečně flexibilní pro vyjádření, rozvíjení úvah nad tématem i vyjádření postojů k tématu participantem. Data budou zaznamenána prostřednictvím audiozáznamu.

Pro zachycení strategií učitelek a projevů spirituální gramotnosti dětí bude realizováno přímé pozorování interakcí učitelek dětí v kontextu řízené činnosti ve škole. Data budou zachycena prostřednictvím videozáznamu a terénních zápisků.

Analýza dat

Pro výzkum žité zkušenosti člověka je vhodné uplatňovat principy interpretativní fenomenologické analýzy. Ta umožňuje prozkoumat také to, jak člověk utváří význam své zkušenosti. IPA se jeví jako perspektiva, ze které můžeme pohlížet na kvalitativní data, jestliže chceme popsat a interpretovat způsob, jakým nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam (Řiháček, Čermák, Hytych et al., 2013).

Analýza dat z pozorování dětí během volné hry dětí proběhne formou interpretativní fenomenologické analýzy videozáznamu.

Analýza dat získaných z rozhovorů s učitelkami bude realizována prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy audiozáznamu.

V případě dat z pozorování interakcí učitelek a dětí v řízené činnosti a v běžných situacích budou tato analyzována formou otevřeného kódování, resp. axiálního kódování transkriptu videozáznamu za podpory terénních poznámek.

ZÁVĚR

Věříme, že projekt přinese empirická zjištění, jak konkrétně se spirituální gramotnost projevuje v činnosti dětí a v pedagogickém působení učitelek, tedy v konkrétní edukační realitě mateřských škol. Zjištěná data pak pomohou ukázat, jak se projevuje spirituální gramotnost v činnostech dětí řízených učitelkou, jak ve volné hře dětí, případně v jednotlivých typech mateřských škol. Domníváme se, že projekt přinese také poznatky o vnímání možností rozvoje spirituální gramotnosti předškolních dětí optikou jejich učitelek. V tomto ohledu by zjištění

mohla pomoci ukázat, jaké aspekty edukační reality podporují rozvoj spirituální gramotnosti dětí a tím podporují také jejich životní vzkvétání (flourishing).

Literatura

BINDER, M. 2011. 'I saw the universe and I saw the world': exploring spiritual literacy with young children in a primary classroom. *International Journal of Children's Spirituality*, roč. 16, č.1, s. 19-35.

HARRIS, K. I. 2014. Embracing Make Believe Play and Theories of Childhood: Understanding Children's Spirituality and the Spiritual Essence of Young Children. *International Journal of Integrative Pediatrics and Environmental Medicine*, roč. 2014, č. 1, s. 12-21.

HILL, M., WOOD, E. 2019. 'Dead Forever': An ethnographic study of young children's interests, funds of knowledge and working theories in free play. *Learning, Culture and Social Interaction*, roč. 23, č.3.

HILPPO, J., LIPPONEN, L., KUMPALAINEN, K., & RAINIO, A. 2016. Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, roč. 24, č. 2, s. 157-171.

HOLMBERG, Å., JENSEN, P., & VETERE, A. 2021. Spirituality – a forgotten dimension? Developing spiritual literacy in family therapy practice. *Journal of Family Therapy*, roč. 43, č. 1, s. 78-95.

HYDE, B. 2005. Beyond logic – entering the realm of mystery: Hermeneutic phenomenology as a tool for reflecting on children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, roč. 10, č. 1, s. 31-44.

JIRÁSEK, I. 2023. Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. *Pedagogika*, roč. 73, č. 1, 51-72.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 184 s. ISBN: 80-247-0852-3.

MARKSTROM, A. M., HALLDÉN, G. 200). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, roč. 23, č. 2, s. 112-122.

MATA-McMAHON, J., HASLIP, M. J., & SCHEIN, D. L. 2018. Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development & Care*, roč. 189, č. 14.

MATA-McMAHON, J. 2019. Finding Connections Between Spirituality and Play for Early Childhood Education. *International Journal of Children's Spirituality*, roč. 24, č. 1, s.44-57.

MATA-McMAHON, J., M. J. HASLIP, & D. L. SCHEIN. 2020. Connections, Virtues, and Meaning-Making: How Early Childhood Educators Describe Children's Spirituality. *Early Childhood Education Journal*, roč. 48, č. 5, s. 657-669.

McVITTIE, E., SMALLEY, P. M. 2013. The use of visualisations to develop the aesthetic aspects of spiritual literacy. *International Journal of Children's Spirituality*, roč. 18, č. 2, s. 200-213.

POLEMIKOU, A., Da SILVA, J. P. 2022. Re-addressing spiritual growth: What can we learn from childhood education? *Journal of Humanistic Psychology*, roč. 62, č. 3, s. 334-351.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2021. Praha: MŠMT. Dostupné na internetu: https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/.

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

SEVÓN, E. 2015. Who's got the power? Young children's power and agency in the child-parent relationship. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, roč. 6, č. 4.1, s. 622-645.

Autor

Mgr et. MgA. Jitka Patakiová

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

j_patakiova@utb.cz

VÝCHOVA K MULTIKULTURALITE A PREDCHÁDZANIE STEREOTYPIZÁCII, SEGREGÁCII A PROBLÉMOVEJ INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCII V MULTIKULTÚRNOM DIVERZITNOM PROSTREDÍ

Tomáš Planka

Abstrakt

V predkladanom príspevku s názvom Výchova k multikulturalite a predchádzanie stereotypizácii, segregácii a problémovej interkultúrnej komunikácii v multikultúrnom diverzitnom prostredí, sa primárne zaoberáme výchovou k multikulturalite, akceptácii a tolerancii. Sekundárne sa zaoberáme problematikou interkultúrnej komunikácie v multikultúrnom diverzitnom prostredí, pričom problematickými označujeme aj otázky stereotypizácie, segregácie a intolerancie v kultúrnom diverzitnom prostredí.

Jedným z ohrození kultúrnej diverzity sú kultúrne stereotypy, ktorých podstatou je kategorizovanie ľudí, presnejšie sa jedná o priradovanie niektorých vlastností, označovanie a vnímanie ľudí na základe spoločných charakteristík alebo vytváranie úsudkov na základe ich špecifických vlastností alebo členstva a príslušnosti k skupine. Stereotypizáciu môžeme v jednoduchosti definovať ako prisudzovanie jednej vlastnosti, väčšinou negatívnej, všetkým členom skupiny. Stereotypy sú úsudky vychádzajúce z nedostatku faktov. So stereotypizáciou sa už zákonito spája aj segregácia. Segregáciu v pravom slova zmysle, definujeme ako vyčleňovanie osôb alebo skupín zo spoločnosti. Je to zámerné vylučovanie a oddeľovanie určitých osôb alebo skupín, na základe odlišností - oddeľovanie, vylučovanie, spravidla na základe rasových alebo iných diskriminačných opatrení. Pod pojmom segregácia teda rozumieme zámerné vylúčenie jednotlivcov alebo skupín kvôli rase alebo iným odlišnostiam. Východiskom definujeme multikultúrnú výchovu a vedenie k tolerancii a akceptácii iných kultúr, ich zvyklostí, tradícií, spôsobu života a iných kultúrnych špecifik danej kultúry.

Príspevok má za cieľ teoreticky definovať a identifikovať vplyv kultúrnych rozdielov na interkultúrnú komunikáciu a kultúrnú diverzitu, ktorá je ovplyvňovaná intoleranciou, stereotypizáciou a segregáciou, pričom ako východisko vidíme výchovu k multikulturalite.

Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, multikulturalita, kultúrne diverzitné prostredie, stereotypizácia, segregácia

ÚVOD

Kultúra je sama o sebe širokým pojmom. Zahŕňa v sebe množstvo aspektov, ktoré formujú a definujú danú skupinu v spoločnosti a svetovom systéme, ale definuje aj jej členov. Základnými črtami kultúry sú symboly, zvyky, tradície a správanie, ktoré sa predáva z generácie na generáciu. Ako vo svojom článku uvádza Matějů (2010), kultúra je dôležitým aspektom života občianskej spoločnosti, ktorý významnou mierou pomáha jej integrácii ako celku. Kultúra funguje v zmysle prenosu informácií medzi generáciami a buduje základnú identitu jedinca. „Kultúra je celok, ktorý zahŕňa vedomosti, vieru, umenie, morálku, právo, zvyky a všetky ostatné schopnosti a návyky, ktoré si človek osvojil ako člen spoločnosti.“ (Terem et al., 2017, s. 127 In Edward Burnett Tylor)

Kultúra prezentuje takmer neohraničenú oblasť, ktorá je prirodzenou súčasťou spoločnosti a sveta. Kultúra však neexistuje len jedna, ale na svete existuje obrovské množstvo kultúr. „Svet pozostáva z kultúr s obrovskými rozdielmi, ktoré vytvárajú jedinečné sociokultúrne kontexty. Ľudia z odlišných kultúr sa nielenže správajú veľmi odlišnými spôsobmi, ale myslia aj rôznymi kognitívnymi štýlmi.“ (Han, 2009, s. 279)

Tieto kultúry sa navzájom prelínajú, koexistujú vedľa seba, existujú v symbióze, ale tak isto môžu svojím prelínaním spôsobovať nezhody a problémy. Tieto problémy sa prejavujú v úplne jednoduchých veciach ako je napríklad interkultúrna komunikácia. „Komunikácia medzi kultúrami je komplexný proces, pri ktorom môže vzniknúť veľké množstvo nedorozumení, vznikajúcich následkom nedostatočnej znalosti jazyka príslušnej kultúry, ale aj inými okolnosťami, vyplývajúcimi z kultúrnych odlišností a ich nesprávnej interpretácie. V komunikačnom procese sa často stáva, že členovia dvoch odlišných kultúr používajú ako kontaktný jazyk ten, ktorý je pre jedného z nich rodným jazykom, ale pre druhého cudzím jazykom, čo môže spôsobiť, že obaja hovoria jedným jazykom, ale myslia každý vo svojom jazyku, čím prenášajú do komunikácie, každý svoju vlastnú víziu sveta, následkom čoho vznikajú kultúrne nedorozumenia a neefektívna komunikácia.“ (Delgadová, 2013, s. 71)

Oproti takýmto pomerne jednoduchým problémom však môžu nastávať aj problémy v oveľa závažnejšej forme, ako je problém vzájomného spolužitia a akceptovania sa – v tomto prípade existuje vážne ohrozenie multikultúrneho prostredia a jeho diverzity. „Zhody a podobnosti medzi kultúrami ľudí zbližujú a uľahčujú im spolužitie a lepšie poznanie sa. Rozdiely, odlišnosti, aj keď sa nám môžu zdať malé, nás vzdiaľujú, pretože pri ich nesprávnej interpretácii spôsobujú nedorozumenia, nepochopenie v komunikácii, prípadne aj následné konflikty.“ (Terem et al., 2017, s. 127)

V záujme fungujúcej a symbiotickej existencie viacerých kultúr bez konfliktov a problémov, je potrebné klásť dôraz na multikultúrne prostredie. Koťátková (2008) uvádza vymedzenie pojmu multikulturalita nasledovne. Multikulturalita predstavuje vzájomné spolužitie a existenciu rôznych sociokultúrnych skupín, ktoré existujú vedľa seba, alebo jedna v druhej. „Multikulturalizmus kládol dôraz na kultúrnu inakosť, vyzdvihujúc životný štýl odlišných menšinových skupín.“ (Mikulová et al, 2018, s. 15) Na tomto základe vidíme, že multikultúrne prostredie sa snaží o spolužitie a existenciu dvoch, či viacerých kultúrnych skupín, pričom kladie dôraz na jednotlivé znaky každej kultúry a vyzdvihuje jej inakosť a špecifiká.

Multikultúrne prostredie je však možné udržateľne vytvoriť len s fungujúcou interkultúrnou komunikáciou. Bez komunikácie a vzájomnej akceptácie a pochopenia, nie je možné takéto prostredie trvalo udržať. Dôležitým prvkom v tomto smere je výchova k odlišnosti, multikulturalite a interkulturalite a vzájomnej komunikácii. „Multikultúrna výchova vychádza predovšetkým z faktov, ktoré sa vzťahujú k podstate a fungovaniu tej ktorej skupiny. Vzdelávanie sa zameriava na vybavovanie informáciami o nich. Sledujú sa charakteristické znaky kultúr z rôznych oblastí sociokultúrneho spektra a na povrch viacej vystupujú odlišnosti a rozdiely.“ (Koťátková, 2008, s. 335)

Pre správne spolužitie a toleranciu všetkých kultúr je dôležitá komunikácia medzi týmito kultúrnymi skupinami. Takáto komunikácia sa nazýva interkultúrna komunikácia, pričom zahŕňa ako verbálnu, tak aj neverbálnu komunikáciu. To čo chceme vyjadriť gestami a symbolmi v jednej kultúre, nemusí byť vôbec pochopené v kultúre inej. „Nesmieme zabúdať, že interpretácia verbálnej aj neverbálnej správy je v interkultúrnej situácii oveľa ťažšia ako pri bežnej monokultúrnej komunikácii.“ (Ralbovská – Knezović, 2013, s. 53)

Interkultúrna komunikácia predstavuje komunikačný stret rôznych kultúr. Komunikácia musí prebiehať za vzájomného pochopenia, tolerancie a akceptácie. „Interkulturalita umožňuje kompetentnú komunikáciu a interakciu v rámci odlišných kultúr. Podľa nášho názoru je interkulturalita vlastne vzájomne sa chápaný dialóg medzi kultúrami.“ (Delgadová, 2006)

Ako môžeme vidieť, oblasť kultúrneho prostredia, multikultúrneho spolužitia a interkultúrnej komunikácie je založená predovšetkým na tolerancii. Ak tento jeden aspekt chýba, prichádza ku komunikačným problémom a celkovo k problémom spolužitia a spolupráce.

KULTÚRNE DIVERZITNÉ PROSTREDIE A MULTIKULTURALITA

Diverzita kultúrneho prostredia je kľúčovým aspektom multikultúrneho prostredia. Pod týmto pojmom rozumieme rozmanitosť kultúr v jednom prostredí. Vzájomné spolužitie týchto kultúr a ich existenciu vedľa seba, alebo existencia v rámci seba navzájom vytvára multikultúrne diverzitné prostredie. „Keďže sú kultúry výsledkom postupného vzájomného ovplyvňovania sa, je potrebné naučiť sa kombinovať rozmanitosť a univerzálnosť dnešného sveta. Každá kultúra tvorí komplexné a jedinečné univerzum plné vlastných významov, ktoré sú kreatívnou a osobitou adaptáciou chápania ľudskej existencie. Cez svoju kultúru ľudia myslia a chápu zmysel života. Každá kultúra je však výsledkom interakcie s inými kultúrami. Jej vývin prebieha v rámci interkultúrnych vzťahov, ktoré jej dodávajú kreatívny a dynamický charakter.“ (Delgadová, 2006)

„Svet pozostáva z kultúr s obrovskými rozdielmi, ktoré vytvárajú jedinečné sociokultúrne kontexty.“ (Han, 2009, s. 279) Na svete existuje nespočetné množstvo kultúr a na nespočetných miestach sa tieto kultúry stretávajú a prelínajú. Na miestach, kde sa viaceré kultúry prelínajú a stretávajú, vzniká multikultúrne prostredia, ktoré je typické diverzitou. Aj keď sa na takomto mieste stretáva množstvo kultúr, všetky spolu na jednom mieste existujú a vzájomne sa ovplyvňujú. „Kultúru spoločnosti vyjadruje vzájomné pôsobenie postojov, tradícií, presvedčení a ďalších hodnôt, ktoré uznávajú ľudia patriaci k danej kultúre. Za kultúru nemožno považovať jednotlivosti, ale súhrn, resp. súbor hodnôt. Tie predstavujú zásady, ktoré členovia určitej skupiny uznávajú a ktorým sa prispôbujú. V rôznych kultúrach sú predstavy o základných hodnotách rozdielne, čo sa prejavuje aj v odlišnosti vyhlasovaných cieľov.“ (Zorkóciová, Corporate Identity II., 2007, s. 42 In Delgadová, 2010, s. 144)

V kultúrne diverzitnom prostredí je dôležité uznať a rešpektovať rozmanitosť jednotlivcov a skupín. Táto diverzita môže zahŕňať rôzne etnické skupiny, jazyky, náboženstvá, hodnoty, zvyky a iné kultúrne prvky. Fungujúce multikultúrne prostredie zahŕňa pochopenie a akceptovanie rôznych spôsobov myslenia, komunikácie a správania sa. Kultúrne diverzitné prostredie môže prispieť k obohacovaniu skúseností, inováciám a kreativite. Celkovo je cieľom kultúrne diverzitného prostredia vytvárať inkluzívne a rešpektujúce miesto pre všetkých jeho členov, bez ohľadu na ich kultúrnu príslušnosť.

Stret viacerých kultúr však môže predstavovať aj nebezpečie. Na takéto možnosti poukazuje viaceró autorov. Aj keď je multikulturalizmus v dnešnej dobe pomerne akceptovaný a rozšírený, stále viac autorov upozorňuje na tieto kultúrne strety, vzhľadom na dnešnú dobu. Kultúrne diverzitné prostredie tiež môže mať vplyv na sociálnu súdržnosť a vzťahy v spoločnosti. Dôležité je podporovať dialóg a porozumenie medzi rôznymi kultúrami a vyvarovať sa stereotypom a predsudkom. Jeden príklad tejto obavy uvádzame z diela Mikulovej a kolektívu, ktorá rozoberá teóriu, na ktorú poukázal Huntington.

„Ako teda pristupovať ku kultúrnej rozmanitosti? Nuž jedna vec je estetické obohatenie, oblasť pedagogiky, výchovy a druhá politické nebezpečenstvo. Teória Huntingtona o strete civilizácií „clash of civilizations“ vytvára skeptický postoj voči dobromyseľným chválam multikulturality. Ide tu o varovanie pred premenou multikulturalizmu na politický program kultúrnej diferencie.“ (Mikulová et al., 2018, s. 95)

Ďalším z veľmi častých problémov, ktoré sa už zákonite objavujú v multikultúrnom prostredí, je stereotypizácia, pričom jej prehliadanie môže ústiť až do segregácie a k výskytu iných sociálno-patologických javov, medzi ktoré patrí napríklad aj rasizmus, či xenofóbia. Kultúrne

diverzitné prostredie a stereotypizácia sú dva koncepty, ktoré sú v mnohých prípadoch vzájomne prepojené. Stereotypizácia môže vzniknúť v situáciách, kde ľudia nemajú dostatočné porozumenie rôznorodosti kultúr a spoliehajú sa na zjednodušené predstavy alebo generalizácie o príslušníkoch určitej skupiny. Stereotypy sú predstavy, ktoré môžu byť neobjektívne a povrchné, a často vznikajú na základe nedorozumení alebo nedostatočného vzdelania o rôznych kultúrach.

V kultúrnej diverzitnom prostredí môže dochádzať k stereotypizácii, ak jednotlivci nepochopia alebo nerešpektujú rôznorodosť a začnú vytvárať zjednodušené obrazy o ľuďoch na základe ich kultúrneho pôvodu, vzhľadu, jazyka alebo iných charakteristík. Prekonanie stereotypov a predchádzanie stereotypizácii vyžaduje vzdelávanie, otvorený dialóg a komunikáciu. Kultúrne kompetentné vzdelávanie môže pomôcť zlepšiť porozumenie rôznorodosti a odstrániť predsudky. Organizácie a komunity môžu implementovať politiky, ktoré podporujú inkluzívnosť a rešpekt voči všetkým kultúram.

Dôležité je pripomenúť, že každý jednotlivec je jedinečný, a hoci môže patriť k určitej kultúrnej skupine, nemôžeme ho zredukovať na zjednodušený obraz alebo stereotyp. Kultúrne diverzitné prostredie by malo slúžiť ako príležitosť na obohacovanie a vzájomné učenie sa, nie na vytváranie predsudkov.

Interkultúrna komunikácia

Interkultúrna komunikácia vzniká medzi dvomi, alebo viacerými kultúrami. Cieľom tejto komunikácie je spoločná spolupráca a pochopenie jednotlivých aspektov každej z kultúr. „Interkultúra je typ vzťahu, ktorý zámerne vzniká medzi kultúrami a ktorý podporuje dialóg a stretnutie medzi nimi, začínajúc vzájomným uznaním hodnôt a spôsobu života daných kultúr. Neberie si za cieľ zlúčiť dané kultúry v jednu, ale usiluje sa o ich posilnenie a kreatívne obohatenie... Pri vyučovaní jazykov sa interkultúra prejavuje interkultúrnym prístupom, ktorý vyvoláva záujem o pochopenie druhého ako jazykovo, tak aj kultúrne. Zároveň ponúka každej zainteresovanej strane možnosť naučiť sa myslieť po novom“. (Delgadová, 2006)

Interkultúrna komunikácia sa týka procesu komunikácie medzi jednotlivcami alebo skupinami, ktoré patria k rôznym kultúrnym pozadiam. Jej cieľom je porozumieť a efektívne sa dorozumievať napriek existencii kultúrnych rozdielov. Tento typ komunikácie zohľadňuje rôzne hodnoty, normy, jazyky a spôsoby správania, ktoré môžu ovplyvniť spôsob, akým ľudia interpretujú a reagujú na komunikačné signály. Pri interkultúrnej komunikácii môže dochádzať k zlej interpretácii informácií a nedorozumeniam, ale je dôležité vyvinúť snahu prekonať tieto prekážky a vytvoriť pozitívny a efektívny komunikačný proces medzi ľuďmi z rôznych kultúr. To je dôležité v globalizovanom svete kde sú interakcie medzi kultúrami častejšie a nevyhnutné.

Inerkultúrna komunikácia je náročnejšia ako komunikácia v rámci jednej kultúry. Nakoľko má každá kultúra vlastné zvyky, zaužívané symboly a vzory, využíva odlišné vzorce správania, je potrebné naučiť sa o inej kultúre, s ktorou spolupracujeme čo najviac. Jedna kultúra môže určité správanie považovať za prijateľné, druhá za urážlivé. „Je preto potrebné pamätať na to, že proces vysielania informácií sa netýka len vysielaných slov, ale aj rôzneho druhu neverbálneho správania, vrátane jazyka tela. Na jednej strane osoba, poskytujúca správu, vysielajú slovesnou cestou, a na strane druhej tiež vysielajú komunikáty vo forme mimiky tváre, úsmevu, spôsobu, akým sa pohybuje či gestikuluje. Každá správa, či už v podobe výrazu tváre alebo oblečenia, make-upu, ba aj dotyku má svoj význam v medziľudskej komunikácii, obzvlášť v kontexte interkultúrnej komunikácie.“ (Mikulová et al., 2018, s. 78)

Pre korektnú interkultúrnú komunikáciu a úspešne prebiehajúcu spoluprácu v multikultúrnom diverzitnom prostredí, je potrebné rešpektovať a dodržiavať zásada náprotivnej kultúrnej skupiny. Inými slovami je potrebné vedieť komunikovať v rámci dvoch, alebo viacero kultúr.

„Naučiť sa efektívne komunikovať nad rámec svojej vlastnej kultúry znamená prejsť niekoľkými základnými fázami:

- poznať a uvedomiť si svoju vlastnú kultúru,
- uvedomiť si odlišnosti kultúr,
- získavať nové poznatky o iných kultúrach,
- získavať vlastné skúsenosti aktívnou komunikáciou s jednotlivcami iných kultúr.“ (Delgadová, 2013, s. 70)

KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE V MULTIKULTÚRNOHOM PROSTREDÍ

Veľmi častým komunikačným problémom v interkultúrnej komunikácii je očakávanie problémov na základe odlišnosti – stereotypizácia. Na základe určitých vlastností si vytvoríme úsudok o celej kultúrnej skupine a od toho následne odvíjame celú komunikáciu. Týmto vytvárame bariéru, ktorá je zapríčinená neznalosťou a obavami z odlišnosti,

„Odlišnosť je iritujúca a býva silno vnímaná ako zdroj potenciálneho nebezpečenstva, prameniaceho z očakávaní nejasného správania, z neporozumenia a z neobrátiteľnosti vo spoločenských konvenciách alebo z neochoty sa prispôbiť.“ (Kotátková, 2008, s. 334) Prekonanie problémov spojených so stereotypizáciou si vyžaduje vzdelávanie, kritické myslenie, kultúrnu kompetenciu a snahu aktívne chápať a rešpektovať rozmanitosť ľudí. Otvorený dialóg a vzájomné porozumenie sú kľúčové pre budovanie inkluzívnej spoločnosti, kde sú jednotlivci hodnotení na základe svojich individuálnych kvalít a schopností, nie na základe stereotypov o ich príslušnosti k určitej skupine.

Medzi ďalšie komunikačné bariéry v interkultúrnej komunikácii radíme predpoklad, že všetci komunikujeme rovnakým spôsobom a používame znaky a symboly v tom istom zmysle. „Ľudia však žijú v rôznych prírodných prostrediach a rôznych sociálnych kultúrnych kontextoch. Kultúry ako prebiehajúce kolektívne sociálne procesy, ktoré generujú sociálne, psychologické, jazykové, materiálne a iné zdroje ovplyvňujú vývoj človeka v priebehu celého života.“ (Han, 2009, s. 280)

Na základe takýchto predpokladov, keď neberieme v úvahu iné zvyky, vzorce správania a naučené správanie, vznikajú bloky v komunikácii. Predpokladáme, že odlišná kultúrna skupina chápe naše správanie a symboly v tom zmysle, v akom ich chápeme samotní a nezohľadňujeme odlišnosti danej kultúry. „V rámci interkultúrnej komunikácie sa môžeme stretnúť s tzv. „komunikačnými blokmi“, ktoré vznikajú, napr. pri predpokladanej podobnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie. Nedorozumenia nastávajú vtedy, keď človek predpokladá univerzálnu ľudskú podobnosť a vychádza z toho, že druhý človek komunikuje rovnakým spôsobom.“ (Ralbovská – Knezović, 2013, s. 54)

Rôzne kultúrne skupiny môžu mať odlišné normy správania, hodnoty a očakávania v komunikačných situáciách. Napríklad spôsob, ako vyjadrujeme zdvorilosť alebo vyjadrujeme názor, sa môže líšiť. Tak isto aj spôsoby vyjadrovania emócií sa môžu líšiť v rôznych kultúrach. Nonverbálne komunikačné signály, ako je očný kontakt, gestá, alebo vzájomná vzdialenosť, môžu mať v rôznych kultúrach odlišný význam, čo môže spôsobiť nedorozumenia. To môže viesť k nedorozumeniam alebo závažným konfliktom, ak sa interpretujú výrazy emócií odlišne.

„Komunikácia bez zohľadnenia kultúrnej dimenzie býva často sťažená, nakoľko aj jednoduché slová a výrazy, ak sa hovoriaci nevyjadrili adekvátne, môžu byť pochopené čiastočne alebo len približne, čo môže vyvolať úplné nepochopenie alebo dokonca uráženie spoluhovoriaceho. Kultúrne odlišné pravidlá ovplyvňujú spôsob, ako sa členovia tej ktorej kultúry správajú v

určitých kontextoch. To znamená, že dobrá znalosť jazykov a interkultúrna kompetencia sa stávajú prostriedkom, ktorý uľahčuje vzájomné porozumenie medzi kultúrami a ktorý napomáha vytvoreniu postojov k tolerancii a rešpektu k iným kultúram.“ (Delgadová, 2013, s. 70)

Rôzne jazyky môžu vytvárať tak isto prekážky v porozumení. Aj keď sa komunikujúci jedinci môžu domnievať, že hovoria rovnakým jazykom, môžu existovať rozdiely vo význame slov, fráz a neverbálnych signálov. Ak však aj porozumenie v rámci reči / jazyka prebieha bez problémov, významný problém môžu predstavovať kultúrne hodnoty. Kultúrne rozdiely v hodnotách môžu viesť ku konfliktom v komunikačných situáciách. To sa môže týkať napríklad názorov na autoritu, rodinu, prácu alebo etické otázky. Nedostatok povedomia o kultúrnych rozdieloch vedie k neschopnosti správne interpretovať správanie a komunikáciu iných kultúr.

VÝCHOVA K MULTIKULTURALITE

Multikultúrna výchova je pedagogický prístup, ktorý sa snaží integrovať a rešpektovať kultúrne rozmanité perspektívy do vzdelávacieho procesu. Cieľom multikultúrnej výchovy je vytvárať inkluzívne prostredie, kde sa učí o rôznych kultúrach, hodnotách a skúsenostiach, s dôrazom na porozumenie, úctu a vzájomnú toleranciu. Vytváranie multikultúrneho vzdelávacieho prostredia je dôležité nielen pre lepšie porozumenie kultúrnej rozmanitosti, ale aj pre prípravu študentov na úspešné pôsobenie v globálnom svete. Multikultúrna výchova môže prispieť k rozvoju otvorenosti, tolerance a schopnosti spolupracovať s ľuďmi z rôznych kultúr.

„Multikultúrna výchova je zaradená do obsahu vzdelávania s ohľadom na slovenské kultúrne prostredie, kde po stáročia spolunažívali príslušníci rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho pôvodu. Tradičná kultúrna rozmanitosť sa pritom v súčasnosti ešte prehlbuje vďaka viacerým trendom, ktoré sa často zastrešujú pojmom globalizácia. Jedným z týchto trendov, ktorý výrazne zvyšuje rozmanitosť kultúr na Slovensku, je migrácia príslušníkov vzdialenejších a doposiaľ nepoznaných kultúr a subkultúr. Multikultúrnosť slovenskej spoločnosti však nikdy neznamenal len pokojné spolunažívanie rôznych skupín obyvateľov, ale vždy bola a dodnes je poznačená aj predsudkami a stereotypmi, ktoré sa prejavujú v rôznych podobách neznášanlivosti, rasizmu, či xenofóbie.“ (Národný inštitút vzdelávania a mládeže)

Mikulová a kolektív autorov (2018) hovoria o multikultúrnej výchove ako o výzve pre vzdelávanie. Výzvou a súčasne poslaním súčasného vzdelávania je odvrátiť sa od boja proti konkrétnym javom, hľadania vinníkov prežívaných problémov a komplexného množenia. Namiesto toho je potrebné sústrediť sa na obnovu formovania kritického myslenia v naivnom povedomí, čo vedie k dehumanizácii a fanatizmu. Odkazovať sa na Alberta Schweitzera, zakladateľa filozofie úcty k životu, ktorý upozorňoval na nebezpečenstvo neoprimitivizmu, je nevyhnutné. Možnosť vyhnúť sa mu spočíva v tom, že vzdelávací proces bude vybavený kompetenciami a schopnosťami, ktoré sú nevyhnutné pre vedomé a zodpovedné formovanie kultúry. Novou výzvou vzdelávania je odporovať neoprimitívnemu jednotlivcovi, ktorý postráda kultúrnu úroveň civilizácie, čím sa stáva hrozbou pre seba i pre ostatných. Je nedôverčivý, šíri nenávisť, uznáva len príkazy a zákazy, ktoré generujú strach, nenávisť a kultúru strachu.

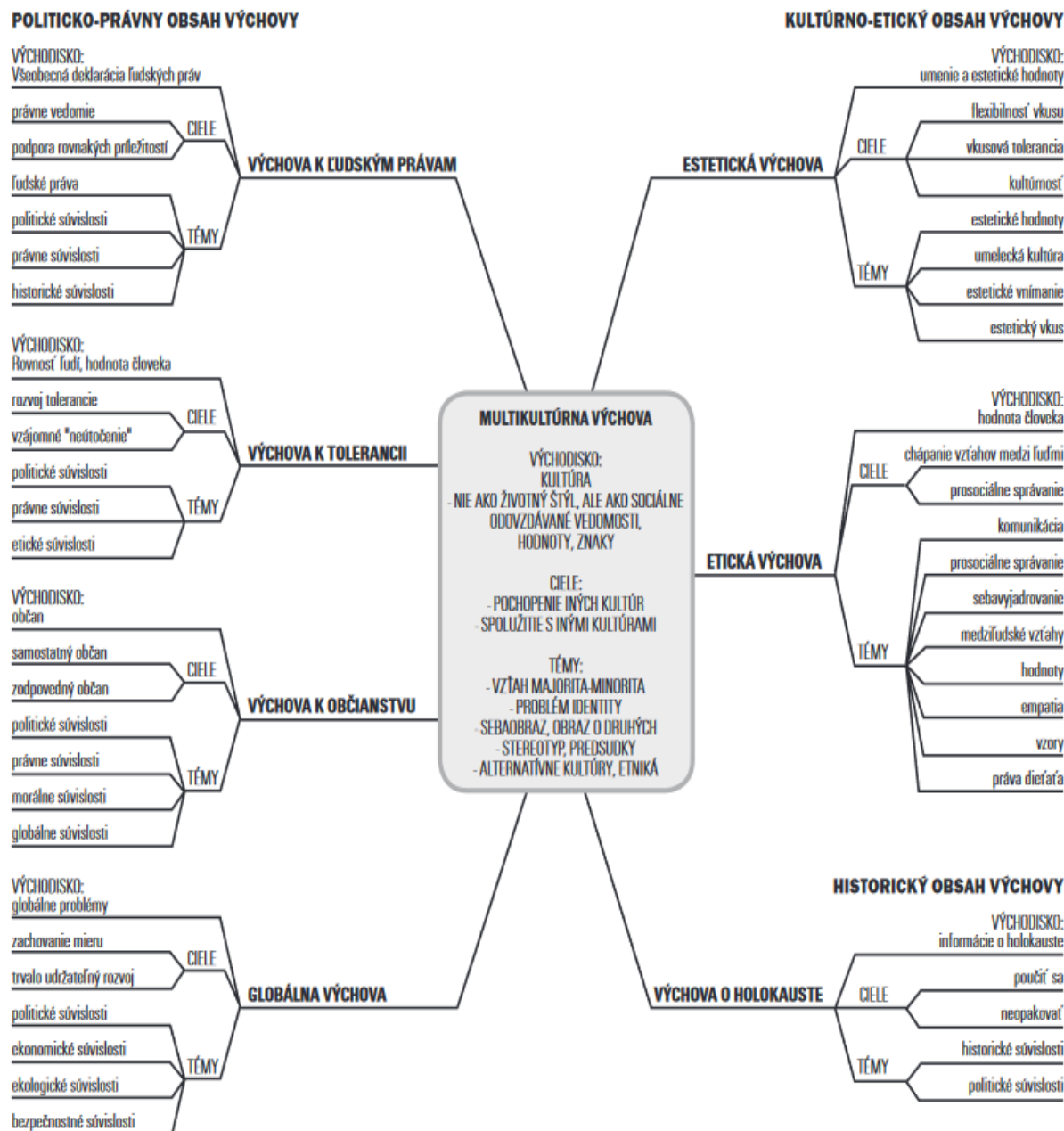
Na rozdiel od Mikulovej a kolektívu, ktorí chápu multikultúrnú výchovu ako výzvu, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, pôsobiaci pod Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, definujú cieľ tejto výchovy odlišne. Cieľom tematického okruhu týkajúceho sa multikultúrnej výchovy je usmerňovať výchovné a vzdelávacie aktivity na podporu pochopenia rôznorodých tradičných aj nových kultúr a subkultúr. Zároveň si kladie za cieľ podporovať akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako integrálnej súčasti spoločenskej reality

a posilňovať rozvoj tolerance, rešpektu a prosociálneho správania v kontexte kultúrnej odlišnosti. Edukačné aktivity sú orientované na vytvorenie spravodlivých systémov v rámci školy a školského vzdelávania, kde majú všetci žiaci rovnaké možnosti rozvíjať svoj potenciál. Žiaci majú príležitosť spoznávať nielen svoju vlastnú kultúru, ale aj iné kultúry, s dôrazom na históriu, zvyky a tradície ich predstaviteľov. Cieľom je rešpektovať tieto kultúry ako rovnocenné a rozvíjať schopnosť konštruktívnej komunikácie a spolupráce so členmi týchto kultúr.

„Všeobecným cieľom multikultúrnej výchovy je podpora a upevňovanie vzájomných vzťahov medzi sociokultúrnymi skupinami v spoločnosti tým, že sprostredkujeme žiakom poznanie vlastného kultúrneho zakotvenia aj porozumenie iným kultúram, vedíme ich k porozumeniu narastajúcej kultúrnej rozmanitosti a k schopnosti vedieť ju nielen pasívne prijať, ale aj komunikovať a spolupracovať s príslušníkmi iných kultúr a zlepšovať tým aj vzťahy medzi majoritou a minoritami v spoločnosti.“ (Dúbravová, 2006, s. 17)

Multikultúrna výchova pomáha jednotlivcom rozvíjať kultúrnu kompetenciu, čo znamená schopnosť efektívne komunikovať, spolupracovať a porozumieť ľuďom z rôznych kultúr. To je kľúčové v globálnom prostredí, kde sa stretávame s rôznorodosťou. Multikultúrna výchova prispieva k prevencii predsudkov a diskriminácie tým, že osvetľuje rôzne perspektívy a pomáha odstrániť mýty a nedorozumenia spojené s rôznymi kultúrami. V dnešnom globalizovanom svete je dôležité, aby jednotlivci boli pripravení na globálnu spoluprácu. Multikultúrna výchova poskytuje schopnosti a perspektívy, ktoré sú dôležité pre úspešné pôsobenie v medzikultúrnom prostredí.

Dúbravová (2006, s. 10) vo svojom diele uvádza grafické znázornenie toho, ako jednotlivé aspekty multikulturality a vzájomnej akceptácie je možné zaviesť do vyučovania a osnôv vzdelávacieho procesu. Nie je potrebné začleňovať do výuky ďalší predmet, ale poukazuje na prerozdelenie tém a ich spojitost s multikultúrnosťou, pričom tieto témy vieme zaradiť do už existujúcich predmetov a ich osnôv.



Obrázok 1: Východiská, ciele a témy výchovných predmetov

Multikultúrna výchova prináša rôznorodé výhody pre jednotlivcov aj pre spoločnosť. Jednou z kľúčových výhod je rozvoj kultúrnej kompetencie, čo znamená schopnosť efektívne komunikovať a spolupracovať s ľuďmi z rôznych kultúr. Okrem toho multikultúrna výchova zvyšuje toleranciu. Celkovo vzaté, multikultúrna výchova je nevyhnutným nástrojom pre prípravu jednotlivcov na fungovanie v rôznorodom a globalizovanom prostredí.

ZÁVER

Každá kultúra je špecifická a výnimočná, obsahuje vlastné vzorce správania, používa vlastné znaky a gestá, je typická svojou špecifickou komunikáciou, je založená na vlastnej histórii a dodržiava svoje historické tradície a zvyky. Čo v jednej kultúre predstavuje súhlas, nemusí

platiť v kultúre druhej. Jednotlivé znaky a gestá, ba aj nastavené a naučené správanie môže byť vyložené odlišne.

Napriek všetkým týmto odlišnostiam je v dnešnej dobe koexistencia a spolužitie rôznych kultúr v multikultúrnom prostredí reálna. Jednotlivé kultúry a kultúrne skupiny spolu dokážu spolupracovať a existovať v jednom prostredí, ale je v ľudskej povahe hľadať problémy. Napriek spolužitiu a spolupráci jednotlivých kultúrnych skupín budú vždy existovať a objavovať sa problémy, ktoré sú často zapríčinené nepochopením sa, alebo problémovou interkultúrnou komunikáciou.

Na riešenie problematickej interkultúrnej komunikácie, ktorá svojou podstatou je schopná narušiť kultúrnu diverzitu prostredia, poukazujeme na multikultúrnu výchovu. Táto výchova k akceptácii a vzájomnému spolužitiu rôznych kultúr a ľudí z rôznych prostredí je založená primárne na objasnení základných pojmov – kultúra, odlišnosti, akceptácia, stereotypy, tolerancia a intolerancia, kultúrna diverzita. Multikultúrna výchova ako taká vo veľkej miere môže pomôcť ku kultúrnej diverzite, korektnosti komunikácie a predovšetkým aj ako prevencia intolerancie, rasizmu a sociálno-patologických javov, ktoré narušujú a rozdeľujú spoločnosť.

Literatúra

DELGADOVÁ, E. 2006. *Interkultúrne aspekty v medzinárodných vzťahoch* [online]. 2006. [cit. 2024-25-01]. Dostupné na:

https://www.academia.edu/2530878/Interkult%C3%BArne_aspekty_v_medzin%C3%A1rodn%C3%BDch_vz%C5%A5ahoch

DELGADOVÁ, E. 2010. Kultúra a komunikácia. Teoretické východiská a vymedzenie pojmov. In MÁRTON, M. et al. *Kultúrna pluralita, univerzalizmus, interkultúrna komunikácia, interkultúrne kompetencie : Monografický zborník – grantový projekt VEGA 1/0561/08*. Bratislava : Ekonóm, 2010. s. 141 – 161. ISBN 978-80-225-3093-4.

DELGADOVÁ, E. 2013. Bariéry interkultúrnej komunikácie. In *Politologické fórum*, roč. 2, 2013. č. 1, s. 69 – 81. ISSN 1338-6859.

DÚBRAVOVÁ, V. 2006. *Multikultúrna výchova*. [online]. 2006. [cit. 2024-25-01]. Dostupné na: <http://bojnak.wbl.sk/3-1kapitola.pdf>

HAN, S. 2009. Cultural Differences in Thinking Styles. In GLATZEDER, B. et al. *Towards a Theory of Thinking. Building Blocks for a Coceptual Framework*. New York : Springer, 2009. s. 279 – 288. ISBN 978-3-642-03128-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2009. Interkulturní multikulturalita – cíl vzdělávací cesty. In BALVÍN, J. et al. *InteRRa 6. Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálnych, filozofických, pedagogických, kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach*. Spišská Nová Ves : Hnutie R - Spiš, 2008. s. 333 – 337. ISBN 978-80-970032-1-0.

MATĚJŮ, M. 2010. Kulturní politika, kulturní dědictví a multikulturalismus. In GAŽOVÁ, V. et al. *Európa – Interkultúrny priestor*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra kulturológie, 2010. s. 169 – 175. ISBN 978-80-7121-327-7.

MIKULOVÁ, A. et al. 2018. *Interkultúrne vzdelávanie. Učebnica pre vysoké a stredné školy*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2018. 210 s. ISBN 978-80-55-2022-3.

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE. *Multikultúrna výchova*. [online]. 2006. [cit. 2024-25-01]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/multikulturna-vychova/>

RALBOVSKÁ, R., KNEZOVIC, R. 2013. Aspekty interkultúrnej komunikácie pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti. In *Testimonia Theologica*, roč. 7, 2013. č. 1, s. 51 – 59. ISSN 1337-6411.

TEREM, P. et al. 2017. *Strategické zameranie zahraničnej a bezpečnostnej politiky SR ako členského štátu EÚ a NATO*. Banská Bystrica: UMB, 2017. 267s. ISBN 978-80-557-1371-7.

Autor

Mgr. Tomáš Planka

Katedra sociálnej práce

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4, 811 08, Bratislava

planka3@uniba.sk

ŠKOLSKÉ SEBAHODNOTENIE ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Monika Podhorská

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje prezentácii projektu dizertačnej práce, ktorá sa bude zaoberať problematikou školského sebahodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v podmienkach základných škôl na Slovensku. Autorka zvolila kvantitatívne orientovaný výskum – Dotazník školského sebahodnotenia žiaka T-216 (SPAS). Cieľom je popísať kľúčové teoretické východiská problematiky školského sebahodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, objasniť plánovanú metodiku dizertačnej práce v podmienkach Slovenskej republiky a priblížiť jej predpokladaný prínos pre súčasné vedecké poznanie.

Kľúčové slová: školská úspešnosť, školské sebahodnotenie, žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia, školské sebahodnotenie žiaka so špecifickými vývinovými poruchami učenia

ÚVOD

Problematike školskej úspešnosti žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia sa venujú odborníci už niekoľko desaťročí. Špecifické vývinové poruchy učenia svojimi prejavmi výrazným spôsobom ovplyvňujú nevyhnutné školské zručnosti – ich dôsledky sa tiahnu nielen celou školskou dochádzkou a prejavujú sa v zníženom školskom prospechu, ale významným spôsobom zasahujú do oblasti sebahodnotenia žiakov. Tieto poruchy môžu naďalej negatívne ovplyvňovať možnosti profesijnej orientácie, a tak i celkového pracovného uplatnenia sa ich nositeľ a.

Pojmy „školská úspešnosť“ respektíve „školská neúspešnosť“ sú zložité fenomény, ktorým sa venujú odborníci nielen z odboru všeobecnej či špeciálnej pedagogiky, ale i psychológie (Iseman et al., 2021; Lane et al., 2015; Rae, MacConville, 2015). Školskú úspešnosť ovplyvňujú rôzne faktory – vnútorné (viažuce sa na žiaka) aj vonkajšie (viažuce sa na žiakove okolie), ako napríklad vrodené predispozície pre učenie (IQ jednotlivca, pridružené postihnutia a poruchy a iné), zdravotný stav fyzický (vrodené či získané postihnutia, poruchy, choroby a iné) aj psychický (prebiehajúce psychické procesy, najmä tie, ktoré sa bezprostredne viažu na edukáciu, ako kognícia, motivácia či emocionálnosť), podmienky pre učenie vytvorené v škole (vedením školy) i doma (rodinou), či ľudia, ktorí prichádzajú so žiakom do kontaktu (rodičia, učitelia, vrstovníci a iní) (Bukatko, Daehler, 2012; Koçak, Göksu, Göktaş, 2021; Kruželáková, 2021). Pokiaľ je žiak školsky neúspešný, táto neúspešnosť nepriaznivo ovplyvňuje jeho osobnosť i sebahodnotenie, kedy sa u neho môže pretaviť do syndrómu školského neúspechu – tento syndróm predstavuje vedomie neúspechu spoločne so sebahodnotením, úzkosťou či pocitom hanby (Harčariková, 2008).

Sebahodnotenie je chápané ako výsledok sociálneho porovnávania a sebahodnotenia na základe pozorovania vlastnej činnosti (Markus, Wurf, 1987, Suls, Sanders, 1982 in Blatný, 2010). Je jedným z čiastkových aspektov takzvaného sebakonceptu. V sebakoncepte sa vo všeobecnosti odráža poznanie a vyjadrenie toho, čo človek o sebe vie, čo si o sebe myslí, a ako sa hodnotí (Vágnerová, 2010). Súčasťou významovo širšieho sebakonceptu je aj takzvaný školský sebakoncept. Školský sebakoncept je zvyčajne definovaný ako ponímanie žiakových kompetencií v škole všeobecne, alebo v konkrétnej akademickej oblasti. Koncepčne sa školský

sebakoncept skladá z globálneho (presvedčenia o celkových schopnostiach v škole) a špecifického pre danú oblasť (kompetencie v konkrétnom predmete) (Rosen, 2010). Terminológia problematiky sebakonceptu nie je exaktná a môžeme v nej nájsť určité odlišnosti. V príspevku však vychádzame z teórie, že školské sebahodnotenie je súčasťou školského sebakonceptu žiaka. Tieto termíny používame v obdobnom zmysle.

Z hľadiska školskej úspešnosti a následne jej sebahodnotenia sa žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia označujú za skupinu rizikovú (Matějček, Vágnerová, 2023). Túto skutočnosť z nášho pohľadu možno predvídať, nakoľko prejavy špecifických vývinových porúch učenia interferujú so školskými zručnosťami, teda s automatizáciou trivíu, ako základom celého procesu učenia sa. Výskumy zaoberajúce sa otázkou školského sebakonceptu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia sú skutočne staršieho dátá – zhodujú sa však v názore, že títo žiaci majú nižšie sebahodnotenie predovšetkým v tejto oblasti (Bear et al., 2002; Bryan, Pearl, 1979; Čornák, Popelková, 2009; Gans et al., 2003; Chapman, Boersma, 1979, 1992; Möller et al., 2008; Zeleke, 2004). Navyše niektoré štúdie uvádzajú, že žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia majú nižší školský sebakoncept ako ich nízko dosahujúci rovesníci (Zeleke, 2004). V rámci všeobecného sebakonceptu (teda nielen toho školského) však výrazné rozdiely medzi žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia a žiakmi intaktnými výskumníci nepotvrdzujú (Bear et al., 2002). Čo sa týka rozdielov na základe pohlavia, dievčatá v základnom vzdelávaní majú všeobecne vyšší školský sebakoncept z dôvodu, že chlapci sa potýkajú s viacerými školskými problémami. Trieda základnej školy je chlapcami vnímaná ako „ženská“, čo je posilnené prevahou učiteliek – žien. V dôsledku toho môžu mať chlapci väčšie ťažkosti s udrжанím pozitívneho školského sebakonceptu v prostredí, v ktorom dominujú ženy, a v ktorom dosahujú nižšie výsledky ako ich rovesníčky (Akande, 1997; Burns 1982 in Boersma, Chapman, 1992a). S pribúdajúcim vekom sa môže vnímanie školského sebakonceptu prejavovať čoraz negatívnejšie (Bryan, Pearl, 1979; Kuscuglu, Hartas, 2022). Rodové rozdiely neustále ovplyvňujú prístup žiakov ku škole, najmä pri prechode zo základnej školy na strednú školu (Savolainen et al., 2018 in Wang, Yu, 2023). Rodové stereotypy, ktoré predstavujú zovšeobecnenie spoločenského očakávania a obvyklého pripisovania schopností určitému pohlaviu, môžu byť časom tiež výraznejšie (Ertl et al., 2017, Savolainen et al., 2018, Valls, 2022 in Wang, Yu, 2023). Vo všeobecnosti však autori uvádzajú, že študenti – muži majú vyšší sebakoncept v oblasti matematických schopností, zatiaľ čo študentky – ženy majú vyšší sebakoncept v oblasti verbálnych schopností (Arens et al., 2018, 2022 in Wang, Yu, 2023).

Autori uvádzajú, že súvislosť medzi školským sebakonceptom a študijnými výsledkami žiakov skutočne existuje – to znamená, že čím pozitívnejšie je školské sebahodnotenie žiaka, tým lepšie sú jeho dosahované výsledky (López et al., 2022). Toto tvrdenie posilňuje aj systematický prehľad Peperkorna a Wegnera (2020), ktorý ukazuje, že školský sebakoncept skutočne ovplyvňuje študijné výsledky žiakov.

Na meranie rôznych oblastí sebakonceptu v súčasnosti existujú rôzne nástroje, ako napríklad *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, *Robson Self-Concept Questionnaire (SCQ)*, *Rosenberg self-esteem scale*, *Minchekar Academic Self-Concept Scale for Adolescents (ASCS)* či *The Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire* a ďalšie. Jedným z nástrojov merania sebakonceptu a sebahodnotenia v oblasti školskej úspešnosti je práve *Dotazník školského sebahodnotenia žiaka (SPAS)*, ktorý je štandardizovaným nástrojom aj v našich podmienkach. Výskumy realizované pomocou tohto dotazníka sú prevažne staršieho dátá (Akande, 1997; Cullen, Boersma, Chapman, 1981; Dyson, 2003; Eiserman, 1988; Friedman, Medway, 1987; Heyman, 1990; Chapman, Boersma, 1979, 1992; Robinson, Conway, 1990), a podľa našich vedomostí ho v podmienkach Slovenskej republiky využili len Čornák a Popelková (2009). Podľa Matějčeka a Vágnerovej (2023) tento dotazník „poskytuje informáciu o postoji dieťaťa k vlastnému školskému výkonu“. Obsahuje spolu 48 položiek, ktoré sú rozdelené do 6 škál:

- všeobecné schopnosti,
- matematika,
- čítanie,
- písanie,
- pravopis
- či sebadôvera.

Podľa Žilinčika a Novotného (2014, s. 7) „pomocou tejto metódy je možné zistiť, akým spôsobom dieťa prežíva a hodnotí školský výkon, akú má predstavu o svojich schopnostiach a výsledkoch v jednotlivých predmetoch.“

Problematika školského sebahodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia si podľa nášho názoru nielen v zahraničí, ale aj v našich podmienkach zaslúži viac pozornosti. Otázkou naďalej zostáva, aké faktory tvoria a ovplyvňujú školskú úspešnosť týchto žiakov, a taktiež, v akej miere tieto poruchy ovplyvňujú žiaka natoľko, že sa považuje za úspešného či neúspešného – teda aké je školské sebahodnotenie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, a do akej miery toto sebahodnotenie súvisí s ich školskou úspešnosťou.

Výskumný problém, výskumné ciele, hypotézy a výskumné metódy

Problematika školského sebahodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia by si zaslúžila viac pozornosti, nakoľko výskumov (či už teoreticky alebo prakticky zameraných) k tejto téme je pomerne málo a sú prevažne staršieho dátá. Pokladáme preto za prínosné spracovať túto problematiku s ohľadom na súčasné vedecké poznanie.

Nakoľko celé zameranie výskumnej časti dizertačnej práce sa odvíja od vybranej výskumnej metódy, uvádzame ju ako prvú.

Výskumné metódy

Výskumnou metódou dizertačnej práce bude *Dotazník školského sebahodnotenia žiaka (SPAS)*, ktorý reprezentuje kvantitatívne orientovaný výskum.

Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť žiaci základných škôl s inkluzívnym prístupom z rôznych oblastí Slovenskej republiky, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia vo veku od 10 do 15 rokov – tento súbor bude predstavovať výberový súbor, zámerný výber. Predpokladáme, že veľkosť výskumného súboru sa bude pohybovať okolo 150. participantov. Všetci participanti sa zúčastnia administrácie dotazníka SPAS.

Výskumný problém

Na základe teoretických východísk formulujeme nasledujúci výskumný problém:

(Aké je) Školské sebahodnotenie žiakov so špecifickou vývinovou poruchou učenia./ (Aké sú) Postoje žiakov so špecifickou vývinovou poruchou učenia k vlastnému školskému výkonu.

Výskumné ciele

Hlavný cieľ: Zistiť, ako sa líši úroveň školského sebahodnotenia žiakov so špecifickou vývinovou poruchou učenia v jednotlivých položkách dotazníka od priemerných nameraných hodnôt tak, ako ich uvádzajú autori (vekové hľadisko, pohlavie).

Hypotézy

H1: Úroveň školského sebahodnotenia žiakov so špecifickou vývinovou poruchou učenia je v porovnaní s normami, ako ich uvádzajú autori dotazníka, znížená.

H2: Úroveň školského sebahodnotenia dievčat je v porovnaní s chlapcami so špecifickou vývinovou poruchou učenia zvýšená.

H3: Úroveň školského sebahodnotenia mladších žiakov je v porovnaní so staršími žiakmi so špecifickou vývinovou poruchou učenia zvýšená.

Pri tvorbe hypotéz sme vychádzali z už realizovaných výskumov. Hypotéza č. 1 vychádza zo všeobecne známej skutočnosti – žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia majú nižšie školské sebahodnotenie (Bear et al., 2002; Bryan, Pearl, 1979; Čornák, Popelková, 2009; Gans et al., 2003; Chapman, Boersma, 1979, 1992; Möller et al., 2008; Zeleke, 2004). Hypotéza č. 2 vychádza z tvrdení autorov dotazníka, že dievčatá školského veku majú pozitívnejší školský sebakoncept ako chlapci (Akande, 1997; Burns 1982 in Boersma, Chapman, 1992). Hypotéza č. 3 vychádza z tvrdení, že s pribúdajúcim vekom sa vnímanie školského sebakonceptu u žiakov prejavuje čoraz negatívnejšie (Bryan, Pearl, 1979; Kuscuoglu, Hartas, 2022).

Spracovanie získaných dát

Výsledky participantov získané prostredníctvom dotazníka SPAS porovnáme s kontrolnou skupinou intaktných žiakov, a tiež aj s priemernými nameranými hodnotami u neprospeievajúcich chlapcov a dievčat, výborne prosperujúcich chlapcov a dievčat a tiež aj u chronicky chorých tak, ako ich uvádzajú autori dotazníka.

Dáta získané prostredníctvom dotazníkov spracujeme predovšetkým pomocou matematicko-štatistických metód, komparácie a zovšeobecňovania. Jednu z možností spracovania dát predstavuje aj softvér SPSS, kde pre deskripciu výskumného súboru využijeme frekvenčné tabuľky kvalitatívnych znakov; pre numerické znaky a základné štatistické charakteristiky využijeme priemer, smerodajnú odchýlku, minimum, maximum a rozsah; pre komparáciu výsledkov za kvalitatívne znaky využijeme kontingenčné tabuľky a Fisherov exaktný test a pre komparáciu výsledkov za kvantitatívne znaky využijeme neparametrický exaktný Mann Whitneyho test.

ZÁVER

Problematika školského sebahodnotenia žiakov vo všeobecnosti je stále aktuálna a významovo ani obsahovo sa tento fenomén za desiatky rokov výrazne nemení. Výskum zameraný na túto problematiku je obzvlášť dôležitý u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia (ktorí často vnímajú svoju školskú úspešnosť negatívne), nakoľko štúdie uvádzajú, že školské sebahodnotenie skutočne súvisí s úspechom v učení. Tieto poruchy tak zasahujú nielen do celého vyučovacieho procesu, ale formujú aj ďalšie profesijné uplatnenie sa ich nositeľa (Harčariková, 2008; López et al., 2022; Peperkorn, Wegner, 2020).

Podkladáme za užitočné skúmať túto problematiku s cieľom vytvoriť vhodné stratégie pre riešenie nízkeho školského sebahodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Zároveň vnímame, že tému školského sebahodnotenia týchto žiakov môžeme zlúčiť so súčasným vytváraním podporných opatrení v oblasti vzdelávania, ale i duševného zdravia na školách – to vytvára priestor na implementáciu poznatkov z tejto oblasti, a tiež priestor pre diskusiu o riešeníach spojených s negatívnym sebahodnotením školskej úspešnosti žiakov vo všeobecnosti.

Predpokladaným výsledkom dizertačnej práce budú aktuálne dáta získané prostredníctvom *Dotazníka školského sebahodnotenia žiaka (SPAS)*, zamerané na oblasť školského sebahodnotenia žiakov základných škôl s inkluzívnym prístupom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v podmienkach Slovenskej republiky. Predpokladaným výstupom dizertačnej práce bude tiež návrh praktických riešení pre predchádzanie a riešenie vzniknutých problémov v oblasti nízkeho školského sebahodnotenia u týchto žiakov. Pokladáme za prínosné spracovať túto tému s ohľadom na súčasné vedecké poznanie a priblížiť aj spôsoby riešenia problémov spojených s nižším školským sebahodnotením žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Literatúra

AKANDE, A. 1997. The Perception of Ability Scale for Students (PASS) in Africa and New Zealand. [online]. In *School Psychology International*, roč. 18, č. 2, s. 179 – 189. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/0143034397182006>>.

BEAR, G. G., MINKE, K. M., MANNING, M. A. 2002. Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. [online]. In *School Psychology Review*, roč. 31, č. 3, s. 405 – 427. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/234717869_Self-Concept_of_Students_with_Learning_Disabilities_A_Meta-Analysis>.

BLATNÝ, M. 2010. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. [online]. Praha : Grada, 2010. 301 s. ISBN 9788024734347. Dostupné na internete: <https://www.google.sk/books/edition/Psychologie_osobnosti_Hlavn%C3%AD_t%C3%A9mata_so/OVPxYtae1ZwC?hl=sk&gbpv=1&dq=blatn%C3%BD+psychol%C3%B3gia+osobnosti+2010&printsec=frontcover>.

BOERSMA, F. J., CHAPMAN, J. W. 1992. *Perception of Ability Scale for Students: Manual*. [online]. Los Angeles : Western Psychological Services, 1992. 83 s. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/323376392_PASS__Perception_of_Ability_Scale_for_Students>.

BRYAN, T., PEARL, R. 1979. Self concepts and locus of control of learning disabled children. [online]. In *Journal of Clinical Child Psychology*, roč. 8, č. 3, s. 223 – 226. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/15374417909532925>>.

BUKATKO, D., DAEHLER, M. W. 2012. *Child Development: A Thematic Approach. Sixth edition*. [online]. Wadsworth : Cengage Learning, 2012. 727 s. ISBN 978-0-618-60865-2. Dostupné na internete: <https://books.google.sk/books?id=EfEIAAAQBAJ&pg=PR14&dq=Child+Development:+A+Thematic+Approach&hl=sk&sa=X&ved=2ahUKEwjdpb7Gn_j4AhWFGuwKHxfCvwQ6AF6BAGHEAI#v=onepage&q=Child%20Development%3A%20A%20Thematic%20Approach&f=false>.

- CULLEN, J., BOERSMA, F. J., CHAPMAN, J. W. 1981. Characteristics of Third-Grade Learning Disabled Children. [online]. In *Learning Disability Quarterly*, roč. 4, č. 2, s. 224 – 230. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.2307/1511007>>.
- ČORNÁK, E., POPELKOVÁ, M. 2009. Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami v učení. [online]. In *Psychologické dny: Já & my a oni*, 2008. s. 1 – 11. Dostupné na internete: <<https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/cornak-popelkova.pdf>>.
- DYSON, L. L. 2003. Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. [online]. In *Learning Disabilities Research and Practice*, roč. 18, č. 1, s. 1 – 9. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00053>>.
- EISERMAN, W. D. 1988. Three types of peer tutoring: Effects on the Attitudes of Students with Learning Disabilities and Their Regular Class Peers. [online]. In *Journal of Learning Disabilities*, roč. 21, č. 4, s. 249 – 252. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/002221948802100413>>.
- FRIEDMAN, D. E., MEDWAY, F. J. 1987. Effects of Varying Performance Sets and Outcome on the Expectations, Attributions, and Persistence of Boys with Learning Disabilities. [online]. In *Journal of Learning Disabilities*, roč. 20, č. 5, s. 312 – 316. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/002221948702000512>>.
- GANS, A. M., KENNY, M. C., GHANY, D. L. 2003. Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. [online]. In *Journal of learning disabilities*, roč. 36, č. 3, s. 287 – 295. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/8204006_Comparing_the_Self-Concept_of_Students_With_and_Without_Learning_Disabilities>.
- HARČARÍKOVÁ, T. 2008. *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia: vybrané kapitoly*. [online]. Bratislava : Mabag, 2008. 94 s. ISBN 978-80-89113-57-6. Dostupné na internete: <https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PTP_vybrane_kapitoly.pdf>.
- HEYMAN, W. B. 1990. The Self-Perception of a Learning Disability and Its Relationship to Academic Self-Concept and Self-Esteem. [online]. In *Journal of learning disabilities*, roč. 23, č. 8, s. 472 – 475. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/002221949002300804>>.
- CHAPMAN, J. W., BOERSMA, F. J. 1979. Academic self-concept in elementary learning disabled children: A study with the Student's Perception of Ability Scale. [online]. In *Psychology in the Schools*, roč. 16, č. 2, s. 201 – 206. Dostupné na internete: <[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197904\)16:2<201::AID-PITS2310160208>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197904)16:2<201::AID-PITS2310160208>3.0.CO;2-Y)>.
- CHAPMAN, J. W., BOERSMA, F. J. 1992. Performance of Students with Learning Disabilities on Validity Indexes of the Perception of Ability Scale for Students. [online]. In *Perceptual and Motor Skills*, roč. 75, č. 1, s. 27 – 34. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.2466/pms.1992.75.1.27>>.
- ISEMAN, J. S., SILVERMAN, S. M., JEWELER, S. 2021. *101 School Success Tools for Students With ADHD*. [online]. New York : Routledge, 2021. 240 s. ISBN 9781000489507. Dostupné na internete: <https://www.google.sk/books/edition/101_School_Success_Tools_for_Students_Wi/qoVAEAAAQBAJ?hl=sk&gbpv=1>.
- KOČAK, Ö., GÖKSU, İ., GÖKTAŞ, Y. 2021. The factors affecting academic achievement: a systematic review of meta analyses. [online]. In *International Online Journal of Education and Teaching*, roč. 8, č. 1, s. 454 – 484. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/348134809_The_factors_affecting_academic_achi>.

event_A_systematic_review_of_meta_analysis_Akademik_basariyi_etc_kileyen_faktorler_Meta-analizlerin_sistematik_incelemesi>.

KRUŽELÁKOVÁ, I. 2021. *Príčiny neprospievania žiakov v škole a možnosti ich odstraňovania*. [online]. Prešov : Štátna školská inšpekcia, ŠIC, 2021. Dostupné na internete: <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Priciny_neprospievania_ziakov_2.pdf?fbclid=IwAR32EqMeZEwuLSi_5wU4o48gtqBaqBzydxs4AVA2zA1LTQubIpUA7Rty1U>.

KUSCUOGLU, A., HARTAS, D. 2022. Academic self-concept, self-esteem and school attitudes in pre and mid adolescents: gender, SES and parenting. [online]. In *Research Papers in Education*, s. 1 – 24. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2150885>>.

LANE, K. L., MENZIES, H. M., ENNIS, R. P., OAKES, W. P. 2015. *Supporting Behavior for School Success: A Step-by-Step Guide to Key Strategies*. [online]. New York : Guilford Publications, 2015. 242 s. ISBN 9781462521395. Dostupné na internete: <https://www.google.sk/books/edition/Supporting_Behavior_for_School_Success/lHX3CQAQBAJ?hl=sk&gbpv=1>.

LÓPEZ, P. J. C., AMORES, I. A. C., RESINO, D. A., GUILLAMÓN, A. R. 2022. Self-Concept and Academic Achievement in Primary School: A predictive study. [online]. In *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, roč. 10, č. 4, s. 1057 – 1073. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.46328/ijemst.2303>>.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 2023. T-216 Dotazník školského sebahodnotenia diet'at'a - nové normy. *Psychodiagnostika*. Dostupné na internete: <<https://psychodiagnostika.sk/produkt/dotaznik-skolskeho-sebahodnotenia-dietata/>>.

MÖLLER, J., STREBLOW, L., POHLMANN, B. 2008. Achievement and self-concept of students with learning disabilities. [online]. In *Social Psychology of Education*, roč. 12, č. 1, s. 113 – 122. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9065-z>>.

PEPERKORN, C., WEGNER, C. 2020. The Big-Five-Personality and Academic Self-Concept in Gifted and Non-Gifted Students: A Systematic Review of literature. [online]. In *International Journal of Research in Education and Science*, roč. 6, č. 4, s. 649 – 667. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/344330063_The_Big-Five-Personality_and_Academic_Self-Concept_in_Gifted_and_Non-Gifted_Students_A_Systematic_Review_of_Literature>.

RAE, T., MacCONVILLE, R. 2015. *Using Positive Psychology to Enhance Student Achievement: A Schools-based Programme for Character Education*. [online]. New York : Routledge, 2015. 284 s. ISBN 9781317649212. Dostupné na internete: <https://www.google.sk/books/edition/Using_Positive_Psychology_to_Enhance_Stu/CSAhBQAAQBAJ?hl=sk&gbpv=1>.

ROBINSON, G., CONWAY, R. 1990. The effects of irlen colored lenses on students' specific reading skills and their perception of ability. [online]. In *Journal of Learning Disabilities*, roč. 23, č. 10, s. 589 – 596. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/002221949002301005>>.

ROSEN, J. A. 2010. Academic Self-Concept. In *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. [online]. North Carolina : RTI International/RTI Press, 2010. s. 117 – 144. ISBN 978-1-934831-02-1. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/346669519_Academic_Self-Concept>.

VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, Karolinum, 468 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

WANG, L., YU, Z. 2023. Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. [online]. In *Frontiers in Psychology*, roč. 14. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>>.

ZELEKE, S. 2004. Self-Constructs of students with learning disabilities and their normally achieving peers. [online]. In *European Journal of Special Needs Education*, roč. 19, č. 2, s. 145 – 170. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/249006894_Self-Constructs_of_students_with_learning_disabilities_and_their_normally_achieving_peers>.

ŽILINČÍK, T., NOVOTNÝ, M. 2014. CMAS / SPAS - Počítačové škálovanie a ich možné využitie u detskej populácie. [online]. In *Cognitive Remediation Journal*, roč. 3, č. 3, s. 3 – 10. Dostupné na internete: <http://cdzjesenik.cz/journal/journal03_14a.pdf>.

Autor

Mgr. Monika Podhorská

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

podhorska21@uniba.sk

SPOLEČENSKÝ PŘÍNOS DOBROVOLCŮ A SPISOVATELŮ BARTOŠE VLČKA A FRANTIŠKA HOREČKY

Tomáš Rell

Abstrakt

Příspěvek představí účastníky první světové války Bartoše Vlčka a Františka Horečku, kteří bojovali v Itálii na straně rakousko-uherské armády a posléze v řadách československých legií. Oba se po válce stali úspěšnými regionálními spisovateli a současně vykonávali učitelskou profesi. Cílem příspěvku je přiblížit oba autory především z pohledu poválečného období a poukázat na jejich přínos prostřednictvím jejich beletristických textů a dobových novinových článků.

ÚVOD

Bartoš Vlček i František Horečka patří mezi regionální autory, o kterých se ve školách běžně neučí. Ve své disertační práci se jimi zabývám především z pohledu legionářské literatury, protože oba byli účastníky první světové války, a to na italské frontě. Cílem tohoto článku je představit jejich společenský přínos, který pramenil ze spolkové činnosti a částečně také z učitelské profese. Zajímalo mě, jaký vztah měli ke svému regionu, jak dlouho vykonávali učitelskou profesi, do jakých spolků vstoupili a hlavně, jak na ně bylo ve 20. století nahlíženo prostřednictvím novinových článků, studií či fejetonů.

DĚTSTVÍ A STUDIUM

První skutečností, která oba autory spojuje, je moravský původ. Bartoš Vlček se narodil 23. 10. 1897 v Růžďce u Vsetína jako syn rolníka Františka Bartoše a jeho manželky Anny. V letech 1903-1905 navštěvoval obecnou školu v Bynině, od roku 1905 do roku 1908 v Brnově. Následující čtyři roky strávil na nižším gymnáziu ve Valašském Meziříčí. Díky bratru Eduardovi, absolventovi Soukromého českého ústavu ku vzdělávání učitelů v Praze-Bubenči, se mu podařilo získat roční stipendium na Matici cyrilometodějské, kde studoval v období 1912-1914. Kvůli náboženským sporům (odklonil se od katolicismu k ateismu) a kritice výchovných metod pedagogů pokračoval ve studiu jako privatista. Závěrečné vysvědčení mu bylo vystaveno 12. 10. 1915 s platností od 1. 7. 1916 (Bartoš Vlček, osobní fond).

František Horečka se narodil 25. 3. 1894 ve Frenštátě pod Radhoštěm. V letech 1900-1905 navštěvoval místní obecnou školu, kde dobře prospíval a díky svému třídnímu učiteli se poprvé setkal s lidovými písněmi a sborovým zpěvem. Prostřednictvím spolužáka Miroslava Kály, jeho otcem byl slovakista Karel Kála, získal navíc vhled do kultury slovenské. Ve stejné době navštěvoval s rodiči při pravidelných nedělních vycházkách okolní kopce (Radhošť, Ondřejník, Javorník atd.) a také jarmark. Oboje mu později pomohlo ve zkoumání lidových zvyků a typologie místních obyvatel. Již během studia na měšťanské škole (1905-1909) a ústavu pro vzdělání učitelů (1909-1913) se začal věnovat psaní (Horečka, osobní fond).

PRVNÍ SVĚTOVÁ VÁLKA

Druhým společným motivem je narukování do první světové války. V případě Bartoše Vlčka se tak stalo pouhé tři dny od vystavení vysvědčení. Nejprve nastoupil jako jednoletý dobrovolník u pěšího pluku č. 3 v Brně, poté byl přeložen k pěšímu pluku č. 57 v Přerově, odkud již pokračoval přímo na italskou frontu. 6. 7. 1916 byl v Jižních Korutanech zraněn střepinou granátu do hlavy, pročež musel být hospitalizován v několika nemocnicích (Celovec, České Budějovice, Ivančice, Brno). Na základě absolvování dvou důstojnických kurzů (ve Vídni a na území dnešního Maďarska) odjel v hodnosti praporčíka opět na italské bojiště. Zde byl v říjnu 1918 zajat a vězen do československé domobrany v hodnosti poručíka. Toho času začal psát básně, učil se italsky a redigoval ručně psaný časopis *Peresám*. Po válce se rozhodl usadit v Lipníku nad Bečvou, kde působil jako záložní učitel. V srpnu 1921 se oženil s Helenou Tiezovou, narodili se jim dcera Helena (1922) a syn Jiří (1924). Mezitím byl však nucen nastoupit povinnou vojenskou službu (z důvodu mobilizace), poté byl přeložen do zálohy a teprve na základě demobilizační vyhlášky (26. 11. 1921) se stal definitivně učitelem (Vlček, osobní fond).

František Horečka byl povolán v červnu 1915 k vojenskému útvaru ve Frýdku-Místku, odkud se měl přemístit na východní frontu. Kvůli zdravotním problémům (celková slabost organismu a stín na pravém plicním hrotu) se mu však podařilo první rok přežít v týlu a do Haliče narukoval až v červnu 1916. Po zhroucení východní fronty byl převelen na frontu italskou, kde např. zasáhl do rozhodující bitvy u Vittoria Veneta. V době rakousko-uherské kapitulace se Horečka jakožto voják rakousko-uherské armády nacházel na italském území, tudíž byl formálně zajat, než se jej ujali českoslovenští legionáři. V listopadu 1918 vyplnil v Roveretu přihlášku do nově vznikající československé armády a byl přiřazen nejprve k 21. a poté k 26. praporu. Současně byl vyslán na studijní dovolenou, díky které poznal Milán, Pisu, Janov či Florencii. Italské území opustil až v květnu 1919 a po krátké epizodě na Liberecku v Žižkovských kasárnách byl na základě demobilizační vyhlášky (srpen 1919) uschopněn k učitelské praxi (Knězek, 2004, 56-64).

SPOLKOVÁ ČINNOST A UČITELSKÁ PROFESE

Poválečná situace již byla u obou autorů rozdílná. Zatímco Bartoš Vlček byl spíše básníkem (sbírky *Slavnosti večerní*, *Vzpourey a samoty*, *Jenom srdce*, samostatná báseň *Milenci*) a překladatelem textů italských autorů (např. Bruno Cicognani, Pietro Mastri, Arturo Marpicati, Mario Puccini), Horečka se zaměřil na sbírání pohádek a národních pověstí (*Pohádky pro velké děti*, *Kouzla noci svatojánské*, *Ondráš z Janovic*). Oba představitelé ovšem významně spojovala spolková činnost, kterou se snažili propojit s učitelskou profesí.

V roce 1921 stál Vlček u iniciativy mladých brněnských spisovatelů, která založila Literární skupinu, již prostřednictvím bylo vydáno první číslo časopisu *Host*. Podle Veroniky Veberové lze za hlavní přispěvatele tohoto čísla považovat Jiřího Wolkera a právě Bartoše Vlčka (Veberová, 2017). Později se ale v redakci ustanovila dvě křídla, pražské (Zdeněk Kalista) a brněnské (Bartoš Vlček), přičemž Kalista usiloval o marginalizaci moravských kolegů. K této skutečnosti využil Vlčovy výbušné povahy a zkritizoval jeho básnické sbírky. Po těchto kritikách vrátil Vlček Kalistovy úder v časopisu *Cesta*, kde zkritizoval *Sborník Literární skupiny*, na jehož vydání měl Kalista nemalý podíl. Tím si ovšem proti sobě poštvál další kolegy, zejména Čestmíra Jeřábka a Františka Götze, kteří odsoudili nejen jeho přístup, ale také nově vytvořené drama *Učeň*. V roce 1923 Vlček Literární skupinu opustil, protože mu hrozilo vyloučení. Proti němu se sice nejprve odvolal, ale nakonec tento boj vzdal (Malínek, 2017).

Vlčkova učitelská profese neměla z důvodu válečného zranění dlouhého trvání. Od října 1921 měl status definitivního učitele bez určení místa, po získání vysvědčení způsobilosti učitelské pro školy měšťanské byl ustanoven zatímním odborným učitelem na dívčí měšťanské škole v Lipníku nad Bečvou a od roku 1924 byl na tomtéž místě ustaven definitivním odborným učitelem (vyučoval český jazyk, dějepis a zeměpis). Sám Vlček již v roce 1915 prohlásil, že „*má nejvroucnější přání býti učitelem; čtyři třídy gymnázia, které jsem vystudoval ve Valašském Meziříčí, jen mne utvrdily v mém předsevzetí*“ (Bartoš Vlček, osobní fond). Od válečného zranění však Vlček trpěl nejrůznějšími záněty dřeně lebečních kostí, kvůli čemuž se musel podrobit několika operacím. Po poslední z nich zemřel 23. 1. 1926 na klinice Zemské nemocnice v Brně (Vlček, osobní fond).

Horečka byl v letech 1914-1923 členem výtvarného regionálního spolku Koliba. Kvůli organické nesourodosti jednotlivých autorů (Ferdiš Duša, Vojtěch Sapík, bratři Hlavicovi, Čeněk Vořech) se však skupina rozpadla a Horečka se vydal po vlastní ose. Od roku 1929 přispíval do časopisu Naše Valašsko (později pouze Valašsko), ve 30. letech vydával periodikum Moravský východ. Byl rovněž členem Slezského ústavu ČSAV, Slovanského ústavu, Památníku Petra Bezruče či Moravského kola spisovatelů. Krátce také působil ve funkci kulturního patrona Valašska (1948-1949). Jako odborný učitel a později také ředitel na měšťanské škole ve Frenštátu pod Radhoštěm pracoval přes 20 let. Jeho činnost přerušila nejprve nacistická okupace, kdy byl vyšetřován kvůli veřejné činnosti a musel být profesně přeložen do Šenova, a poté komunistický převrat, po kterém přestal být členem většiny výše uvedených organizací a zůstal pouze řadovým učitelem. Do důchodu odešel v roce 1958, zemřel v roce 1976. (Horečka, osobní fond).

SPOLEČENSKÝ OHLAS – BARTOŠ VLČEK

Již pět let po Vlčkově smrti (1931) vyšel v periodiku Středisko vzpomínkový článek Zdeňka Spilky, který se nad charakteristikou a přínosem osobnosti a tvorby Bartoše Vlčka pozastavil. Podle Spilky se Vlček snažil za každou cenu být svůj – ve všem a všude, tím se vymykal kolektivistickému pojetí poválečné revoluční vlny. Tento individualistický přístup pramenil z vnitřních sporů a souvisel s krizí vlastní identity. Z pozitivního hlediska naopak ocenil Vlčkovu schopnost uplatnění složitého básnického rytmu, dokonce ho nazval pilným dělníkem verše (Spilka, 1931).

K desetiletému výročí Vlčkova úmrtí (1936) vyšel článek Jaroslava Kanyzy. Autor ocenil, že Vlček v tvorbě nepodlehł idyle Svatopluka Čecha, mystické tesknosti Julia Zeyera, ani tulácké lásce Karla Tomana. Nejvíce se dle jeho slov blížil Petru Bezručovi – označil ho za sociálního básníka. Zajímavý poznatek dodal k Vlčkovu regionálnímu vlastenectví. Připomenul, že se Vlček nejprve k rodnému Valašsku příliš nehlásil. Patrně proto, že by byl označen za konzervativce a nemohl by se tak prosadit v nastupující básnické generaci. Později se ale k domovu upínal a snažil se vytvořit určitý básnický typ – chtěl promlouvat více za generaci než za sebe (Kanyza, 1936).

Ve druhé polovině 20. století byl Vlček obecně hodnocen jako autor, který našel v expresionismu nástroj na odůvodnění odklonu od vnějšího popisu vstřícnosti vůči vnitřním obsahům. Využíval ho jako prostředek, který mu dovoľoval odhalit hluboké dimenze lidského nitra. Současné kritici dodávali, zejména František Valouch, že se mu v prozaických textech dařilo s expresionismem pracovat lépe, a že v poezii naopak nevybočil ze stínu první a druhé generace české moderny (Valouch, 1979). Je ale třeba vzít v potaz fakt, že Vlček umřel v pouhých 28 letech a nemůžeme tedy vědět, jak by se jeho tvorba vyvíjela dále.

V současné době připomíná Vlčkův život i tvorbu renesanční dům na náměstí Tomáše Garrigua Masaryka v Lipníku nad Bečvou. V tomto domě Vlček bydlel od roku 1921 a uskutečnilo se v něm několik setkání Literární skupiny. Po smrti dcery Heleny přešel dům na nové majitele. Další část Vlčkovy tvorby je vystavena v depozitáři bývalého Piaristického kláštera, o což se zasloužila městská zastupitelka a bývalá učitelka Jarmila Musilová. O Vlčkově činnosti se v pravidelných intervalech také píše v Lipenských listech, které jinak slouží jako zpravodaj Lipníku nad Bečvou. Ve stejném městě mu byla věnována jedna část expozice *Obrana hranic Československa v letech 1918-1919* (Lipenské listy, 2008).

SPOLEČENSKÝ OHLAS – FRANTIŠEK HOREČKA

Pro hodnocení přínosu Františka Horečky jsou důležité tři osoby – spisovatel a literární kritik Vojtěch Martínek, spisovatel a publicista Milan Rusinský a literární vědec Libor Knězek. Martínek poznal Horečku již v roce 1913, přizval jej za spolupracovníka do Ostravského deníku a stal se prvním lektorem Horečkových textů. Vyzdvihl především slovesnou stránku všech prací, čistou a jasnou řeč, lidový vtip a smysl pro názornost. Přirovnal Horečku k Petru Bezručovi, protože v jeho tvorbě cítil celoživotní regionální sepětí (Martínek, 1949, s. 14).

Rusinský Horečku poznal z pozice propagátora kulturních a osvětových akcí, později o něm vydal studii. U prvních textů mu Horečka připomínal spíše Svatopluka Čecha než Petra Bezruče, později ovšem Horečku označil za jednoho z hlavních vykladačů Slezských písní. V roce 1974 Horečku vyzval, aby sepsal dokumentární knihu vzpomínek zpod Radhoště, Horečka ale o dva roky později zemřel a kniha tak nikdy nevznikla (Rusinský, 1974, s. 12).

Frenštátský rodák a literární vědec Libor Knězek ocenil především Horečkův zápal pro lidovou slovesnost, ze kterého vzešlo několik pohádek a sociálních dramát. V případě Pohádek pro velké děti se podle Knězka Horečka snažil o co největší originalitu, v knize Kouzla noci svatojánské už působil jeho styl vyzráleji a autentičtěji. Za nejúspěšnější počín však považoval sociální drama Ondráš z Janovic. Hra vycházela z lidových tradic a připomínala slovenský zbojnický příběh o Juraji Jánošíkovi. Hlavní hrdina v něm bojoval proti frýdecké vrchnosti, přičemž jako útočiště využil vrcholy okolo Lysé hory. Po vypsání odměny na jeho dopadení byl roku 1715 zabit svým druhem Jiřím Juráškem. Hra byla několikrát nastudována místními divadly a dokonce se měla dočkat premiéry v Národním moravskoslezském divadle v Ostravě, což se ale z technických důvodů nestalo (Knězek, 2004, s. 71-81). Zajímavostí je, že měl Knězek možnost navštěvovat chlapeckou školu ve Frenštátě pod Radhoštěm ve stejné době jako dva Horečkovi synové. Ve své studii došel k závěru, že František Horečka bohatě naplnil svůj životní úděl a že „*podstatná část jeho literární, publicistické i výtvarné tvorby a jeho jazykovědného bádání je dosud živou, a přitom stále podnětnou součástí kulturních tradic našeho kraje, obohacujícím v mnohém i kulturu celonárodní*“ (Knězek, 2004, s. 115).

S výše uvedenými kritiky se shodl novinář Bedřich Slavík, který Horečku charakterizoval jako neúnavného burcovatele regionálního povědomí a zaníceného vyznavače beskydských krás, jaderného lidu, nářečí a zvyků. Jeho lidské dokumenty měly podle něj topologickou i sociální průkaznost, protože zachycovaly jedinečnost tehdejšího života ve valašském podhůří (Slavík, 1976). Uvedená slova mohou potvrdit na základě návštěvy Památníku Petra Bezruče v Opavě, kde je k dispozici Horečkova pozůstalost. Dle slov kurátorky Martiny Dragonové zajímá badatele nejvíce divadelní hra Ondráš z Janovic a charakteristika frenštátského nářečí (Dragonová, 2021).

ZÁVĚR

Na základě výše uvedených kapitol lze konstatovat, že Bartoš Vlček i František Horečka měli velmi silný vztah ke svému regionu. V případě Horečky byl pěstován od dětství na základě horských procházek, návštěv jarmarku a hlavně díky seznámení s Vojtěchem Martínkem; Vlček si ho začal tvořit až po návratu z první světové války, a to např. založením Literární skupiny. Vlčkovou nevýhodou však byla jeho konfliktní povaha, kvůli které sklouzával k individualismu, a i proto musel Literární skupinu později opustit. Uspěl však především jako básník, kde byl chválen za své expresionistické sbírky. Horečka uspěl především díky pohádkám a sociálním dramatům, jeho výhodou byl široký rozhled, který získal členstvím v několika spolcích, a také výtvarné nadání, kterým prokládal své texty. Oba autoři toužili po vykonávání učitelské profese, Vlček byl dokonce kvůli kritice výchovných metod pedagogů přesunut do pozice privatisty a měl nejen jako pedagog velké ambice. Jejich pedagogická dráha ale měla odlišný průběh. Zatímco Horečka působil v roli učitele a posléze ředitele přes 20 let a během nacistické okupace a komunistického režimu prokázal občanskou statečnost, Vlček podlehl následkům válečného zranění a pět let po získání definitivního statusu učitele zemřel.

Cíl, který si oba autoři kladli (snaha formovat myšlení budoucích generací), byl naplněn. Vlčkovi se to podařilo prostřednictvím expresionismu, Horečkovi zejména díky sociálnímu dramatu *Ondráš z Janovic*. Tyto skutečnosti potvrzují nejen informace z jejich osobních fondů, ale také novinové články, které byly vydávány v rámci připomínání výročí narození či úmrtí obou autorů.

Literatura

KANYZA, J. *Výroční zpráva stát. reálky v Lipníku nad Bečvou za rok 1935/1936*.

KNĚZEK, L. 2004. *S Radhoštěm v erbu*. Brno, 123 s.

MALÍNEK, V. 2017. Česká literární bibliografie. In *Mezníky bibliografie: u příležitosti konání 20. kolokvia českých, moravských a slovenských bibliografů*. Brno, s. 81-94.

MARTÍNEK, V. 1949. Několik vět o Františku Horečkovi. In *Cestou k dílu*. Ostrava, 17 s.

RUSINSKÝ, M. 1974. Návrat k domovu. K osmdesátému výročí narození Františka Horečky. In *Listy Památníku P. Bezruče*. Opava, č. 5.

SLAVÍK, B. Zemřel spisovatel František Horečka. In *Lidová demokracie*. Praha, 27. 2. 1976.

SPIILKA, Z. *Básník idylického tuláctví. K pátému výročí smrti Bartoše Vlčka*. Středisko: ročník 1, únor a březen 1931, č. 5-6.

VALOUCH, F. 1979. *Bartoš Vlček. Touha po životě. Výbor z díla*. Ostrava, 365 s.

VEBEROVÁ, V. 2017. *Vykoupení z mlh a chaosu, brněnský expresionismus v poli meziválečné literatury*. Brno, 349 s.

Bartoš Vlček: „Já jsem byl touha po životě ...“. In *Lipenské listy*. Lipník nad Bečvou, č. 1, roč. 10, leden 2008.

Osobní fond Františka Horečky, Památník Petra Bezruče, Opava. 48 kartonů. Obsahuje doklady osobní a cizí, korespondenci vlastní, rukopisy vlastní (povídky, romány, odborné články, přednášky) a tisky.

Osobní fond Bartoše Vlčka. SOkA Přerov: Badatelna – Zemský archiv v Opavě.

Autor

Mgr. Tomáš Rell

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Hradecká 1227/4, Hradec Králové, 500 03

tomas.rell@uhk.cz

SOUČASNÉ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI HISTORICKY POUČENÉ INTERPRETACE NA SLOVENSKU

Katrin Sáčková

Abstrakt

Fenomén historicky poučené interpretace staré hudby se postupně implementoval na půdu škol hudebního zaměření v podobě přednášek a seminářů. Některé zahraniční instituce nabízejí také samostatné bakalářské, magisterské a doktorandské studijní programy věnované historicky poučené interpretaci a hře na dobových nástrojích. Studie přináší malý exkurz do historie tohoto fenoménu a počátků hnutí staré hudby na Slovensku. Primárně se zaměřuje na současné možnosti vzdělávání v oblasti historicky poučené interpretace na Slovensku.

MALÝ EXKURZ DO HISTORIE HISTORICKY POUČENÉ INTERPRETACE

Vztah mezi hudebním dílem a jeho živou interpretací prošel v průběhu historie hudby zásadními změnami. Zatímco dnešní skladatelé se snaží co nej přesněji zachytit svou představu interpretace díla v partituru, v baroku byl ideál téměř opačný. V tomto období se role interpreta a skladatele spíše prolínali. Nejvíce ceněné bylo umělcovo kreativní zpracování notového zápisu. Skladatelé 17. a 18. století navíc předpokládali znalost interpretačních zvyklostí, kterých osvojení patřilo k výchově profesionálního hudebníka (Dolmetsch, 1958, s. 7). Naneštěstí barokové praktiky upadly rychle do zapomenutí a stará hudba se přizpůsobila interpretačním normám následujících období (Albrecht, 1992, s. 1).

První snahy o oživení staré hudby začaly už na přelomu 18. a 19. století, kdy byla skupinou amatérských hudebníků založena Händelova společnost v Bostonu. Taktéž skladatelé, jako byl například Johann Philipp Kirnberger (1721 – 1783), Felix Mendelssohn-Bartholdy (1809 – 1847) a Robert Schumann (1810 – 1856), se začali zajímat o díla svých předchůdců. Na starou hudbu ale nahlíželi jako na zdroj živého umění, který každá generace může nově interpretovat ve svém vlastním stylovém idiomu. V průběhu 19. století se začaly prosazovat názory, které zpochybňovaly tyto moderní přístupy ke staré hudbě a orientovaly se na interpretaci hudby s ohledem na dobové kontexty a věrnější porozumění původním interpretačním zvyklostem (Haskell, 2001, s. 831).

Na počátku 20. století můžeme sledovat zvyšující se zájem o interpretaci staré hudby dle jejích zákonitostí a bez vlivu novějších čas. Výraznou osobností byl hudebník a stavitel nástrojů Arnold Dolmetsch (1858 – 1940), který se spolu s Arnoldem Scheringem (1877 – 1941) a Hugem Goldschmidtem (1859 – 1920) řadí mezi průkopníky v bádání rané interpretační praxe. V 60. letech 20. století se interpretace staré hudby začala formovat jako samostatné hnutí, které se nejprve stalo úzkou specializací hrstky profesionálních hudebníků a ansámbků (Bowan, 2020, s. 106). V průběhu druhé poloviny 20. století se následně etablovalo jako autonomní, inspirativní a plnohodnotný interpretační směr, který si získal oblibu posluchačů a dnes patří mezi nejžádanější formy vážné hudby.

Terminologické vymezení pojmů historicky poučená interpretace a stará hudba

Celou uvedenou problematiku nejlépe charakterizuje německý termín *Aufführungspraxis*, který se okolo roku 1930 začíná objevovat v odborných lexikonech. V angloamerické muzikologii je pojmovým ekvivalentem *performance practice* / *performing practice*. Do českého ani

slovenského jazyka se ale nedají plnovýznamově přeložit. Můžeme se setkat s doslovnými překlady, jako jsou například *předváděcí praxe* či *otázky předváděcí praxe*. U nás se jako zaužívaný pojem udomácnila *historicky poučená interpretace*.

Aufführungspraxis je víceznačným pojmem a můžeme na něj nahlížet z víceroch hledisek:

- (a) z hlediska hudební interpretace ve všeobecnosti,
- (b) z hlediska dějin hudební interpretace staré hudby,
- (c) z hlediska subdisciplíny hudební vědy zabývající se otázkami historicky poučené interpretace minulých epoch,
- (d) z hlediska praktické interpretační disciplíny (Gajdošíková, 2011, s. 9).

V hudebněvědních publikacích se nachází množství definic *historicky poučené interpretace*. Adekvátní definice si ale vyžaduje diskusi o mnoha aspektech, včetně hnutí staré hudby, otázky autenticity a role barokního a moderního interpreta. Uvedeme alespoň výběr několika z nich:

- *Historicky poučená interpretace* je „komplikovaná specifická oblast hudby (...), která má za úlohu přeložit notový zápis do takového zvuku, jaký by nejpravděpodobněji očekával příslušný starý mistr“ (Moser, 1935, s. 39).
- „*Historicky poučená interpretace* jako zvuková realizace hudby minulých epoch (...) v současnosti předpokládá, že interpretační tradice této hudby byly přerušeny (...) anebo změněny (...). Pochopení daných podmínek z dobových poměrů, vypracování hudebního obsahu na základě tohoto pochopení a jeho srozumitelnost v hudební interpretaci (...) je třeba dnes považovat za nejvyšší princip interpretační praxe“ (Harer, 1994, s. 210).
- *Historicky poučená interpretace* je „založena na principu historické věrnosti s historickým obsahem. Hlavním cílem je co nejvěrněji rekonstruovat původní interpretační postupy. *Historicky poučená interpretace* je zvukem oživená historie, a to i v případě, že se jedná o představení“ (Bowen, 2020, s. 106).

S *historicky poučenou interpretací* se přirozeně pojí i vnitřně mnohovýrovnový pojem *stará hudba*. *Stará hudba* se u nás často užívá ve vztahu k hudební historii. Slouží k popisu období od nejstarších časů až po rok 1800 a značí se jím určitý přelom ve vývoji hudby, kdy se začaly více projevovat prvky romantické hudby v celém spektru výrazových prostředků (Medňanský, 2010, s. 7). V užším vymezení *stará hudba* označuje hudbu, při jejíž performanci je třeba dodržet historicky odpovídající styl provedení, který je rekonstruován podle původních pramenů.

Ze zájmu o hudbu minulosti, jež koncem 20. století nabyval rostoucích rozměrů, se vytvořilo hnutí *stará hudba*, v zahraničí známé jako *early music* – *alte Musik* – *musique ancienne*. Hnutí se zaměřuje na obnovování zapomenutých způsobů interpretace a na hledání ztracených skladeb, které upadly v zapomnění (Kelly, 2014, s. 17). Jeho cílem je obnovení interpretačních zásad jako výsledek studia původních hudebních pramenů. Tento proces zahrnuje spolupráci mezi teoretiky, hudebníky a nástrojáři, kteří zkoumají komplexní historické, společenské, kulturní, umělecké, filozofické i náboženské souvislosti. Stěžejním smyslem hnutí je objevovat skryté a opomíjené významy hudby v kontextu bohatého a mnohovýrovnového časoprostoru. Tímto úsilím vzniká nová, inovativní zvuková podoba hudby (Rajterová, 1995, s. 561).

HNUTÍ STARÉ HUDBY NA SLOVENSKU

Od poloviny minulého století začal v západní Evropě náhlý vzestup hnutí *staré hudby*. I na Slovensku došlo k jistému vlivu tohoto hnutí, ale ve srovnání se západními krajinami není jeho postavení v současné slovenské kulturní scéně ideální.

Poměrně málo studií a odborných článků je věnováno problematice hnutí staré hudby na Slovensku, což poukazuje na slabou institucionální zakotvenost. Klíčovou prací celoplošně mapující hnutí staré hudby na Slovensku je *Hnutie starej hudby na Slovensku – Východiská a náčrt situácie* od Alžbety Rajterové.

Samotné počátky hnutí staré hudby na Slovensku sahají do poloviny 20. století, kdy byl vydán český překlad rozsáhlé publikace *Interpretace hudby 17. a 18. století* od Arnolda Dolmetsche. Od poloviny 70. let 20. století pak můžeme sledovat první iniciativy se dvěma východisky: zájem o specifický zvuk hudebních nástrojů a touha po poznání samotné hudby. Rostoucí zájem o starou hudbu a historicky poučenou interpretaci je spojen i s nárůstem počtu profesionálních souborů a sólistů specializujících se na tuto oblast.

V roce 1973 vznikl soubor *Chorea antiqua*, který jako první na Slovensku reprodukoval hudbu 16. a 17. století na dobových nástrojích. Jeho činnosti byla ukončena rokem 1993. Mezi lety 1978 – 1991 působilo na Slovensku několik seskupení – *Pre musica*, *Harmonia antiqua*, *Flauto dolce* a *Musa antiqua Sloveniae*, přičemž všechny byly výsledkem iniciativy varhaníka a cembalisty Vladimíra Rusó (*1946) (Rajterová, 1995, s. 569-70). V letech 1994 – 2010 působila v Prešově *Musica historica*, která taktéž ukončila svou uměleckou činnost.

Na Slovensku dnes existují dva profesionální soubory staré hudby, jejichž historie sahá do minulého století. Roku 1973 se za podnětu Jána Albrechta (1919 – 1996) zrodila *Musica aeterna*, dnes pod vedením Petra Zajíčka (*1954). Ve svých počátcích se soubor specializoval na období ars antiqua, ars nova, renesanci, a generál basovou hudbu 16. a 17. století. Postupem času se začal orientovat hlavně na hudbu 17. a 18. století a vyprofiloval se na profesionální barokní soubor, který je odborníky hodnocený jako nejlepší svého druhu v krajinách bývalého východního bloku (Bakičová, 2003, s. 13). O něco později, v roce 1995, vzniklo na Slovensku další těleso – *Solamente naturali* v čele s jeho zakladatelem a uměleckým vedoucím Milošem Valentem (*1960). Hlavním zaměřením souboru je interpretace barokního a raně klasického repertoáru na dobových nástrojích.

Od roku 1996 funguje občanské sdružení *Centrum starej hudby* se sídlem v Bratislavě, které každoročně organizuje mezinárodní festival *Dni starej hudby*, jež je jedinou hudební akcí svého druhu na Slovensku. Festival je zaměřený na hudbu od středověku až po 19. století, soustředí se taktéž na oživování hudební minulosti Slovenska. Vedle prezentace známých hudebních skladatelů a specializovaných interpretů – tj. těch, kteří se vedle hry na dobových hudebních nástrojích, respektive na jejich věrných kopiích, řídí známými zásadami dobové interpretační praxe v duchu dobových estetických ideálů – je zajímavým aspektem i uvádění nových děl současných slovenských skladatelů komponovaných pro dobové hudební nástroje. Důležitou součástí festivalu jsou i informační, poznávací a vzdělávací akce pro studenty hudby a širší veřejnost.

MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ NA SLOVENSKU

Rozvoj a zájem o historicky poučenou interpretaci a starou hudbu souvisí jednak s nárůstem počtu profesionálních souborů a sólistů, jednak se zavedením institucionálního a profesionálního vzdělávání v této oblasti. Výuka historicky poučené interpretace a hry na dobových nástrojích byla postupně implementovaná do učebních plánů vysokých hudebních škol a konzervatoří po celém světě. Kromě toho začalo stále více vzdělávacích institucí nabízet samostatné programy v této oblasti anebo alespoň volitelné předměty. V současnosti najdeme samostatné studijní programy věnované staré hudbě téměř na každé větší hudební vysoké škole v Evropě a v USA. Mnoho z nich také nabízí příležitost studia historicky poučené interpretace a hry na dobových nástrojích jako součást povinných nebo volitelných modulů začleněných do studijních programů pro moderní hudební nástroje.

Na Slovensku nebyl dosud vytvořen specializovaný institut historicky poučené interpretace staré hudby. Do 21. století historicky poučená interpretace a hra na dobových nástrojích v podstatě absentovala v učebních plánech nejen konzervatoří, ale i hudebních vysokých škol na Slovensku. Interpretační praxe staré hudby není dodnes zahrnuta ani ve studijních plánech slovenských kateder hudby na pedagogických fakultách.

Jediným místem, které v současné době poskytuje studium staré hudby a hry na barokních nástrojích, je Církevní konzervatoř v Bratislavě, a to v rámci dvouletého specializačního studia se zaměřením na starou hudbu. Studenti specializující se na starou hudbu kromě hlavního oboru absolvují také teoretické předměty jako například *Historie staré hudby* a další praktické předměty včetně *Koncertní praxe* a *Interpretačního semináře*.

Jednu z možností vzdělávání v oblasti staré hudby na Slovensku nacházíme na půdě Hudební a taneční fakulty Vysoké školy múzických umění v Bratislavě. Studenti si mohou v rámci svého bakalářského i magisterského studijního programu Hudební interpretace a tvorba zvolit přednášku *Historická interpretační praxe 1, 2* jako volitelný předmět a seminář *Interpretační praxe 1, 2* jako povinně volitelný předmět. Studenti se zde věnují historicky poučené interpretaci na současném – moderním nástroji. Pokud je ze strany studenta zájem, mohou si zajistit barokní nástroj. Uvedená přednáška a seminář jsou pod vedením uměleckého vedoucího *Musica aeterna* Petra Zajíčka.

Taktéž Hudební a umělecká akademie Jána Albrechta v Banské Štiavnici umožňuje vzdělávání v již zmiňované oblasti. Studenti bakalářského i magisterského programu Hudební interpretace a tvorba mají možnost absolvovat seminář *Interpretace renesanční a barokní hudby* jako povinný předmět v každém semestru. Vyučujícím semináře je člen *Musici aeterna* Ján Grenér.

ZÁVER

Obecně lze konstatovat, že stará hudba na Slovensku je ve fázi udržování, nikoliv aktivně podporována. Věnují se jí hlavně umělecké soubory fungující jako občanská sdružení, avšak kvůli omezeným finančním prostředkům není možné plně rozvinout tuto oblast. Skutečnost, že se tělesa jako *Musica aeterna* a *Solamente naturali* etablovala na umělecké slovenské hudební scéně naznačuje, že i u nás máme interprety, kteří se věnují historicky poučené interpretaci.

Slovenské školství v omezené míře nabízí možnost seznámení se s historicky poučenou interpretací a hrou na dobové nástroje. Pokud se však studenti rozhodnou hlouběji věnovat staré hudbě a studovat primárně starou hudbu, musí hledat další možnost studia v zahraničí. V Evropě – převážně v Čechách, Německu, Rakousku, Maďarsku nebo Polsku – je vzdělávání v této oblasti poměrně dostupné.

Literatura

ALBRECHT, J. 1992. Problémy interpretácie starej hudby. In *Slovenská hudba*. 1992, roč. XVIII, č. 1, s. 1-6.

BAKIČOVÁ, V. 2003. Musica Aeterna. In *Hudobný život*. 2003. ISSN 1335-4140, roč. XXXV, č. 12, s. 13-21.

BOWAN, K. 2020. Historically Informed Performance. In *The Routledge Handbook of Reenactment Studies*. New York : Routledge, 2020. s. 106-110. ISBN: 978-0-429-44563-7.

DOLMETSCH, A. 1958. *Interpretace hudby 17. a 18. století*. [překl.] Dana Šetková. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. 256 s.

DOLMETSCH, A. 1915. *The Interpretation of the Music of the 17th and 18th Centuries*. London : Novello and Company, Ltd., 1915. 493 s.

GAJDOŠÍKOVÁ, J. 2011. *Slovensko-rakúsky kultúrny transfer v oblasti historicky poučenej interpretácie starej hudby a jeho vyústenie v projekte Accentus Musicalis* : diplomová práca. Brno : Masarykova univerzita, 2011. 93 s.

HARER, I. 1994. Verstehen und verstanden werden. Von der Mehrdeutigkeit des Begriffes. In *Musik muss man machen*. 1994, s. 203-217.

HASKELL, H. 2001. *Early music In The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Volume 7. [editor] Stanley Sadie a John Tyrrell. Oxford : Oxford University Press, 2001. 916 s. ISBN 978-0-19-517067-2.

MEDŇANSKÝ, K. 2010. *Poetika hudby 17.-18. storočia*. Prešov : Prešovská univerzita, 2010. 166 s. ISBN 978-80-555-0219-9.

MOSER, H. J. 1935. *Musiklexikon*. Berlin : Max Hesses Verlag, 1935. 1005 s.

RAJTEROVÁ, A. 1995. Hnutie starej hudby na Slovensku. Východiská a náčrt situácie. In *Slovenská hudba*. 1995, Sv. roč. XXI, č. 4, s. 561-578.

Autor

Mgr. Katrin Sáčková, DiS.

Katedra hudby

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

katrin.sackova@ukf.sk

FÓKUSOVÁ SKUPINA AKO VÝSKUMNÝ NÁSTROJ NA ZÍSKAVANIE DÁT Z KVALITATÍVNEHO SKÚMANIA

Stanislava Slováková

Abstrakt

Príspevok je zameraný na možnosť využitia fókusovej skupiny ako výskumného nástroja v kvalitatívnom skúmaní. Fókusová skupina je založená na skupinovej dynamike a diskusii, ktorá je vedená moderátorom, aplikovaná v kvalitatívne orientovaných výskumoch. Prostredníctvom nej výskumník skúma nové názory o konkrétnej problematike. Cieľom predkladaného príspevku je poukázať na vlastnosti prípravy, vedenie a spôsob realizácie, ako aj poskytnúť teoretické východiská pre uplatnenie fókusovej skupiny ako výskumného nástroja. Zároveň prezentujeme ukážku realizovaných fókusových skupín v pedagogických vedách.

ÚVOD

Fókusová skupina ako výskumný nástroj sa využíva v kvalitatívnych metódach na získanie hĺbkových informácií v menšej skupine účastníkov. Odkrýva nie len postoje, skúsenosti, názory účastníkov, ale sleduje aj ich vzájomnú interakciu. Podľa Severini a Kostruba (2018) je označovaná aj ako miniatúra mysliacej spoločnosti. Pozornosť zameriava na určitú tému, skúmaný problém, aby sa vyjadril postoj účastníkov a ich motivácia k vyjadrovaniu sa. Ide o hĺbkový skupinový rozhovor zameraný na získanie širokého spektra názorov k problému, v dôsledku čoho sú do diskusii zapojení všetci účastníci. Prostredníctvom fókusovej skupiny je možné sledovať celý priebeh, názory, skúsenosti (Morgan, 2001). Využívajú sa aj rôzne synonymické pojmy: ohnisková skupina, skupinové interview alebo organizovaná skupinová diskusia (Morgan, 2001, Hendl, 2005). Je metódou a nástrojom, ktorý prináša svoje benefity do kvalitatívneho výskumu a je založená predovšetkým na skupinovej diskusii, moderovanej výskumníkom, tzv. moderátorom a využíva skupinovú interakciu, aby získala k určitej téme údaje a náhľady účastníkov, ktoré by mimo skupinu boli ťažšie prístupné (Morgan, 2001, Bloor, Wood, 2006). Skupinový rozhovor sa od fókusových skupín odlišuje najmä formou vedenia diskusie a špecifickosťou, väčšou konkrétnosťou získaných dát. Fókusové skupiny pomáhajú výskumníkom získavať znalosti o perspektívach a postojoch ľudí. Niektoré často uvádzané výhody a limity použitia zhrnul Patton, 2002 (In Švaříček, Šed'ová, 2007):

- z hľadiska nákladov je zber dát pomerne výhodný,
- kvalitu dát môžu zvýšiť interakcie medzi účastníkmi (autenticnosť výrokov),
- skupinová diskusia môže byť pre účastníkov zábavná a poučná (6 – 12 účastníkov),
- získanie množstva informácií a dát v menšej časovej náročnosti,
- kvalita získaných údajov je výrazne závislá od schopnosti facilitovania moderátora,
- reakcie skupiny môžu spôsobiť, že niektoré náhľady a názory účastníci radšej zamlčia,
- pri kontroverzných témach výskumu často nie je úspešné použitie fókusovej skupiny,
- diskusia sa spravidla odohráva mimo prirodzeného prostredia jednotlivcov,
- časovo náročnejšie – potreba transkriptu a kódovania údajov,
- dynamika a reakcie v skupine môžu ovplyvniť ochotu ostatných vyjadriť svoj názor,
- synergia – rôznorodosť a rýchlosť prijatých informácií,
- stimulácia – diskusia podnecuje u každého člena vyjadriť svoj názor,
- nedostatočná kvalifikácia moderátora.

Merton, Kendall (1946) a Morgan (2001) uvádzajú, že jednotlivé funkcie fókusovej skupiny umožňujú podrobnú diskusiu o probléme s menším počtom participantov a okrem toho je zameraná aj na konkrétnu oblasť záujmu, čo umožňuje účastníkom diskutovať rozsiahlejšie a konkrétnejšie o danej téme. Davidson (et al. 2010) hovorí počas skupinovej interakcii aj o efekte skupiny. Participujúce subjekty výskumu majú väčšinou spoločné sociálne faktory ako vek, pohlavie, etnický pôvod, náboženstvo, povolanie, sociálny status, úroveň vzdelania alebo môžu mať podobné oblasti záujmu s prihliadnutím na účel štúdie.

DIZAJN FÓKUSOVEJ SKUPINY

Pred realizáciou fókusovej skupiny je potrebné zdefinovať hlavný, konkrétny cieľ – čo chceme fókusovou skupinou zistiť, skúmať a stanoviť si hlavné kľúčové pojmy, ktoré budú predmetom diskusie vzhľadom na výskumný problém. Zároveň je dôležité určiť si kritériá pri výbere participantov v realizovanom skúmaní, tzn. cieľovú skupinu (napr. absolvovanie konkrétneho vzdelania, bydlisko/pracovisko, v prípade pedagogického výskumu napr. dĺžka pedagogickej praxe a pod.). Potrebné je nájsť vhodný priestor alebo miesto na realizáciu skupinovej diskusie, aby sme dokázali vytvoriť vhodné podmienky pre pracovnú, ale aj uvoľnenú a priateľskú atmosféru. V rámci plánovania je nevyhnutné osloviť potenciálnych účastníkov osobne, telefonicky alebo e-mailovou komunikáciou a odovzdať im žiadosť o spoluprácu pri realizovaní skúmania (obrázok 1) a pozvánky na účasť vo fókusovej skupine (obrázok 2).

Učiteľ/výskumník: Mgr. Stanislava Slováková

Základná škola s materskou školou M. R. Štefánika
Grösslingová 48, 811 09 Bratislava
Riaditeľka ZŠ s MŠ
Mgr. Mária Hronská

Vec: Žiadosť o spoluprácu pri realizovaní skúmania

Vážená pani riaditeľka, týmto sa na Vás obraciam so žiadosťou o spoluprácu pri realizácii skúmania identifikácie možnosti didaktickej podpory sebaregulácie žiakov v primárnom vzdelávaní.

Skúmanie zamýšľam uskutočniť vo fókusovej skupine, ktorá vyžaduje vyhradený, tichý priestor a nerušenú organizáciu. V rámci fókusovej skupiny budeme diskutovať s učiteľmi na vyššie uvedenú oblasť.

V súvislosti s uvedeným, prosíme pani riaditeľku o podporu a pomoc pri zorganizovaní fókusovej skupiny tým, že umožní učiteľom (min. počet 6 a max. počet 10 učiteľov) aktívne sa jej zúčastniť.

Za ochotu vopred ďakujem. Ostávam s úctou a priateľským pozdravom

Stanislava Slováková

Obrázok 1: Žiadosť o spoluprácu pri realizovaní skúmania

Učiteľia/výskumníci: doc.PaedDr. Eva Severini, PhD. a Mgr. Stanislava Slováková

Základná škola s materskou školou M. R. Štefánika
Grösslingová 48, 811 09 Bratislava
Riaditeľka ZŠ s MŠ
Mgr. Mária Hronská

Pozvánka na účasť vo fókusovej skupine

Téma: Sebaregulácia učenia sa žiaka a možnosti jej pedagogicko-didaktického rozvíjania

Predmetom diskusie bude koncept reflexívneho modelu pedagogickej praxe študentov v súčinnosti s cvičeným učiteľom (model založený na princípoch sociálneho konštruktivismu, ktorý vytvára podmienky prepojenia a premeny profesijného konania a profesijného myslenia učiteľa) zameriavajúci sa na sebareguláciu učenia sa žiaka.

Čas a miesto konania: dňa 16.10.2023 o 14:00 hod. v ZŠ s MŠ M.R. Štefánika, Grösslingová 48, Bratislava – Staré Mesto. Dĺžka fókusovej skupiny bude cca 1,5 – 2 hod.

S pozdravom.

Vaše kolegyne Eva Severini a Stanislava Slováková

Obrázok 2: Pozvánka na účasť vo fókusovej skupine

Účasť vo fókusovej diskusii bola telefonicky potvrdená dva dni pred jej realizáciou. Príprava na realizáciu si vyžadovala zabezpečiť digitálny diktafón na nahrávanie diskusií, flipchart papiere, na ktorých boli napísané otázky (kľúčové pojmy), okolo ktorých sa rozvíjala diskusia s účastníkmi, plánovanie priebehu, fáz a pravidiel fókusovej skupiny a post-it papiere, na ktoré účastníci písali svoje myšlienky/názory/výpovede. Kostrub (2012 a, In Severini, Kostrub, 2018, s. 65) uvádza 6 fáz realizácie fókusovej skupiny:

- *Fáza predprípravy – oboznámenie sa s pravidlami pri realizácii fókusovej skupiny a uvedenie kľúčových pojmov.*
- *Fáza prípravy – medializácia (formulovanie) myšlienok účastníkov na papier.*
- *Fáza konceptualizácie – usporiadanie myšlienok získaných výlučne od subjektov výskumu vo forme vynárajúcich sa kategórií.*
- *Fáza realizácie – rozvíjanie diskusie o kľúčových pojmoch.*
- *Fáza výstupná – formulovanie ústredných myšlienok – procesná diskusia.*
- *Fáza odporúčaní – ostatným učiteľom pre zmenu didaktickej praxe.*

Pravidlá realizácie fókusovej skupiny uvádza Severini (2012 a, In Severini, Kostrub, 2018, s. 65): 1. Potichu si formulovať svoje myšlienky. 2. Svoje myšlienky jasne vystihovať. 3. Na každú myšlienku používať samostatný papier (tzv. post-it). 4. Myšlienky písať čitateľne a autorizovať ich pripísaním mena. 5. Vyslovovať názory len v danej fáze. 6. Neprerušovať reč hovoriaceho. 7. Emočne sa neovplyvňovať. 8. Nenarúšať priebeh diskusie. 9. Nerobiť si posmech z myšlienok ostatných. 10. Aktívne diskutovať a zapájať sa do diskusie. 11. Sledovať signály moderátorov.

12. Nebrať myšlienky iných osobne. 13. Slobodná výmena názorov založená na vzájomnom rešpekte. 14. Otvorene prejavovať svoje názory a vzájomne vysvetľovať svoje stanoviská podporené činnosťou moderátora a asistenta moderátora.

Fázy a pravidlá realizácie fókusovej skupiny boli umiestnené na viditeľnom mieste pre všetkých tak, aby ich účastníci mali počas diskusie k dispozícii. Pred začiatkom fókusovej skupiny sa všetci účastníci vzájomne privítali, predstavili a položili pred seba menovky (vrátane moderátorov) a spustilo sa nahrávanie na diktafón (súhlasy boli vopred vyžiadané). Moderátor predstavil seba i asistenta a vysvetlil všetkým účastníkom zámer a cieľ fókusovej skupiny a odôvodnenie výberu výskumnej vzorky. Účastníkom sa vysvetlili fázy a nastavili pravidlá, ktoré je potrebné dodržiavať počas celého priebehu diskusie (fáza predprípravy). Uviedli sa základné pojmy, otázky a účastníci boli vyzvaní, aby prezentovali svoje názory, myšlienky v podobe výpovedí na uvedené otázky a nechal sa účastníkom potrebný čas podľa požiadaviek a metodologických odporúčaní (fáza prípravy).

Na zaznamenávanie svojich myšlienok sa využívali post-it papiere s lepkavým rubom, ktoré lepili k príslušnej otázke. Procesuálna stránka uskutočňovaných fókusových skupín – na začiatku každej fókusovej skupiny, hneď po predstavení sa a oboznámení sa s dôvodom realizácie fókusovej skupiny, jej podmienok a pravidiel, boli účastníčky vyzvané, aby prezentovali svoje myšlienky (názory) v podobe výpovedí na položené otázky. Po ukončení druhej fázy sa poskytol účastníkom priestor na občerstvenie a prestávku, počas ktorej výskumník usporadúval a kategorizoval jednotlivé výpovede tak, aby tvorili kľúčové informácie, okolo ktorých sa rozvinula diskusia (fáza konceptualizácie).

Po prestávke sa rozvíjala priateľská a otvorená atmosféra, ktorá bola manažovaná moderátorom, ktorý vyzval účastníkov prezentovať, vyjasňovať a objasňovať svoje názory. Nastala možnosť vzájomného ovplyvňovania a učenia sa. Výskumník bol v realizovaných fókusových skupinách v roli moderátora, aktívny účastník, ktorý participoval na výmene názorov a prevzal rolu „spravodajcu“, keď pozorne monitoroval a zhrňoval to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Ak niekto nevypovedal/nekomunikoval svoje myšlienky dostatočne zreteľne, žiadal ich o objasnenie, pričom kládol podnecujúce otázky. Po skončení fókusovej skupiny interpretoval zmysel samotnej diskusie.

Diskusie sa udržiavala v rozmedzí dvoch hodín, kým účastníci prinášali relevantný výskumný materiál (fáza realizácie). Na záver sa sformulovali hlavné myšlienky každej otázky (fáza výstupná) a vzájomne sa odprezentovala fáza odporúčaní a poďakovalo sa účastníkom za ich ochotu participovať vo výskume (Severini, Kostrub, 2018).

Čo je dôležité zo strany moderátora?

- Nehovorí svoje názory, nehodnotí, neposudzuje a nechváli,
- Aktívne prikyvuje hlavou, načúva, využíva mimiku, nabáda ostatných participantov k výmene názorov/odôvodňovaniu/argumentácií,
- Zapája všetkých postupne, dbá na dodržiavanie pravidiel, upozorňuje v prípade ich nedodržiavania, rovnocenne zapája všetkých do diskusie,
- Eliminuje dominantnosť a vytvára priestor pre introvertných účastníkov,
- Riadi diskusia, pýta sa na detaily, žiada vysvetlenie, príklady, využíva pomocné otázky: Mohli by ste nám k tomu povedať viac? Vysvetli nám, ako ste to mysleli? Čo Vás vedie k takémuto tvrdeniu?

VÝSTUPY Z FÓKUSOVEJ SKUPINY

Audionahrávky (zvukový záznam) z realizovanej fókusovej skupiny boli transkribované do textovej podoby, doslovnej transkripcie (Hendl, 2005) a následne bolo využité otvorené kódovanie, ktoré umožnilo identifikovať jednotlivé kategórie. Otvoreným kódovaním sa realizoval proces rozoberania, skúmania, porovnávania, kategorizácie, kódovania a konceptualizácie údajov. Kódovaním bol otváraný text, čo umožnilo identifikovať jednotlivé kategórie, ktoré boli kategorizované. Pri obsahovej analýze sa neinvazívnym spôsobom spracovávalo veľké množstvo neštruktúrovaných dát – deskriptívne kódovanie posudzovaných jednotiek textu, za ktoré boli považované ucelené výroky (myšlienky) účastníkov fókusovej skupiny (tieto často presahovali vetu), ktoré súvisia so skúmanou problematikou. Tým boli zachytené najvýraznejšie interpretácie, opakujúce, či dopĺňajúce sa myšlienky, presvedčenia a identifikované hlavné dimenzie diskutovaného kľúčového pojmu. Pri otvorenom kódovaní sa postupovalo po vetách a/alebo odsekoch. Tak bolo možné zistiť aká je hlavná myšlienka vyjadrená konkrétnou vetou alebo odsekom protokolu. Tá bola označovaná príslušným kódom.

- 548 Z2: „Až potom možno na tom druhom stupni keď už idú prijímačky, tak sa prihlasujú aj na doučovanie.“
- 549 M1: „Takže zase máme **vonkajšieho činiteľa, vek a dozrievanie žiaka**. Ďalej máme poslednú, zaujímavú
- 550 myšlienku **slabá viera v samého seba**. P. I1 charakterizujte nám to prosím, bližšie.“
- 551 I1: „Neverí si to dieťa.“
- 552 M1: „Čím to je spôsobené?“
- 553 I1: „Možno aj **tým domácim prostredím, že ho nepodporujú, že mu nepomáhajú alebo** že doslova je to dieťa
- 554 hodené ako taký kôl v plote.“
- 555 M1: „A nesúvisí to tam možno aj s rodičmi?“
- 556 I1: „Áno.“
- 557 Z2: „Často je na ne strašný **tlak z domu**, lebo **rodič si chce cez deti plniť sny** a keď to nevyjde, tak **bud' je**
- 558 **dieťa asi potrestané alebo zas bude mať nejaký zákaz** ale často sa stane, že deti nevedia sa povzniesť nad
- 559 to, že dnes mám dvojku, zajtra budem mať jednotku, ten má dnes trojku a zajtra bude mať jednotku, čiže ony **sa**
- 560 **strašne porovnávajú** a nevedia ako my dospelí sa povzniesť a dopriať druhému a chýba im aj empatia ešte.“
- 561 M1: „Keď ste spomínali tú vieru v samého seba, je to podporované teda zo strany rodičov, ale čo súrodenci alebo
- 562 iní rodinní príbuzní? Ovpływujú sa súrodenci navzájom?“
- 563 I1: „Ja si myslím, že určite a **podľa mňa aj spolužiaci, veľakrát vedia tak zneistiť dieťa, že máme čo robiť**
- 564 **aby sme to udržali a dostali to dieťa naspäť a práve naopak, také dieťa, ktoré nemá osvojené pravidlá**
- 565 **správania sa tak ho musíme uzemniť, ale nie ho ponižiť**.“
- 566 M1: „Takže sa zase dostávame k pravidlám, čiže je to jeden kolobeh všetkých informácií, tak si poďme túto
- 567 poslednú otázku zhrnúť. Máme tu **pravidlá, povinnosti a nerešpektovanie spolužiakov**, tak ako by sme to mohli
- 568 uzavrieť? Keď si žiaci neplnia povinnosti, stále hovoríme o tej vonkajšej a vnútornej motivácii, kritickom myslení,
- 569 vzájomnej interakcii žiaka a učiteľa, rodinné prostredie, internet, zdravotný dôvod. Mohlo by to byť niečo čo súvisí
- 570 s domácim prostredím a so samotnou výchovou tá myšlienka nerešpektovanie pravidiel?
- 571 I1: „Určite áno, mohlo by to byť to **domáce prostredie a tam spadá aj výchova aj nezáujem**.“
- 572 M1: „Máme teda to rodinné prostredie ale aj ten zdravotný dôvod, čo vlastne žiaci nemôžu za to, ak majú nejaké
- 573 zdravotné znevýhodnenie, čiže myslíte si, že by to mohlo patriť do domáceho prostredia?“
- 574 I1: „Aj keď to dieťa má nejaké **znevýhodnenie a je oslobodené, tak už teraz rodičia naschvál hľadajú úľavu**
- 575 **a myslí si, že keď má úľavu, tak nemôže mať trojku**“

Obrázok 3: Ukážka doslovnej transkripcie, otvoreného kódovania v texte a úryvky výpovedí participantov

Každý kľúčový pojem (otázka) boli kódované samostatne. V jednotlivých výpovediach sa získali hlavné myšlienky vyjadrené konkrétnou vetou (koncepty), ktoré boli zaradené do kategórií a identifikovala sa perspektíva nazerania na možnosti podpory sebaregulácie učenia sa žiakov prezentovaná učiteľmi primárneho vzdelávania, ktoré budú využité v interpretácii výsledkov výskumu.

KATEGÓRIA		KONCEPTY	KÓDY
Školské prostredie a učiteľ.		Učebný kontext, aktivizujúce metódy, stratégie. Formy vyučovania.	ŠPaU
Domáce prostredie a rodina.		Vplyv rodičov na deti a ich postoj k učeniu sa. Nedostatočná pozornosť deťom. Vedenie k samostatnosti bez následnej kontroly a dohliadania na dieťa. Podrývanie autority učiteľov. Zautomatizované pojmy. Spolupráca škola-rodina-žiak-učiteľ-rodíč.	DPaR
Motivácia	vonkajšia	Odmeny. Známky.	Myn
	vnútorná	Cieľ, uplatnenie a využitie poznatkov, vedomostí, zručností. Výtrvalosť a sebarozvoj.	Mvo
Správanie sa žiakov.		Uznávanie iných hodnôt v rodine. Osvojovanie a akceptovanie pravidiel. Disciplína. Regulovanie vlastného správania sa. /regulovanie na základe vlastných pravidiel a akceptovanie vonkajších pravidiel/	S
Výkon žiakov.		Výzretosť. Nevedomosť žiakov o dôvode povinnej školskej dochádzky. Podporovanie pravidelnými rutínami a opakovanými činnosťami. Učiť sa triediť a rozlišovať poznatky.	Vž

Obrázok 4: Kategórie, koncepty a kódy z otázky (kľúčového pojmu) z fókusovej skupiny

ZÁVER

Výskumný nástroj – fókusová skupina sa môže využívať v rôznych oblastiach skúmania. Participanti môžu vyjadrovať svoje myšlienky voľnou formou, pričom výskumník sleduje skutočný postoj k diskutovanej téme prostredníctvom neverbálnych reakcií. Vyžaduje si profesionalitu v oblasti pripravenosti a prístupu výskumníka (moderátora) a realizácie. Výskumné metódy sa vždy riadia určitými pravidlami, ktoré je potrebné brať do úvahy, ak chceme získať skutočne spoľahlivé a platné dáta. Príspevkom sme chceli poukázať na rôzne aspekty, ktoré je potrebné dodržiavať pri realizácii fókusových skupín a poskytnúť teoretické východiská pri plánovaní fókusovej skupiny ako výskumného nástroja.

Literatúra

- BLOOR, M., WOOD, F., 2006. *Keywords in Qualitative Methods*. London: SAGE Publications. ISBN 0761943307.
- DAVIDSON, P., HALCOMB, E., GHOLIZADEH, L., 2010. Focus groups in health research. In P. Liamputtong (Eds.), *Research Methods in Health: Foundations for EvidenceBased Practice* (pp. 61-76). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- KOSTRUB, D. SEVERINI, E. 2012 a. Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných sociálnych reprezentácií. In *Eruditio–Educatio*. Roč. 7, č. 2 (2012 a), s. 55–90. ISSN 1336-8893.
- MERTON, R., K., KENDALL. 1946. „The Focused Interview” *American Journal of Sociology* 51: 541-557.
- MORGAN, D. L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: ALBERT. ISBN 8085834774.
- PATTON. M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SEVERINI, E., KOSTRUB, D. 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Prešov: Rokos. 182 s.
- ŠVARÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Autor

Mgr. Stanislava Slováková

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

slovakova63@uniba.sk

POSTUP OD KONKRETIZACE K INTERPRETACI JAKO FORMA TVOŘIVÉ PRÁCE S LITERÁRNÍM DÍLEM

Michal Smrkovský

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je predstaviť postup od konkretizácie k interpretácii vo vyučovaní literatúry tak, ako ho rozpracoval nemecký didaktik Harald Frommer. V jeho koncepcii konkretizácia predstavuje snahu čitateľa osvojiť si text zaplňovaním medzier vlastnými predstavami. V školskom prostredí potom môže tvoriť predstupeň komplexnej interpretácie, ktorá umožní žiakovi prostredníctvom osobnej skúsenosti ľahšie si osvojiť text a na jej základe byť citlivejší na rozdiely v tom, ako vníma svet on a ako ho vnímajú ostatní. Autor definuje oba pojmy s cieľom poukázať na možné úskalía takejto tvorivej interpretácie, ktorá sa bežne používa v didaktike nemčiny, ale v českom prostredí sa zatiaľ vyskytuje skôr sporadicky.

ÚVOD

Zřejmě jen málokterý učitel literatury by dnes odporoval slovům předního švýcarského didaktika Kaspara Spinera, že interpretační postup v literárním vyučování by měl být atraktivní možností, jak se zamyslet nad určitým problémem, a nikoliv jen sledem faktických otázek.¹ Obávané tázaní po tom, *co chtěl autor říct*, coby základ čtenářské interpretace je – jak uvádí autor už v článku z roku 1987, alespoň v didaktické teorii vystřídáno tendencí k „co nejvolnějšímu, subjektivnímu, až anarchistickému čtení, zdůrazňujícím v první řadě požitky“ (Spinner, 1987a, s. 17, překlad autora). Na tento přístup ve své studii *Lesen im Unterricht: Von der Konkretisation zur Interpretation* kriticky reagoval německý literární pedagog Harald Frommer, jehož práce je v německém prostředí dlouhodobě živě recipována (srov. Paefgen, 1999, s. 90; Lösenner, 2006, s. 200). Ve svých úvahách o literárním vyučování operuje s pojmy konkretizace a interpretace. Přiblížit jejich obsah a naznačit způsob práce založené na jejich posloupnosti si pak klade za cíl tento příspěvek.

KONCEPCE

S termíny interpretace a konkretizace česká didaktika literatury pracuje poměrně běžně (srov. Lederbuchová, 2010), přesto může být dobré tyto pojmy upřesnit v intencích Frommerovy studie. Za interpretaci se totiž leckdy může ukrýt i tendence hledat dogmaticky vyzývaný *smysl*, ukrytý kdesi mimo dílo – a dosažitelný pouze skrze obeznámeného vyučujícího. Že takové pojetí zájem o literaturu ubíjí, rozebírá Spinner v již citovaném článku (Spinner, 1987a); že tento druh didaktické práce nicméně leckde přetrvává, dokazuje běžná praxe.² Interpretace by dle aktuálních pedagogických trendů³ měla zohlednit i osobní prožitek díla, nikoliv jen zprostředkovat porozumění jeho roli ve společensko-historickém kontextu. Cesta k takovému prožitku má vést skrze jednotlivé autentické pokusy čtenáře se dílu přiblížit po své vlastní ose – a právě tyto pokusy, které stojí na původním emocionálním působení textu, Frommer nazývá

¹ Jde o jednu z autorových maxim, jak vést rozhovor v hodinách literatury (Spinner, 1987b, s. 186).

² Viz Hník, 2014, s. 22–23. Také v německém prostředí je *interpretace* v hodinách literatury spojena s „aplikací analytických kategorií bez jasné funkce či pouhou rekonstrukcí předem připravených interpretací“ (Leubner, Saupe, Richter, 2016, s. 78, překl. autora).

³ Srov. shrnutí Abrahama/Kepsera (2009, s. 53, překlad autora), dle nichž *může* výuka literatury – při vhodném přístupu – vést k „rozvoji vlastního já či k schopnosti přejímat perspektivu druhých.“

konkretizacemi.⁴ Ty ve školním vyučování mohou vznikat na základě různých kreativních úloh, skrze něž se žáci přibližují postavám, dilematům a motivům literárního díla, opírajíce se o vlastní životní zkušenost.⁵ Jak uvádí i Schutte (1997, s. 19) není vhodné omezovat první setkání s textem násilným tlačáním do analytických otázek, nýbrž umožnit přirozené osobní uchopení, na jehož základu vzniká právě konkretizace. Dle Frommera konkretizace⁶ od interpretací odlišuje zejména tendence doplňovat nevyřčené, tedy text dále volně rozvíjet, fabulovat, emočně děj prožívat a ochota být zaujatý, tedy určitá – byť dočasná – rezignace na kritický odstup.⁷ Naopak interpretace chápe jako pokusy co nejobektivněji a komplexně postihnout smysl textu, přičemž autor je připraven argumentovat a svá tvrzení doložit (Frommer, 1988, s. 41-44).

Oba koncepty nestojí v protikladu, nýbrž představují póly škály, kdy postup dle Frommera obvykle směřuje od úvodní konkretizace k interpretaci.⁸ Zatímco v průběhu běžného čtení z vlastní iniciativy není nutné své konkretizace verbalizovat, ve školní výuce, kde motivace žáků přichází nejprve zvenčí, je verbalizace, tedy zvědomení a rozvíjení aktuální konkretizace vhodným prostředkem, jak čtenáře k textu přimknout a motivovat ho k investici kognitivní kapacity, která je nezbytná pro úsilí interpretační.

KRITIKA

Kritika uvedeného postupu obvykle spočívá v přílišném vyzdvihování osobnosti čtenáře na úkor samotného díla, které se stává pouhým pozadím pro nově vzniklý text (Paefgen, 1996, s. 226), případně bývá poukazováno na fakt, že onen osobní přístup k literatuře a rozvoj schopnosti empatie, abstrakce apod. je těžko uchopitelný, natož pak hodnotitelný (Abraham, Kepser, 2009, s. 68). Frommer se ve své studii důrazem na tvořivou práci s autentickými žákovskými dojmy ovšem nikterak nezříká odpovědnosti za vyznění díla, naopak zdůrazňuje, že bezbřehost konkretizačních pokusů je nezbytné korigovat opětovným setkáním s dílem,⁹ případně srovnáním s konkretizacemi druhých – ostatně učitel by si měl zachovat alespoň rámcovou kontrolu nad dojmy, se kterými studenti z výuky odcházejí (Frommer, 1988, s. 9).¹⁰ Jak uvádí Ingarden (1989, s. 345), o jehož teorii se Frommer opírá, konkretizace může – v ideálním případě – v dalších fázích vést ke stále přiléhavějšímu uchopení literárního díla. Frommer sám uvádí i řadu příkladů konkretizací nepřiléhavých, prozrazujících snahu vyhnout se nedořečenosti tím, že znepokojivě prázdné místo zaplním banálním vysvětlením, které ale nerespektuje text v jeho celistvosti (1988, s. 53). Právě tyto inkongruence ovšem slouží jako dobré odrazové můstky do další diskuse, v níž se odhalí jejich slabiny. V diskusi se pak právě na základě konfrontace různých konkretizací vytváří podklad pro souhrnnou interpretaci, jež čtenáři není učitelem podsouvána zvenčí, nýbrž vzniká organicky v interakci, komunikačně

⁴ Že nejde o postup českému prostředí zcela cizí, dokazuje např. koncept tzv. *tvořivé interpretace*, jak ji popisuje Hník (2014, s. 60).

⁵ Obšírně se k tomu tématu vyjadřuje Scheffer (1992). Psychoanalyticky se vnímání díla věnuje americký literární kritik Norman Holland zastávající názor, že čtenář se v literárním díle vždy zaměří na aspekty, které ho dále utvrzují v jeho vlastním nazírání na svět (Holland, 1975).

⁶ Že chápání těchto pojmů může být odlišné, dokazuje např. Haman, který interpretaci považuje za druh konkretizace (1999, s. 136).

⁷ Naopak Lederbuchová (2010, s. 202) konkretizaci označuje za „poslední fázi recepce“ a řadí ji v posloupnosti až za interpretaci, ačkoliv ji – obdobně jako Frommer – definuje jako fázi, v níž se „se [žáci] dobírají smyslu [textu] ve vlastním tvořivém zásahu do něj“.

⁸ Takový postup je možné považovat za praktické uplatnění pozic „příjemce vykonavatele“ a „příjemce badatele“, jak je dle Oberta popisuje Zitková (2004, s. 16).

⁹ Jde o onen korektivní návrat „k dílu jako ke zdroji“. (Jankovič, cit. dle: Holý, 2002, s. 25)

¹⁰ Dále (s. 68-70) zmiňuje právě zpětné dotazování za způsob, jak zabránit dojmu, že lze napsat cokoli – bez vztahu k předloženému textu.

(srov. Lederbuchová, 1995, s. 19-20).¹¹ Otevírá se tak prostor napojit nové způsoby vnímání na existující vzorce, které žáci při přemýšlení o světě uplatňují (Spinner, 1980, s. 11). Není proto nutné obávat se o zachování významu samotného literárního díla, naopak: Při dobře zvoleném postupu jsou výsledné interpretace pro žáky snáze uchopitelné, neboť vznikly v interakci s jejich vlastními prekoncepty. Posloupnost konkretizace – interpretace, tedy osobní – univerzální, je Frommerem chápána jako cíl literární výchovy, přičemž pojem *univerzální* je zde nutné vnímat jako tendenci či škálu, nikoliv jako definitivní bod, kterého může být bezzbytku dosaženo.

PŘÍKLADY ÚLOH

Níže je uvedeno několik možností náhledu na konkretizačních úlohy, které otevírají prostor pro individuální uchopení textu a které, při vhodné aplikaci, mohou vést k efektivnímu kontrastu mezi vzniklou konkretizací a existujícím textem. Leubner, Saupe, Richter (2016, s. 179) u kreativních činností v hodině literatury rozlišují mezi úkoly vedoucími k písemné produkci a úkoly směřujícími k jiné činnosti. Do první kategorie pak spadají úkoly vedoucí k vytvoření alternativního konce, k zachycení rozhovoru vybraných postav nebo rekonstrukci příběhu z pohledu vybrané postavy. Do druhé skupiny řadí autoři dramatizace vybraných scén, recitaci určené pasáže, interview s postavou apod. – vždy s důrazem na odpovídající zapojení neverbálních prostředků (mimika, tón atd.), jež mají korespondovat s obsahem. Meckling (1983, s. 523) u tvořivých úloh rozlišuje mezi úlohami vedoucími k zachycení žákovských dojmů (*Popište detailně vybranou scénu.*), k vytváření doplňujících textů vycházejících z nedořečeností původního textu (Např. *Napište, jak by zareagovala postava XY...*) nebo k přímým konfrontacím s určitým problémem¹² (Např. *Proč se postava XY chová tak a tak?*). Spinner (2022, s. 76) nabízí přehled postupů, jak jednotlivé úlohy řadit, aby vznikla smysluplná didaktická koncepce. Navrhuje v zásadě dva různé způsoby práce: postup od úloh tvořivých¹³ (Např. *Sepište vnitřní monolog postavy XY. Napište dopis, ve kterém postava XY...*) k úlohám interpretačním (Např. *Popište konflikt postavy XY. Charakterizujte postavu XY.*) a také postup opačný, kdy konkretizace vzniká až na pokusu o interpretaci a jejím následném rozboru (Např. *Analýzujte báseň XY. – Napište další sloku.*). Je pak již na zvážení vyučujícího, nakolik je pro daný text vhodné společně rozebrat a pojmenovat ústřední motivy (Leubner, Saupe, Richter 2016, s. 193) a nakolik je možné nechat žákům volnou ruku. Oba postupy mají své výhody, jak se v praxi záhy přesvědčí každý učitel literatury.

Jeden příklad pak závěrem zmíním i z praxe vlastní. Při práci s úvodními slokami Puškinova *Evžena Oněgina* byli studenti 2. ročníku střední školy v jedné třídě vyzváni, aby bezprostředně po přečtení formulovali příspěvek, který by protagonista napsal na server *Zpovědnice*. V paralelní třídě proběhla nejprve společná diskuse, v níž žáci postavu a její problém společně charakterizovali. Zatímco v první třídě byly výsledné konkretizace výrazově pestřejší, v druhé třídě všechny vesměs zachycovaly obdobnou tematiku a jejich vzájemné srovnávání bylo složitější a méně podnětné, protože se příliš nelišily. Na druhé straně tak ovšem odpadly i texty zcela odbočující od tématu, které diskusi mohou svádět k otázkám, jejichž prohloubení porozumění původnímu dílu nenapomáhá. I postup od úvodní interpretace k vlastní konkretizaci tak v některých případech může být efektivní.

¹¹ Hník (2014, s. 119) za interpretace „v moderním vymezení pojmu“ chápe už i samotné jednotlivé kreativní činnosti, jež dle Frommera představují právě konkretizace.

¹² Zde už se pak jedná o úlohy spíše interpretační.

¹³ Ty zpravidla směřují ke konkretizujícím výstupům.

ZÁVĚR

Rozšíření hodin literatury o kreativní úlohy podněcující k žákovské konkretizaci probíraného díla (či výňatku) může při vhodném zadání vést k hlubšímu porozumění dílu, neboť žákům umožňuje propojení textu s vlastními prekoncepty. Teprve skrze vzájemnou konfrontaci konkretizačních výtvorů a zpětné doptávání na text vzniká souhrnná interpretace. V postupu od konkretizace k interpretaci lze objevit paralelu s postupy RWCT, zejména s návazností mezi otázkami aplikačními a analytickými k otázkám syntetickým a evaluačním, vycházejícím z Bloomovy taxonomie (Tomková, 2002, s. 69). Nejde tedy o postup revoluční, rozhodně však učitelé pomáhá vytvořit si schéma literární výuky, jež nestojí na frontální konfrontaci s hotovými postoji, nýbrž žáka nechává, aby cestu k reflektované interpretaci ušel sám. Z tohoto důvodu nezbyvá než si přát, aby se oba pojmy staly pevnou součástí didaktického uvažování i na tuzemských školách.

Literatura

- ABRAHAM, U., KEPSEK M. 2009. *Literaturdidaktik Deutsch : eine Einführung*. Berlin : E. Schmidt, 304 s. ISBN 978-3-503-09883-5.
- FROMMER, H. 1988. *Lesen im Unterricht: von der Konkretisation zur Interpretation*. Hannover : Schroedel-Schulbuchverlag, 180 s. ISBN 978-3-507-39210-6.
- HAMAN, A. 1999. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany : H & H, 179 s. ISBN 978-8-086-02257-4.
- HNÍK, O. 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha : Karolinum, 2014, 179 s. ISBN 978-8-024-62626-0.
- HOLLAND, N. 1975. *Poems in Persons: An Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. New York : Norton, 183 s. ISBN 978-0-231-88819-6.
- HOLÝ, J. 2002. *Možnosti interpretace: česká, polská a slovenská literatura 20. století*. Olomouc : Periplum, 293 s. ISBN 978-8-086-62402-0.
- INGARDEN, R. 1989. *Umělecké dílo literární*. Praha : Odeon, 419 s. ISBN 978-8-020-70104-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 1995. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň : Západočeská univerzita, 57 s. ISBN 978-8-070-43170-2.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 265 s. ISBN 978-8-070-43891-6.
- LÖSENER, H. 2006. *Zwischen Wort und Wort: Interpretation und Textanalyse*. München : Fink, 359 s. ISBN 978-3-770-54235-2.
- PAEFGEN, E. 1996. *Schreiben und Lesen: Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 345 s. ISBN 978-3-322-83267-2.
- PAEFGEN, E. 1999. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart, Weimar : Metzler, 190 s. ISBN 978-3-476-04029-9.
- SCHEFFER, B. 1992. *Interpretation und Lebensroman: zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 423 s. ISBN 978-3-518-28628-9.
- SCHUTTE, J. 1997. *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart, Weimar : Metzler, 272 s. ISBN 978-3-476-01433-7.

SPINNER, K. 1980. *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 148 s. ISBN 978-3-525-33450-8.

SPINNER, K. 1987a. Interpretieren im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, č. 81, s. 17-23. ISSN 0341-5279.

SPINNER, K. 1987b. Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In WILLENBERG, Heiner. *Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden - Beispiele*. Frankfurt am Main Diesterweg, s. 186-188. ISBN 978-3-425-01627-6.

SPINNER, K. 2022. *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart : Reclam, 223 s. ISBN 978-3-159-62020-6.

TOMKOVÁ, A. 2002. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova. ISBN 978-8-072-90103-6, s. 65-84.

ZÍTKOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 56 s. ISBN 978-8-021-03327-6.

Autor

Michal Smrkovský

Katedra germanistiky

Univerzita Karlova v Praze

Celetná 13, CZ-110 00, Praha

michal.smrkovsky@post.cz

PRÁCA S TEXTOM NA DRUHOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA METAKOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ Z POHLADU 15-ROČNÝCH ŽIAKOV

Tereza Šimončíčová

Konzultant: doc. PhDr. Zuzana Jančík Petrová, PhD.

Abstrakt

Hlavným zámerom štúdie je vytvoriť obraz o predošlej skúsenosti absolventov nižšieho sekundárneho vzdelania (II. stupňa ZŠ) s organizáciou vyučovania, prácou s textom a informáciami s väzbou na rozvoj kritického myslenia prostredníctvom čítania. Čítanie ako proces preukázateľne pozitívne stimuluje metakognitívne procesy žiakov. Výsledky medzinárodných testovaní čoraz viac ukazujú nedostatky slovenských žiakov v oblasti čítania s porozumením, a preto považujeme za dôležité pátrať po možných príčinách situácie. Výskumná vzorka predstavuje 85 študentov prvého ročníka strednej školy s priemerným vekom 15 rokov. Na základe ich odpovedí sme zistili, že na ZŠ stále prevláda frontálny spôsob vyučovania, práca s učebnicovými textami a predkladanie hotových poznámok študentom.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, metakognitívne myslenie, kritické myslenie, druhý stupeň ZŠ, práca s textom, čitateľská gramotnosť

TEORETICKÝ RÁMEC PROBLEMATIKY

Pamäťové procesy sú z kognitívneho hľadiska základnými zložkami učenia, ktoré sú obmedzené pozornosťou či vnímaním a poskytujú základ pre všetky kognitívne funkcie vyššieho rádu – obnova a transformácia informácií, spájanie starých poznatkov s novými, porozumenie, uvažovanie a riešenie problémov. Okrem toho možno učenie považovať aj za rozvoj alebo získavanie zručností, odborných znalostí, vedomostí alebo konceptuálneho chápania (Goldstein, 2015).

Elementárnym zdrojom získavania informácií je text. *Práca s textom*, čítanie s porozumením, hľadanie kľúčových informácií a argumentácia – všetky spomenuté zručnosti radíme ku komponentom *kritického* či *metakognitívneho* myslenia. Uvedené pojmy vzájomne korelujú, podmieňajú sa v súvislosti s nosnou terminológiou nájdeme mnoho definícií. *Kritické myslenie* chápeme ako schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre vlastné potreby (Grecmanová a kol. 2000, s. 7). *Metakognícia* je monitorovanie vlastných kognitívnych procesov, zahŕňajúce hodnotenie vlastného učenia, pamäti a porozumenia (Brown, 1978; Flavell, 1979). Naše záujmy (ako sme už naznačili) smerujú k rozvoju *metakognitívnych schopností* študentov prostredníctvom práce s textom. Práca s textom a čítanie patria k základným komponentom gramotnosti. *Gramotnosť* (používané aj ako funkčná gramotnosť, pozri Gavora (2002) a i.) je schopnosť žiakov aplikovať poznatky a zručnosti v kľúčových oblastiach, analyzovať, zdôvodňovať a efektívne komunikovať, ako aj predkladať, riešiť a interpretovať problémy v rozličných situáciách. Ide teda o dispozíciu žiakov praktizovať školou získané vedomosti a zručnosti v reálnom živote (Koršňáková, Kováčová, Heldová, 2010, s. 3). Jednou zo základných zložiek gramotnosti je *čitateľská gramotnosť*. Čitateľskú gramotnosť možno chápať ako univerzálnu spôsobilosť, pri ktorej čitateľ nie len mechanicky prečíta slová, vety a text, ale vie ďalej narábať s obsahom a získanými informáciami. Bez čitateľskej gramotnosti nemožno budovať funkčnú gramotnosť (Kosturková, 2016, s. 28.).

V praxi si vzťahy medzi opísanými pojmami predstavujeme nasledovne: čitateľsky gramotný študent je plne vybavený na to, aby vedel prečítať rôzne textové útvary, porozumieť im, zmysluplne a objektívne ich interpretovať. Kriticky mysliaci študent je schopný extrahovať z prečítaného kľúčové informácie a analyzovať nosné pojmy. Metakognitívna časť spočíva vo vnútornej reflexii študenta – či vybral relevantné dáta, prečo vybral to, čo vybral, prípadne, čo by mohol spraviť inak.

Samotné čítanie s porozumením je v domácom kontexte dlhodobým problémom. Zápotočná poukazuje na fakt, že na prelome 20. a 21. storočia nie je záujem o túto problematiku a jej zlepšenie dostačujúci (Kosturková, 2016, s. 28.). V Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) je pojem čítanie s porozumením uchopený ako slovné spojenie bez obsahu. Nie je ukotvený systematicky ani konkrétne. Nájdeme v ňom iba všeobecné konštatácie a odporúčania zavedenia čítania s porozumením do praxe. O tom, ako ho zaviesť hovorí viac vzorový ŠVP, ktorý ponúka možnosť zvýšiť časovú dotáciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry, no opäť bez konkrétnej špecifikácie v zmysle náplne či cieľov takto zameranej vyučovacej hodiny.

Nedostatky nášho školského systému a následne aj žiakov periodicky dokazujú medzinárodné testovania funkčnej gramotnosti PIRLS či PISA, v ktorých už od ich zavedenia systematicky dosahujeme podpriemernú výkonnosť (v porovnaní s ostatnými zúčastnenými krajinami). Naším zámerom je získať obraz o tom, ako v súčasnosti prebieha práca s textom a čítanie na druhom stupni ZŠ.

METODIKA A POSTUP PRÁCE

Výskumný súbor tvoria študenti s ukončeným vzdelaním ISCED 2 (II. stupeň základnej školy). Na základe profilu absolventa daného vzdelávania predpokladáme, že študent s dosiahnutým vzdelaním na tomto stupni je čitateľsky zdatný a vie pracovať s informáciami na dobrej úrovni. *Najväčší akcent sa pritom kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prác (...) Obsahové osnovanie predmetu smeruje k rozvíjaniu čitateľských kompetencií, resp. súboru vedomostí, zručností, hodnôt a postojov zameraných na príjem (recepciu) umeleckého textu (čítanie, deklamácia, počúvanie), jeho analýzu, interpretáciu a hodnotenie* (ŠVP pre 2. stupeň ZŠ, 2008).

Takto vybavený jedinec by mal byť schopný rozvíjať svoje kognitívne a metakognitívne spôsobilosti, a preto pokladáme za dôležité získať náhľad na realitu, ktorá sa deje na základných školách a zároveň zistiť, s akými vstupnými skúsenosťami z predošlého výchovno-vzdelávacieho procesu študenti vstupujú na pôdu strednej školy či gymnázia. Štúdiá sa zameriava najmä na faktory, ktoré priamo ovplyvňujú efektivitu získavania poznatkov – metodiku vyučovania s väzbou na prácu s textom a spôsobom spracovanie informácií.

Empirická časť sa opiera o zber dát, ktorý prebiehal formou online dotazníka. Dáta boli analyzované kvalitatívne aj kvantitatívne. Výskumný súbor tvoria študenti prvého ročníka gymnázia Jána Hollého v Trnave, presnejšie štyri triedy klasickej strednej školy a kvinta – piaty ročník osemročného gymnázia (po prechode na SŠ zmena pedagógov). Zapojili sa na základe informovaného súhlasu získaného od rodičov, pričom každý študent prejavil verbálny súhlas s účasťou na štúdiu a bol oboznámený, že môže kedykoľvek odmietnuť odpovedať. Priemerný vek respondentov je 15 rokov. Výsledná analýza pracuje s odpoveďami 85 respondentov, približne polovicu tvoria dievčatá, druhú polovicu chlapci. Dotazníky obsahujú 3 tematické oblasti: metodika vyučovania, typ využívaného textu, spôsob práce s textom a informáciami. Výskumná sonda má snahu čo najdetailnejšie opísať dané oblasti, obsahuje kombináciu 20 otvorených, poloopených a uzavretých otázok, tiež Likertove škály s pozitívne formulovanými položkami, ktoré zisťovali frekvenciu výskytu istého javu. Ako relevantné odpovede hodnotíme tie, ktoré majú najväčšie percentuálne zastúpenie hlasov. Výsledky

graficky znázorňujeme koláčovými grafmi. Hlavným cieľom skúmania je vytvoriť prehľadný obraz výučby na druhom stupni základnej školy so zameraním na prácu s textom a voľbu učebného textu.

Výskumné otázky, s ktorými pracujeme, sú nasledovné: S akým typom textu pracujú žiaci na druhom stupni základnej školy? Akým spôsobom pracujú s textom a informáciami? Nosná výskumná otázka štúdie je, či učitelia druhého stupňa ZŠ podnecujú žiakov k rozvoju kritického myslenia a metakognície prostredníctvom práce s textom, informáciami a čítania s porozumením. Zaujímajú nás zručnosti, návyky a prax študentov, s ktorými opúšťajú vzdelávanie II. stupňa ZŠ a zároveň vstupujú na pôdu strednej školy.

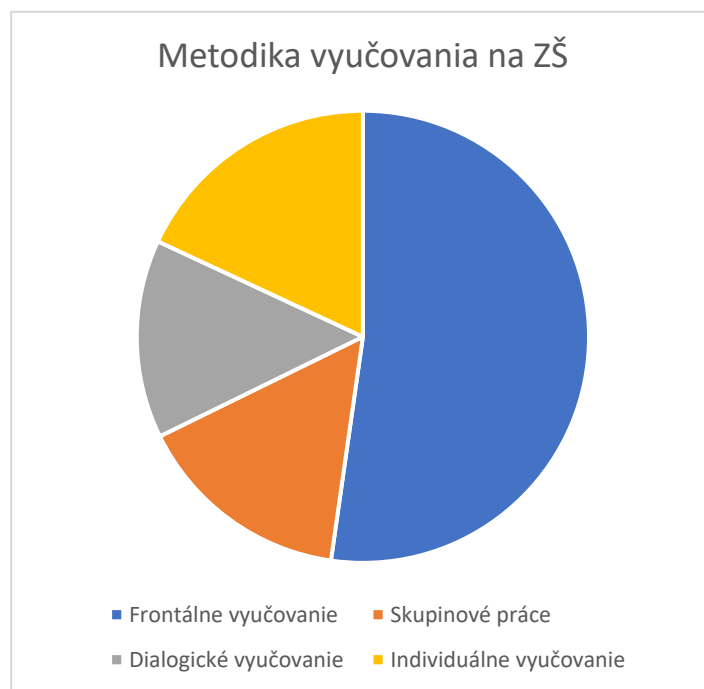
Na základe zmapovaných poznatkov budeme posudzovať vhodnosť/nevhodnosť tejto vekovej skupiny na ďalšiu výskumnú činnosť zameranú na prácu s textom v súvislosti rozvoja kritického myslenia študentov. V dizertačnej práci sa chceme venovať rozvoju metakognície prostredníctvom práce s argumentačným textom.

VÝSLEDKY

Zozbierané odpovede sme spracovali podľa najvýznamnejšieho percentuálneho zastúpenia do grafov. Položky s voľnými odpoveďami sme roztriedili na základe totožnosti významu jednotlivých odpovedí, tie s najvyšším počtom zastúpenia (opakovania) uviedli v rámci štúdie ako relevantné. Odpovede sme roztriedili do troch výskumných okruhov, a to: *1. skúsenosť žiakov s metodikou vyučovania a vedením hodiny, 2. typy textov a ich funkcia vo vyučovaní a 3. spôsob spracovania učebného textu.*

Skúsenosť s metodikou vyučovania na základnej škole

V rámci našich výskumných zámerov sme sa zamerali na skúsenosť čerstvých absolventov nižšieho sekundárneho vzdelania s organizačným spôsobom výučby s väzbou na využívanie textu a prácu s textom a informáciami ako takými (pozri obr. 1). V prvej otázke mali študenti označiť spôsob, akým prebiehalo vyučovanie najčastejšie. Na výber mali zo štyroch foriem organizácie vyučovacej jednotky, a to: *frontálna, individuálna, skupinová a dialogická.*



Obrázok 1: Organizácia vyučovania na ZŠ

Najväčšie zastúpenie mala frontálna výučba (vyučujúci vzdeláva celú triedu naraz (výkladovým spôsobom) – zvolilo ju 52% respondentov. Pri tejto metóde tvoria študenti pasívne publikum. Na škále frekvencie využívania frontálneho vyučovania suverénne dominovali odpovede „vždy - veľmi často - často“.

Individuálny spôsob vyučovania označilo 18% respondentov. Za individuálny spôsob výučby pokladáme taký, že žiak pracuje samostatne, pedagóg poskytne nanajvýš vstupné pokyny na začiatku hodiny a priebežne počas vypracovávania zadanej úlohy do procesu nezasahuje. Podrobnejšie individuálny spôsob vyučovania zadefinovali respondenti tak, že im pedagóg pridelil samostatnú prácu, najčastejšie: poznámkovanie, čítanie, vypracovanie pracovných zošitov či pracovných listov. V odpovediach sa niekoľkokrát objavilo aj tvrdenie, že učiteľ študentom zadal individuálnu prácu „bez cieľa“, pokým on vykonával činnosť nesúvisiacu s vyučovaním (administruje písomky). Na škále frekvencie využívania individuálnej formy vyučovania sa najčastejšie objavila odpoveď „občas“.

Za skupinové vyučovanie hlasovalo 15% opýtaných. Ako skupinové sme označili vyučovanie, pri ktorom pedagóg rozdelí študentov do menších pracovných skupín (2 až 4 členovia). Skupiny spoločne vypracúvajú zadanú úlohu či cvičenie. Podľa odpovedí sa skupinová metóda využíva najčastejšie na prírodných vedách – chémia, biológia, v rámci vypracovávania protokolov a pokusov, laboratórnych cvičení a projektov. Zo spoločenských vied dominuje počas hodín občianskej náuky, etickej a náboženskej výchovy, pričom charakter práce odpovede vymedzujú na vypracovanie projektov v skupinách, či riešenie zadanej problémovej úlohy. Skupinovú prácu využívajú učitelia cudzích jazykov najmä na účely zlepšovania komunikačných zručností. Najviac zastúpenia mali frekvenčné hodnoty využívania danej metódy „často - občas“.

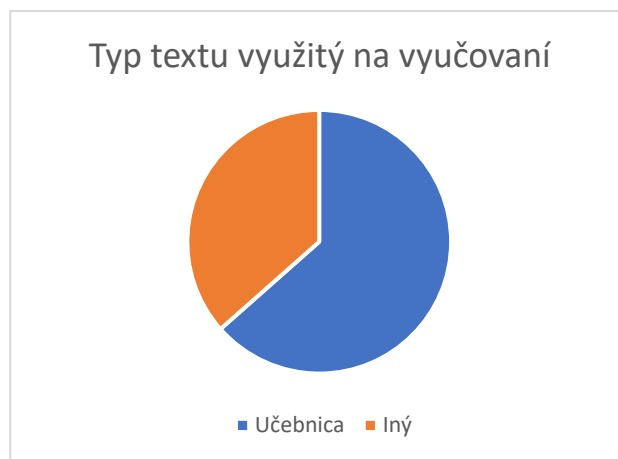
Najmenej používaným je dialogické vyučovanie so zastúpením hlasov 14%. Diskusnú výučbu vnímame ako hodinu, na ktorej pedagóg vedie so žiakmi diskusiu s jasnou pointou. Tento typ vyučovania študenti opäť priradili najmä k výučbe cudzích jazykov (komunikácia), ale aj materinského jazyka. V súvislosti so slovenským jazykom sa spomína najmä diskusia

o literárnych dielach. Dialogické vyučovanie je spojené aj s humanitnými predmetmi – občianska náuka, náboženská a etická výchova, kde žiaci na základe prečítaného textu/informácií hovoria o aktuálnych témach týkajúcich sa politiky, ekonomiky, ale aj morálky a ľudského života. Pri študenti najčastejšie označili frekvenčné jednotky „občas - nikdy“.

Typy textov a ich funkcia vo vyučovaní

Text predstavuje pre študenta dominantný zdroj informácií naprieč celým rozsahom štúdia – od základnej školy cez po vysokú školu. Odhladiac od štúdia ako takého, človek je vystavovaný rôznym typom textov na dennej báze počas celého života. V ďalších výskumných otázkach sme sa zamerali na prácu s textom, typ textov, s ktorými žiaci stretávajú vo výchovno-vzdelávacom procese a na frekvenciu ich využívania.

V prvej otázke sme zisťovali všeobecnú informáciu – s akým typom textu sa študenti počas uplynulého štúdia stretli častejšie, či s klasickým „učebnicovým“ alebo aj iným (pozri obr. 2).



Obrázok 2: Typ textu využitý na vyučovaní

Pod učebnicovým textom máme na mysli text z učebnice alebo pracovného zošita, ktorý prideliujú jednotlivé školy všetkým študentom daného ročníka jednotne. Obsah učebníc a pracovných zošitov neprekračuje rámec kurikula, učivo je štandardne rozdelené na tematické celky, ktoré obsahujú učebné texty viažuce sa k danému učivu. Pracovné zošity majú obsah viazaný na učebnicu, zväčša neprekračujú osnovy a pridávajú sa preberaného učiva. Túto možnosť označilo 63% respondentov.

Pod iným typom textu vnímame akýkoľvek iný (rozširujúci) text k učivu, ktorý pre edukačný cieľ vytvoril alebo vyhľadal pedagóg a žiaci ho cieľavedome využili vo vyučovaní. Možnosť iný typ textu zvolilo 37% študentov. V doplňujúcej otvorenej položke (ak označili odpoveď „iný“ text), respondenti vysvetlili, že najčastejšie využívali: odborný text vybraný učiteľom, neodborný text vybraný učiteľom a PowerPoint prezentáciu. S *odborným textom* sa študenti stretli najčastejšie na prírodovedných predmetoch – chémia, biológia, fyzika. S týmto typom textu sa učitelia snažia ozrejmiť istý jav (napr. fotosyntéza) prostredníctvom článku alebo štúdiu o nejakom experimente, pokuse či procese. *Neodborný učebný text* volia najčastejšie učitelia cudzích jazykov alebo učitelia humanitne orientovaných predmetov: občianska náuka, dejepis, náboženská a etická výchova. Počas výučby cudzích jazykov text slúži ako podklad na ďalšiu diskusiu a čítanie s porozumením. Na humanitne orientovaných predmetoch texty zvyčajne slúžia ako podklad k ďalšej diskusii, rozšíreniu pohľadu na danú tému (učivo). Napríklad tak, že si žiaci prečítajú článok zameraný na aktuálnu spoločenskú tému (LGBTIQ+ komunita,

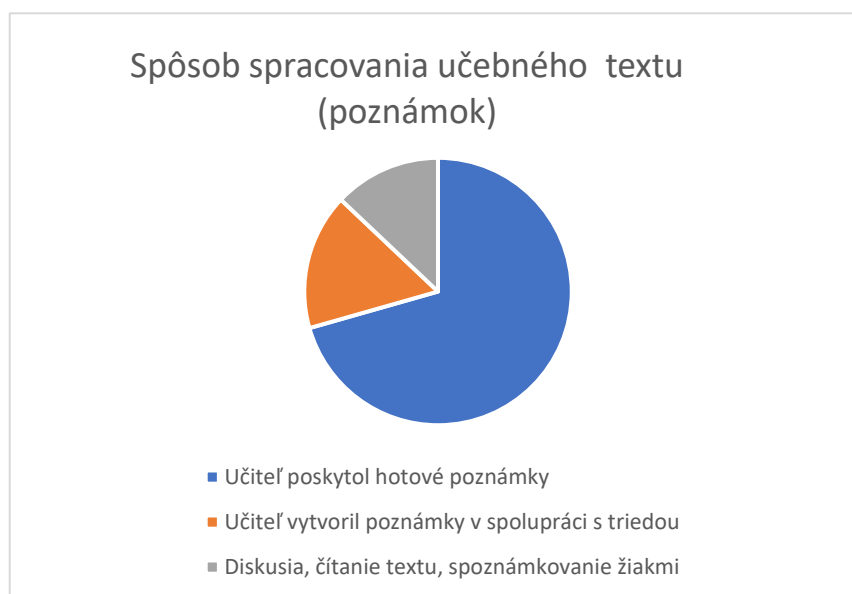
šikana, ochrana zvierat, klimatické zmeny) a ďalej sa vyjadrujú k jednotlivým výrokom a myšlienkam v texte, s ktorými sa hodnotovo stotožňujú, alebo naopak. Pri takomto type práce musia tvoriť argumenty, čím zapájajú metakogníciu.

Pedagógovia tiež vytvárajú vlastné PowerPoint prezentácie, ktorými supľujú učebnicové texty. Využívanie prezentácií je charakteristické pre pedagógov s rôznou aprobáciou. Podľa respondentov však obsah prezentácie často tvorí iba zredukovaný text zo školskej učebnice. Niektoré odpovede hovoria aj o tom, že pedagógovia iba stiahnu prezentáciu z učiteľských portálov alebo z internetu. Iba párkrát sa medzi odpoveďami vyskytla informácia, že pedagóg prezentáciu obohatil vlastnými postrehmi, rozširujúcimi poznámkami, zaujímavosťami, grafmi či multimediálnymi prvkami (explanačné obrázky, videá).

Z hľadiska frekvencie výskytu jednotlivých kategórií textov hodnotili študenti častosť využívania na škále „vždy – veľmi často – často – občas – nikdy“. V prípade *učebnicových textov* odpovede „vždy – veľmi často a často“ označilo 73% respondentov, „občas a nikdy“ 27%. Možnosť *iný ako učebnicový text* označilo „vždy – veľmi často – často“ 28% študentov, „občas až nikdy“ 72% študentov. Na škále zaujímavosti doplnkového textu mala najväčšie zastúpenie odpoveď „neutrálny“ – 49% študentov. „Veľmi zaujímavý a zaujímavý“ označilo 24% študentov a „menej zaujímavý až nezaujímavý“ 26% študentov. Hodnotenie je teda pomerne nejasné.

Spôsob spracovania učebného textu

Okrem metodiky vyučovania a typu učebného textu nás zaujímal aj následný výstup – a teda spôsob spracovania („spoznámkovania“) výstupov a informácií z jednotlivých typov textov (či už z učebnice alebo iných). Spracovanie textu súvisí so schopnosťou kritického myslenia študenta posúdiť relevantnosť a dôležitosť informácie vzhľadom na preberanú tému alebo učivo. Na strednej škole sa v praxi často stretávame s problémom, že študenti opisujú text alebo body v prezentácii v ich plnom znení, pretože sami nevedia vyfiltrovať pointu textu. Príčinu týchto nedostatkov možno dedukovať z výsledkov nasledujúcej dotazníkovej položky (pozri obr. 3), v ktorej sa mali študenti vyjadriť k otázke, akým spôsobom spracovávali text na základnej škole.



Obrázok 3: Spôsob spracovania poznámok

Najčastejšie označená odpoveď (71%) bola, že študenti od vyučujúceho dostali poznámky v hotovej podobe. Ako podrobnejší opis pracovného postupu žiaci uviedli, že im učitelia poznámky nadiktovali, napísali na tabuľu, prehrali na dataprojektore v podobe Word dokumentu či PowerPoint prezentácie alebo priniesli vytlačené rovno na hodinu a žiaci si ich mali do zošitov iba vlepíť/vložiť. Informačný text teda aktívne nerozoberali, iba pasívne prebrali.

16% študentov označilo možnosť spoločnej tvorby poznámok v spolupráci s pedagógom, ktorý po prebratí látky nabádal študentov, aby zhodnotili, ktoré informácie sú najdôležitejšie a je potrebné si ich zapamätať. Učiteľ proces korigoval, pomáhal žiakom usporiadať myšlienky chronologicky a logicky, čím ich monitoroval, no zároveň nechá časť práce aj na ich vlastnom úsudku a kolektívnej debata.

Zvyšných 13% označilo možnosť takmer samostatnej práce. Tá podľa opisu študentov prebiehala tak, že si najprv prečítali učebný text, následne o ňom diskutovali, prebrali problematické body a informácie si samostatne spracovali. V záverečnej spoločnej debata prebehla kontrola vytvorených poznámok, aby študenti mali „vypichnuté“ jednotné informácie.

DISKUSIA

V našom kontexte je školstvo významne ovplyvnené (až poznačené) spoločensko-dejinnými udalosťami. Bývalý socialistický režim zostal hlboko zakorenený v mnohých generáciách. Od Nežnej revolúcie (1989) sa politická situácia a celkový model spoločnosti významne obrátil. Dovtedajšie požiadavky na fungovanie ľudí, hodnotový systém a spôsob premýšľania sa výrazne zmenili. Zo získaných údajov vyplýva, že školstvo na Slovensku prešlo značnými zmenami. Predtým prevládajúce prvky, ako: predimenzovanosť kurikula, striktný dogmatizmus učiteľov a pasívna úloha žiakov, postupne ustupujú pod vplyvom nových vývojov v európskom vzdelávacom systéme, ktorý zaznamenáva mnoho podstatných zmien. Vzhľadom na meniace sa nároky na spoločnosť a jednotlivca je nevyhnutné naučiť mladých ľudí fungovať a premýšľať v aktuálnom svete s aktuálnymi potrebami a problémami. To, samozrejme, nevyhnutne vyžaduje aj zmenu prístupu k pedagogickému vedeniu vyučovania. Súčasné školstvo by malo fungovať dynamicky, interaktívne, digitálne a nemalo by podporovať len akési pragmatické memorovanie „mŕtvych vedomostí“ (Porubský a kol., 2014). Na základe realizovanej výskumnej sondy má však tradičné vyučovanie v slovenských základných školách stále pomerne významné zastúpenie.

Výskum sa zameriava na skúsenosť čerstvých absolventov nižšieho sekundárneho vzdelania s organizačným spôsobom výučby a využívaním textu v procese vzdelávania. Prvá časť výskumu sa týka teoretického uchopenia nosných pojmov a konceptov, o ktoré sa opierame. V druhej, metodickej, časti sa venujeme opisu priebehu výskumu. Treťou časťou tvorí sumár výsledkov. Z nich je zrejmé, že frontálna forma výučby stále dominuje, teda v centre pozornosti vyučovania stojí pedagóg a jeho výklad, pričom študent predstavuje pasívneho recipienta informácií. Jeden z kvantitatívnych výskumov realizovaných naprieč slovenským školstvom v rokoch 2017 – 2019 ukázal, že učitelia na druhom stupni základných škôl majú tendenciu prikloniť sa k výkladovej metóde oveľa častejšie, ako učitelia na prvom stupni. Spomedzi 1174 pedagógov ZŠ uviedlo výklad ako jednu z najpoužívanějších metód vysvetlenia nového učiva nasledovne: 63,1% na primárnom stupni vzdelávania, 74% na nižšom sekundárnom stupni (Hall a kol., 2018.). Podobne skúmanie proporčného rozdelenia komunikačného času medzi učiteľom a žiakom v rámci štandardnej vyučovacej jednotky v Česku ukázalo, že takmer tri štvrtiny času „má slovo“ učiteľ, zvyšok žiak (Šeďová a kol., 2019). V tomto trende, zdá sa, že pedagógovia vo väčšine prípadov pokračujú. Individuálny a skupinový prístup vo vyučovaní majú nižšie percentuálne zastúpenie, pričom dialogická metóda je najmenej používaná. Tieto

výsledky naznačujú potrebu viac variabilných a interaktívnych foriem výučby na základných školách.

Druhá podkapitola empirickej časti výskumu je venovaná typom textov a ich funkciám vo vyučovaní. Učebnicové texty prevládajú, no existuje aj záujem o iné typy textov, ktoré často súvisia s odbornými a neodbornými textami vybranými učiteľom. Výhody práce s textom sú zdôraznené, vrátane rozvoja kognitívnych schopností a schopnosti porozumenia. Výsledky ukazujú potrebu rôznorodosti v typoch textov pre bohatšie vzdelávanie a zdokonaľovanie čitateľskej gramotnosti jednotlivcov. Vzhľadom na rozporuplný výsledok postojov študentov k doplnkovým učebným textom, ktorý ohodnotili takmer „nezaujato“, je na mieste zamyslieť sa nad problematikou z druhej strany – zo strany pedagóga. Ak ideme nadmernú prácu s učebnicou na hodine hodnotiť kriticky, môže zohrávať nedostatočná až negatívna spätná väzba študentov, prípadne ich pasivita a nechť k vyučovaniu významný faktor v poklese motivácie učiteľa vymýšľať aktivity „navyš“? Interná aj externá motivácia pedagógov v ich činnosti zohráva nepochybne veľmi významnú funkciu. Komplexná štúdia okrem iného uvádza, že k naplneniu vízií je nutné odstrániť bariéry ako: a) nízka miera motivácie učiteľov a neochotný prístup k inovácii, b) charakter pregraduálnej prípravy a systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov, c) nízky status pedagogickej profesie v kontraste s vysokými očakávaniami zo strany štátnych orgánov (Kosturková a kol., 2018).

Tretia praktická podkapitola sa dotýka spôsobu spracovania textu. Spôsob spracovania informácií zo strany študentov predstavuje jeden z kľúčových aspektov v procese vzdelávania, pretože ovplyvňuje ich schopnosť analyzovať a vyhodnocovať obsah. Z výsledkov dotazníka vyplýva, že väčšina študentov (71%) pasívne prijíma poznámky od učiteľa, čo môže viesť k nedostatočnému rozoberaniu informačného obsahu a následným problémom pri porozumení danej téme. Tento prístup nezohľadňuje aktívnu účasť študentov a ich schopnosť kritického či metakognitívneho myslenia. Podľa výsledkov je ďalších 16% študentov, ktorí tvorili poznámky v spolupráci s učiteľom. Tento spôsob „poznámkovania“ predstavuje vyšší stupeň interakcie, keď učiteľ viedol diskusiu o dôležitých informáciách a pomáhal študentom vyhodnotiť ich relevanciu. Aktívny prístup umožňuje študentom zapájať sa do procesu vytvárania poznámok a rozvíjať ich schopnosť hodnotiť informácie. Zvyšných 13% študentov označilo samostatnú prácu na hodine, kde si sami učebný text prečítali, diskutovali o ňom, a potom si vytvorili poznámky. Tento prístup zdôrazňuje dôležitosť individuálnej iniciatívy a samostatného myslenia.

V doplnkovej otázke študenti vyjadrili (podľa vlastného uváženia) nedostatky v pedagogickom vedení práce s textom a informáciami. Najčastejšie odpovede boli nasledovné: učiteľov nezaujímajú názory žiakov, učelia nie sú ochotní diskutovať o téme a prijať iný názor, učelia dajú často prácu s textom žiakom len ako samostatnú prácu, aby mali pokoj na inú administratívnu činnosť a k zadaným textom sa ďalej nevracajú, vo vyučovaní stále dominuje tradičný prístup učiteľa, nechota tolerovať rozličné osobnosti žiakov, učiteľ je nespochybniteľná autorita, učiteľ sám nevie, ako korektne s textom a informáciami narábať.

Výskum splnil aj vedľajší cieľ – potvrdiť, resp. vyvrátiť, či je daná veková skupina vhodná aj na ďalšie výskumy spojené s dizertačnou prácou, a teda, či študenti prvého ročníka SŠ predstavujú vhodnú „výskumnú vzorku“, ktorá nám poskytne spoľahlivé údaje aj v nadväzujúcich výskumných experimentoch. Vzhľadom na minimum skúseností s prácou s textom predpokladáme, že pri systematickom vedení experimentálnej a kontrolnej skupiny vieme dosiahnuť preukázateľné výsledky v oblasti rozvoja metakognície a kritického myslenia študentov prostredníctvom narábania so študijným textom a informáciami.

ZÁVER

Výskumná sonda poukázala na mnohé zásadné medzere vo výchovno-vzdelávacom procese na základných školách a zároveň vyvoláva množstvo otázok. Sumarizácia našich zistení je nasledovná: vo vzdelávaní na základnej škole stále prevláda frontálna výučba s prevahou využívania učebnicových podkladov. Existuje záujem o rôznorodé formy výučby a typy textov, čo by mohlo prispieť k bohatšiemu vzdelávaniu, no stále prevažujú tradičné prístupy k vyučovaniu. Ak učitelia využívajú doplnkové texty alebo skupinové práce či diskusie, deje sa tak najmä na predmetoch biológia, chémia, občianska náuka, náboženská a etická výchova a cudzích jazykoch. Ak učiteľ volí iný typ textu, veľké percento študentov hodnotí jeho pútavosť neutrálne až nezaujímavo. Medzi spôsobmi tvorenia poznámok dominuje podanie hotových poznámok pedagógom, čo iba podporuje pasivitu študentov a eliminuje akúkoľvek kognitívnu stimuláciu. Celkovo by implementácia viac interaktívnych a participatívnych prvkov do vyučovacieho procesu mohla prispieť k lepšiemu zapojeniu študentov a rozvoju ich metakognitívnych schopností, schopnosti myslieť kriticky a taktiež k rozvoju čitateľskej gramotnosti.

Medzi možné limity štúdie radíme: 1. *dostupný výber*: polemickým je, či skupina čerstvých absolventov nižšieho sekundárneho vzdelania poskytuje dostatočne reprezentatívnu vzorku pre všeobecné tvrdenia o metodike vyučovania a spôsobe využívania textov; 2. *časová závislosť*: štúdia odráža pohľad študentov bezprostredne po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelania. Ich názory a skúsenosti sa môžu meniť v priebehu času a ďalších skúseností; 3. *subjektívita názorov*: informácie v štúdiu môžu byť ovplyvnené subjektívnym hodnotením a interpretáciou študentov. Odpovede na otázky, týkajúce sa vyučovacích metód a typov textov môžu byť ovplyvnené osobnými preferenciami.

Na základe zistení sa ukazuje, že sa výskumný problém potvrdil a síce, že učitelia na ZŠ neučia žiakov pracovať s textom dostatočne, nepodnecujú rozvoj kritického myslenia a metakognície prostredníctvom doplnkových úloh k textu a čítania s porozumením. Tiež sa ukazuje, že študenti prvých ročníkov SŠ vytvoria vhodnú výskumnú vzorku pre ďalšie výskumy k dizertačnej práci, nakoľko nemajú s prácou s textom rozsiahlu skúsenosť. Preto ich môžeme systematickou prácou a kognitívnou stimuláciou vyformovať k požadovaným a objektívne zmerateľným výsledkom. Testovaním získame relevantné dáta o úspešnosti/neúspešnosti implementácie pravidelnej práce s argumentačným textom do vyučovania v súvislosti s rozvojom argumentačných schopností.

Literatúra

BOS, S.; ANDERS, Patricia L. Toward an interactive model: Teaching text-based concepts to learning disabled students. In: Learning Disabilities. Routledge, 2012, s. 247-262.

COMMEYRAS, M. (1993). Promoting Critical Thinking through Dialogical-Thinking Reading Lessons. The Reading Teacher, 46(6), 486-494.

DABARERA, C., et al. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. System, 42, 462-473.

GOLDTEIN, E. B. Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2015. ISBN 978-1-285-86670-4

GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ, P. NOVOTNÝ, 2000. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáku. Olomouc: HANEX, 159 s. ISBN 978-0137046737.

HALL, R., et al. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum [online]. Bratislava: MESA10, 2020. 1128 s. [Cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://analyza.todarovum.sk/analyza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>

KOSTURKOVÁ, M. KOMPONENTY SÚVISIACE S ÚROVŇOU KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV SŠ. In: Súčasné aspekty pedagogickej profesie. Prešov, 2015, s. 185-191. ISBN 978-80-555-1274-7.

MCNEIL, J. D. Reading comprehension: New directions for classroom practice. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1984.

Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR [online]. 2023, 79. [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5676/PISA_2022_Kratka_sprava_SVK.pdf

PRICE-MITCHELL, M. What Is Metacognition? How Does It Help Us Think? [online]. [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-moment-youth/202010/what-is-metacognition-how-does-it-help-us-think>

RUMELHART, D. E. Understanding understanding. Memories, thoughts and emotions: Essays in honor of George Mandler, 1991, 257: 275.

ŠPÚ. Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. 2022. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22703.pdf>

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie [online], 2008, Dostupné z: [ISCED2.pdf \(edu.sk\)](https://www.minedu.sk/data/att/22703.pdf)

Autor

Mgr. Tereza Šimončíčová

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

tereza.simoncicova@tvu.sk

ANALÝZA UČEBNÍC SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ŠTVRTÝ ROČNÍK PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Z POHLADU UPLATNENIA TVORIVÉHO PÍSANIA ŽIAKOV

Veronika Šotterová

Abstrakt

Tvorivé písanie podporuje rozvoj individuálneho štýlu pisateľa. Ten je viditeľná pri uplatňovaní vlastných myšlienok, predstáv či názorov vo výslednom texte. Tvorivé písanie je zároveň súčasťou cieľov vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra už v primárnom vzdelávaní. Vo štvrtom ročníku je kladený dôraz na tvorivé písania umeleckého a vecného textu. Zámerom štúdie je poskytnúť výsledky obsahovej analýzy učebníc vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik. Cieľom obsahovej analýzy bolo identifikovať úlohy navodzujúce tvorivé písanie v učebniciach slovenského jazyka pre štvrtý ročník primárneho vzdelávania. Úlohy navodzujúce tvorivé písanie sme identifikovali v častiach učebníc zameraných na komunikačno-slohovú zložku predmetu, ale tiež v častiach tematicky zameraných na jazykovú zložku predmetu. Výsledky ukázali potenciálny vplyv tvorivého písania na rozvoj produktívnych a receptívnych komunikačných zručností žiakov. Naše zistenia zároveň naznačili variabilitu v zastúpení úloh tvorivého písania v učebniciach.

Kľúčové slová: tvorivé písanie, primárne vzdelávanie, učebnice slovenského jazyka pre štvrtý ročník

ÚVOD

Tvorivé písanie je spôsob tvorby textu, ktorý sa vyznačuje individualitou a kreativitou autora. Produkt tvorivého písania je považovaný za záznam vlastného uvažovania, vnímania, cítenia pisateľa, ale aj popis jeho objavov a poznatkov. V texte autor vyjadruje svoje myšlienky, priania, hypotézy a plány (Fišer, 2001). Obsahom vzdelávania je tvorivé písanie navodzované už v primárnom vzdelávaní, čo podčiarkuje jeho dôležitosť. Vo štvrtom ročníku sa od žiakov očakáva, že budú písať krátky umelecký a vecný text (inovovaný Štátny vzdelávací program, 2015). Prostredníctvom tvorivého písania má žiak odhaliť vlastný štýl tvorby textu (Kováčová, 2016). Na to, aby ho dokázal rozvinúť, potrebuje mať skúsenosti s tvorivým písaním (Kollárová, 2020). Aktuálne uplatňovanie tvorivého písania na školách je výrazne ovplyvnené didaktickým textovým materiálom v podobe učebnice, ktorá implementuje obsah vzdelávacieho predmetu v úlohách. Vymedzuje komunikačno-lingvistické poznatky, ktoré má žiak nadobudnúť v konkrétnom ročníku (Beláková, 2017). Je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu, pretože predstavuje pomôcku, prostredníctvom ktorej si žiak osvojuje informácie o slovenskom jazyku (Beláková, 2021). Didaktický textový materiál si školy volia zo zoznamu učebníc, ktoré sú registrované a zverejnené na webovej stránke ministerstva. Aktuálne sú na Slovensku schválené učebnice vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik. Naším zámerom je identifikovať úlohy navodzujúce tvorivé písanie v učebniciach slovenského jazyka pre štvrtý ročník primárneho vzdelávania, a tým sledovať aktuálne zastúpenie tvorivého písania vo štvrtom ročníku primárneho vzdelávania na Slovensku.

METODOLÓGIA

Na základe poznania obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra, ako aj koncepcií tvorivého písania, ktoré sú rozvíjané súčasnými odborníkmi v rámci primárneho vzdelávania považujeme za potrebné zistiť, aký je aktuálny stav rozvíjania tvorivého písania na základných školách.

Výskumný problém

So zreteľom na vyššie uvedený zámer sme vymedzili výskumný problém: Identifikácia úloh tvorivého písania v učebniciach slovenského jazyka pre základné školy.

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom štúdie je identifikovať úlohy navodzujúce tvorivé písanie v učebniciach slovenského jazyka pre štvrtý ročník primárneho vzdelávania. Na základe definovaného cieľa sme si stanovili výskumné otázky:

- Aké úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú uvedené v časti učebnice zameranej na obsah komunikačno-slohovej zložky predmetu?
- Aké úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú uvedené v kapitolách učebnice venovaných jazykovej zložke predmetu?

Výskumná vzorka

Predmetom našej štúdie sú úlohy vo vybraných učebniciach vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik, určených pre štvrtý ročník primárneho vzdelávania, ktoré navodzujú tvorivé písanie. Jednotkou analýzy sú zadania úloh navodzujúcich tvorivé písanie v častiach učebníc zameraných na komunikačno-slohové učivo, ako aj v častiach venovaných zložke jazykového učiva. Výber učebníc pre výskum bol intencionálny, teda presný (Gavora, 2015). Zamerali sme sa na učebnice vydavateľstiev, ktoré sú v súčasnosti na Slovensku schválené. Naším zámerom je poskytnúť detailné informácie o jednotlivých učebniciach a úlohách, ktoré navodzujú tvorivé písanie. Preto sme sa rozhodli využiť kvalitatívny výskum. Týmto spôsobom môžeme získať detailné a cenné informácie o predmete našej štúdie (Ondrejko, 2017; Švaříček, Šedá et al., 2007).

Metóda zberu dát

Zvolili sme si výskumnú metódu obsahovej analýzy, ktorá predstavuje štandardnú metódu pedagogického výskumu (Gavora, 2015). Táto metóda zahŕňa analýzu obsahu získaných dát (Hricová et al., 2023). V našom prípade sú predmetom analýzy vybrané učebnice slovenského jazyka pre štvrtý ročník. Kritérium zberu dát sme vyššie zdôvodnili.

Metóda analýzy dát

Obsah učebníc sme analyzovali od úrovne manifestnej po úroveň latentnú (White & Marsh, 2006). Prvým krokom bolo identifikovať úlohy, ktoré navodzujú tvorivé písanie v jednotlivých učebniciach, a potom analyzovať ich potenciálny vplyv na rozvoj žiaka. Počas analýzy sme prechádzali medzi jednotlivými úrovňami, keďže „...každý obsah je unikátny, špecifický a vyžaduje si subjektívnu interpretáciu výskumníkom“ (Gavora, 2015, s. 357). Zároveň sme využili indukčný postup analýzy, pri ktorom kategórie úloh vznikali v priebehu skúmania obsahu učebníc (Guest et al., 2011; White & Marsh, 2006). Závery extrahované z dát sme dosiahli pomocou tohto prístupu (Gavora, 2015). Výsledky obsahovej analýzy učebníc slovenského jazyka pre štvrtý ročník základných škôl budeme vyjadrovať verbálne.

VÝSLEDKY OBSAHOVEJ ANALÝZY UČEBNÍČ

Výsledky obsahovej analýzy priblížime postupne. Najprv uvedieme identifikované kategórie úloh navodzujúce tvorivé písanie v kapitolách učebnice, ktoré sprostredkujú komunikačno-

slohové učivo, a potom v časti zameranej na jazykovú zložku predmetu. Identifikované kategórie úloh priblížime v rámci každej analyzovanej učebnice. Na záver poskytneme sumarizáciu výsledkov, ktorou odpovieme na stanovené výskumné otázky.

VÝSLEDKY OBSAHOVEJ ANALÝZY DVOJDIELNEJ UČEBNICE VYDAVALTEĽSTVA ORBIS PICTUS ISTROPOLITANA

Didaktický textový materiál v podobe dvojdielneho súboru učebníc „*Nový slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ, Prvý diel*“ (2023) a „*Nový slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ, Druhý diel*“ (2023), vytvorili Zuzana Stankovianska a Romana Culková. Dvojdielny súbor učebníc patrí k publikáciami vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana. Obsah didaktického textového materiálu je primárne zameraný na jazykovú zložku predmetu, pričom tá je prepojená s témami komunikačno-slohového učiva v jednotlivých kapitolách.

Prvý diel učebnice

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej komunikačno-slohovej zložke predmetu

V prvom diele učebnice je päť kapitol venovaných komunikačno-slohovej zložke predmetu. Sú súčasťou jazykovej zložky, konkrétne vybraných slov.

- Dve strany učebnice sú zamerané na umelecký a vecný text (s. 44., s. 45), pričom vecný text uvedený v učebnici nadväzuje na dej umeleckého textu. Úlohy po ich prečítaní nie sú zamerané na podporovanie tvorivého písania žiakov. V uvedenej časti učebnice sú žiaci nabádaní k písaniu kľúčových slov známej rozprávky vo dvojici alebo skupine, podľa ktorých majú následne tvoriť osnovu a porozprávať dej. Potenciál tvorivého písania v podobe reflexie na čítaný text považujeme za nevyužitý.
- Obsah učebnice je zameraný aj na tvorbu osnovy a reprodukciu textu pomocou osnovy, čomu je venovaná jedna strana učebnice (s. 57). Úlohou žiakov je prečítať umelecký text, podčiarknuť kľúčové slová na základe ktorých napíšu osnovu a príbeh porozprávajú. V osnove majú označiť úvod, jadro a záver a samostatne určiť, či čítaný text je umelecký alebo vecný. Postup reprodukcie príbehu navodzovaný úlohami považujeme za správny (Klimovič, 2021). Žiaci majú tvoriť osnovu a na základe nej reprodukovať čítaný text, čím bude splnený cieľ uvedeného obsahu predmetu, ale individuálna interpretácia textu žiakom nie je navodzovaná. Kritický pohľad na aktuálnu podobu interpretácie textu, ktorá je zameraná len na prerozprávanie deja, zastáva O. Hník (2021), ktorý poukazuje na možnosť tvorivej interpretácie. Tá spočíva v individuálnej reakcii čitateľa na obsah textu. Na uvedenú potrebu tvorivej práce s čítaným textom nadviažeme vyjadrením L. Szentesiovej (2023, s. 110) „...oklieštená práca s textom nie je ani dostatočná, ani tvorivá.“ Jednou z možností tvorivej interpretácie je tvorivé písanie, ktoré úlohou navodzované nie je.
- Vlastná tvorba, tvorivé písanie krátkeho vecného a umeleckého textu je téma obsahom navodzovaná na dvojstrane učebnice (s. 58., s. 59). Prvá úloha smeruje žiakov k tomu, aby doplnili informácie o Európe do pojmovej mapy vo dvojici alebo skupine a na základe nej napísali krátky vecný text na tému: Svetadiel Európa. Ďalšia úloha v učebnici nabáda žiakov vo dvojici alebo v skupine tvoriť krátky umelecký text na tému: Ako sa darilo Európe po unesení býka. Tvorivé písanie umeleckého textu je riadené otázkami k úvodu, jadru a záveru. Ich uplatnenie považujeme za vhodné, pretože pomocné otázky môžu začínajúcemu pisateľovi pomôcť tvoriť text s časovou postupnosťou (Klumparová, Poláková, 2017., Klimovič, 2021).

- Ďalšou témou komunikačno-slohovej zložky predmetu je diskusia, názor (s. 65). Úlohy v kapitole podporujú rozvoj verbálnej tvorivosti a sebaujadravania žiakov, ale nenavodzujú tvorivé písanie.
- Poslednou témou komunikačno-slohovej zložky predmetu je *priama reč* (s.79., s.80), ktorá sa vyznačuje nevyužitým potenciálom tvorivého písania, čomu zodpovedajú znenia úloh: „*Vymysli alebo povedz ľubovoľnú priamu reč s uvádzacou vetou*“ (s. 79). „*K priamej reči napíš uvádzaciu vetu*“ (s.80). Písanie priamej reči a uvádzacích viet je tvorené len prostredníctvom jednej výpovede, v rámci ktorej si žiaci osvojujú praktický význam týchto pojmov. Potenciál tvorivého písania by v tomto prípade mohol byť využitý zadáním, ktoré by žiakov nabádalo tvoriť umelecký text obsahujúci priamu reč a uvádzaciu vetu.

Úlohy navodzujúce tvorivým písaním v časti učebnice určenej jazykovej zložke predmetu

Obsah učebnice, ktorý je venovaný učivu jazykovej zložky predmetu, implikuje dve úlohy tvorivého písania v kapitole zameranej na vybrané slová.

- Jedno zo zadaní nabáda žiakov vo dvojiciach alebo skupine tvoriť krátky príbeh o cestovaní v piroge. V texte majú použiť slová s i/i alebo ý/ý po spoluhláske p (s. 49). Úlohou je podporený rozvoj tvorivého písania žiakov, ale aj aktívne osvojovanie si jazykového učiva.
- Ďalšie zadanie nabáda žiakov samostatne tvoriť umelecký text o korytnačkách, pričom úloha navodzuje tvorivé písanie, ktorému predchádza čítanie vecného textu na príslušnú tému (s. 51). Úlohou je podnietený rozvoj nielen produktívnych komunikačných zručností žiakov, ale aj ich receptívnych komunikačných zručností, keďže tvorivému písaniu umeleckého textu predchádza čítanie s porozumením.

Druhý diel učebnice

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej komunikačno-slohovej zložke predmetu

V druhom diele učebnice sú štyri kapitoly venované komunikačno-slohovému vyučovaniu, ktoré je zároveň súčasťou jazykovej zložky predmetu, keďže učebnica tieto zložky prepája.

- Úloha tvorivého písania je uvedená v kapitole zameranej na ústnu a písomnú reprodukciu rozprávania, kľúčové slová a osnovu (s. 53). Zadanie nabáda žiakov samostatne dokončiť rozprávanie. Uvedený typ úlohy vplýva na rozvoj nielen produktívnych komunikačných zručností, ale aj na rozvoj receptívnych komunikačných zručností žiakov, pretože žiak potrebuje najprv text recipovať, aby na dej mohol reagovať jeho originálnym zakončením (Horváth, 2021). Zároveň kapitola obsahuje aj zadanie: „*Podľa textu doplň k podstatným menám vhodné prídavné mená. Urč pád napísaných slov*“ (s. 53). Za nevhodné považujeme určovanie pádov napísaných slov, keďže obsah uvedenej časti učebnice v rámci jazykovej zložky je venovaný zámenám a tiež vyššie uvedenému obsahu komunikačno-slohovej zložky predmetu. Sme názoru, že potenciál tvorivého písania mal byť v kapitole zachovaný, pretože mu v časti určenej komunikačno-slohovému učivu nie je venovaný väčší priestor.

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej jazykovej zložke predmetu

V časti učebnice, ktorej kapitoly implikujú len učivo jazykovej zložky predmetu, sú tri úlohy navodzujúce tvorivé písanie, čo je viac ako v častiach určených komunikačno-slohovému učivu.

- Dve úlohy vyzývajú žiakov vo dvojici alebo skupine napísať krátku rozprávku s využitím určených slov v kapitole zameranej na slovné druhy (s. 5) a číslovky (s. 55).

- Jedna úloha nabáda žiakov vytvoriť príbeh s využitím slovies v neurčitku (s. 64). Ostatné úlohy v učebnici nenavodzujú tvorivé písanie.

VÝSLEDKY OBSAHOVEJ ANALÝZY DVOJDIELNEJ PRACOVNEJ UČEBNICE VYDAVALTEĽSTVA AITEC

Dvojdielny súbor pracovných učebníc *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl, pracovná učebnica, 1. časť* (2022) a *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl, pracovná učebnica, 2. časť* vytvorili Renáta Titková, Dagmar Moravčíková, Terézia Bulejová a Angela Kulichová. Obsah učebníc je koncipovaný tak, aby si žiaci osvojili jazykovú zložku aj komunikačno-slohovú zložku predmetu, pričom obom zložkám patrí konkrétna časť učebnice. Súčasťou pracovných učebníc je aj *Bodkin doplnkový zošit, 1. časť* (2022) a *Bodkin doplnkový zošit, 2. časť* (2022). Celý súbor pracovných učebníc vrátane doplnkových zošitov patrí k publikáciám vydavateľstva Aitec.

Prvá časť pracovnej učebnice

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej komunikačno-slohovej zložke predmetu

Slohová časť pracovnej učebnice pozostáva z trinástich strán, pričom celkový počet strán v učebnici je osemdesiatosem. Úloh nabádajúcich k tvorivému písaniu v časti učebnice venovanej komunikačno-slohovej zložke predmetu je desať, pričom prevládajú úlohy, ktorým predchádza čítanie s porozumením.

- Úloha tvorivého písania je navodzovaná v kapitole určenej vecnému a umeleckému textu. Nabáda žiakov individuálne tvoriť umelecký a vecný text na základe vopred pripravených kľúčových slov (s. 80). Tvoríť text na základe vopred pripravených slov je pre začínajúceho pisateľa pomôckou (Klimovič, 2021). S uvedeným názorom sa stotožňujeme, a preto považujeme úlohy za vhodné.
- V slohovej časti učebnice sa nachádza úloha tvorivého písania vecného textu, ktorá je reakciou na čítaný text. Zadanie stavia žiaka pred výzvou samostatne nájsť informácie o vlastnej obci na internete, vybrať kľúčové slová z čítaného textu a na základe nich napísať vecný text (s. 81). Podobná úloha je navodzovaná zadaním zvoliť si z ľubovoľnej knihy príbeh, napísať jeho názov, autora, písomne zdôvodniť svoj výber, koncipovať stručnú osnovu a príbeh reprodukovat' v súvislom texte (s. 85). Potenciál tvorivého písania v reprodukcii môže byť využitý v prípade, že žiak vyjadrí svoje predstavy a individuálne reakcie na čítaný príbeh v podobe vlastného tvorivého prístupu (Štepánková, 2022).
- Tvorivé písanie často uplatňuje aj kooperáciu pisateľov, ktorá podporuje ich spoluprácu, komunikáciu, solidaritu, ale aj sebavedomie (Fišer, 2001). Tvorba umeleckého textu vo dvojici je učebnicou navodzovaná zadaním dokončiť príbeh. Na čítaný umelecký text nadväzuje aj výzva tvoriť hádanku, báseň, akrostich a cinquain (s. 84). Akrostich a cinquain radíme k technikám štruktúrovaného písania (Klimovič, 2009). Ďalšou navodzovanou úlohou je dotvorenie príbehu dopĺňaním slov do textu a jeho následné dokončenie (s. 88). Zadanie žiakov nabáda dokončený text nahlas prečítať, čím sa rozvíjajú nielen ich produktívne zručnosti, ale aj receptívne komunikačné zručnosti.
- K reprodukcii textu sú žiaci nabádaní aj úlohou prerozprávať obsah podľa obrázkov a zdôvodniť potrebu dodržania časovej postupnosti v príbehu (s. 83). Úloha je však realizovaná verbálne, tvorivé písanie nenavodzuje.

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej jazykovej zložke predmetu

V časti učebnice zameranej na jazykové učivo je štrnásť úloh navodzujúcich tvorivé písanie. Tento počet prevyšuje počet úloh tvorivého písania v časti určenej komunikačno-slohovému učivu.

- Produktívne úlohy sú navodzované zadáním tvoriť krátky príbeh s určenými slovami (s. 3., s. 41), ale aj s určenými slovami na konkrétnu tému (s. 60). Za nevhodnú úlohu považujeme tú, ktorá najprv vyzýva žiakov vytvoriť príbeh, následne k nemu napísať osnovu (s.65), poprípade aj nadpis (s. 18). Sme názoru, že žiak má najprv písať osnovu a na základe nej vytvoriť príbeh, na čo poukazuje aj M. Klimovič (2021).
- Učebnica sa vyznačuje úlohami navodzujúcimi tvorbu vtipných príbehov. V jazykovej časti učiva sa vyskytuje štyrikrát (s. 14., s. 24., s. 28., s.68). S námetom vtipného textu súvisí aj úloha, ktorá žiakov nabáda predstaviť si, že našli vtipnú správu vo fľaši, ktorú následne individuálne napíšu (s. 5). Ďalšie typy úloh smerujú k individuálnej tvorbe básne (s. 38), ale aj k tvorbe básne a nadpisu (s. 24). Ich negatívum vnímame v tom, že nepodporujú kooperáciu v skupinách či vo dvojiciach.
- Učebnica obsahuje východiskové texty k jazykovému učivu. Úlohy tvorivého písania sú uplatnené aj ako reflexia po ich dočítaní. V jednej z úloh zadanie nabáda žiakov doplniť správnu slabiku do viet, čím si opakujú učivo z 3 ročníka. Následne sú postavení pred výzvu doplnený príbeh dokončiť (s.7). Rovnaké zadanie sa nachádza aj v kapitole zameranej na ohybné slovné druhy (s. 53). V oboch prípadoch má žiak umeleckým textom vymyslieť nadpis.

Bodkin doplnkový zošit

Súčasťou učebnice je aj *Bodkin doplnkový zošit, 1. časť* (2022) na ktorý pracovná učebnica odkazuje. Pozostáva zo štyridsiatich ôsmich strán, pričom komunikačno-slohovej zložke predmetu je určených päť strán. Úloh navodzujúcich tvorivé písanie je v doplnkovom zošite päť a podnecujú iba individuálnu tvorivosť žiaka.

- Úlohy, ktoré môžeme radiť k tvorivému písaniu, sú v doplnkovom zošite, v kapitole venovanej komunikačno-slohovému učivu, dve. Jedna navodzuje tvorbu umeleckého textu, ktorému predchádza tvorba osnovy a nadpisu (s. 46). Druhá produktívna úloha vyzýva žiakov samostatne tvoriť text o tom, ako podľa ich názoru bude vyzerat' svet o 200 rokov (s. 48). Uvedená úloha výrazne podporuje sebaujadrovanie žiaka a rozvíja fantáziu.
- V obsahu Bodkinho doplnkového zošita zameraného na jazykovú zložku učiva sú tri úlohy navodzujúce tvorivé písanie. Jedno zadanie vyzýva k individuálnej tvorbe básne s určenými slovami (s. 23). Ďalšie nepriamo navodzuje tvorbu aliterácie (s. 17), ktorú považujeme za techniku písania ako hry (Klimovič 2009). S technikami písania ako hry súvisí aj ďalšia úloha. Tá vyzýva žiakov samostatne doplniť priamu reč a uvádzacie vety do textu tak, aby vznikol príbeh (s. 9). Ďalšie úlohy tvorivého písania v Bodkinom doplnkovom zošite navodzované nie sú.

Druhý diel učebnice

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej komunikačno-slohovej zložke predmetu

Druhý diel pracovnej učebnice obsahuje sedemnásť strán komunikačno-slohového učiva z osemdsiatich ôsmich strán. Úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú v uvedenej časti tri.

- Jedno zadanie vyzýva žiakov samostatne tvoriť umelecký text na konkrétnu tému (s. 84).

- V ďalšej úlohe sú žiaci vedení samostatne tvoriť vtipný príbeh, následne osnovu a nadpis (s. 87). Toto zadanie nepovažujeme za vhodné, pretože najprv navodzuje žiakov tvoriť príbeh a až potom osnovu. Na nevhodnosť koncepcie úlohy sme už vyššie poukazovali.
- Výzva tvoriť vecný text je uplatnená v úlohe, ktorá žiakov nabáda samostatne vyhľadať na internete informácie o Slovensku, vypísať kľúčové slová a na základe nich tvorivo písať (s. 85).

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej jazykovej zložke predmetu

Tvorivé písanie je navodzované aj v časti pracovnej učebnice, ktorá je zameraná na jazykové vyučovanie. Počet úloh navodzujúcich tvorivé písanie je oproti časti učebnice venovanej komunikačno-slohovému učivu vyšší. Zároveň tvorivé písanie vecného textu je navodzované len v tejto časti súboru pracovných učebníc.

- Úlohy v analyzovanej časti učebnice žiakov nabádajú tvoriť krátky príbeh na určitú tému s využitím konkrétnych slovných spojení (s. 16) alebo len s podmienkou uplatniť v ľubovoľnom krátkom príbehu určené slová (s. 61). Na základe určených slov alebo slovných spojení majú žiaci tvoriť vtipný príbeh (s. 24), ale aj báseň (s. 4., s. 16). Uvedené zadania navodzujú individuálnu tvorbu textu umeleckého charakteru.
- Tvorivé písanie vecného textu je navodzované v úlohe samostatne písať krátky text o vybranom športe (s. 28), ale aj k tvorbe vecného textu o športe na základe informácií, ktoré si o ňom žiak individuálne nájde v knihe alebo na internete (s. 42).
- V jazykovej časti učebnice sa nachádzajú úlohy navodzujúce kooperáciu žiakov vo dvojici. Sú podnecované zadáním tvoriť hádanku (s. 6) či báseň (s. 13) s využitím konkrétnych slov, ale aj k tvorbe SMS rozhovoru dvoch chlapcov (s. 53).
- Obsah jazykového učiva je navodzovaný aj východiskovým textom, s ktorým žiaci následne pracujú. Dve zadania vyzývajú žiakov individuálne dokončiť čítaný príbeh tvorivým písaním (s. 7., s. 67).

Bodkin doplnkový zošit

V učebnici sa nachádzajú odkazy na úlohy v doplnkovom zošite. *Bodkin doplnkový zošit, 2. časť* (2022), implikuje úlohy zamerané na osvojenie si učiva jazykovej zložky predmetu, ale aj komunikačno-slohovej zložky, ktorá pozostáva z desiatich strán z celkového počtu štyridsaťosem strán doplnkového zošita. Úlohy navodzujúce tvorivé písanie vecného alebo umeleckého textu v ňom radené nie sú. Potenciál tvorivého písania vnímame len v úlohách navodzujúcich sebavyjadrovanie žiaka v podobe jeho reflexie na čítaný text (s. 42), ale tiež pri opise literárnej postavy, ktorý je výsledkom čítania s porozumením. V tomto prípade vnímame potenciál presahu tvorivého písania do kapitoly určenej slohovému útvaru, opisu.

VÝSLEDKY OBSAHOVEJ ANALÝZY UČEBNICE VYDAVATEĽSTVA TAKTIK

Učebnica s názvom *Slovenský jazyk 4 Nezábudka, Učebnica pre 4. ročník základných škôl* (2020) patrí k publikáciam vydavateľstva Taktik. Jej autorkou je Ľuba Nguyenová Anhová. Učebnica nepozostáva z dvoch dielov. Obsah vyučovania slovenského jazyka pre štvrtý ročník je uvedený len v jednom titule, ktorý implikuje obsah jazykového a komunikačno-slohového učiva. Učebnica obsahuje stodvadsať strán, pričom sedemnášť strán je určených komunikačno-slohovej zložke predmetu. Ostatné strany zahŕňajú učivo jazykovej zložky predmetu. Súčasťou učebnice je aj *Slovenský jazyk 4 Nezábudka, Pracovný zošit pre 4. ročník základných škôl* (2020), na ktorý učebnica odkazuje. Oba tituly sa vyznačujú úlohami, ktoré v značnej miere navodzujú tvorivé písanie v skupine.

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej komunikačno-slohovej zložke predmetu

Slohová časť učebnice je koncipovaná tak, že jej jednotlivé strany zahŕňajú učivo komunikačno-slohovej zložky predmetu v rámci konkrétnej kapitoly. Jedna kapitola učebnice je venovaná téme tvorivého písania. V prechádzajúcich tituloch opisovaných učebníc sa táto kapitola nevyskytuje.

- Kapitola venovaná tvorivému písaniu obsahuje jednu stranu učebnice (s. 7). Zadaním navodzuje úlohu tvorivého písania umeleckého textu podľa nadpisu, ktorý si žiak môže vybrať z ponuky. Ďalším zadaním na príslušnej strane sú žiaci vyzvaní tvoriť text podľa obrázka alebo fotografie. Po jeho dopísaní majú za úlohu vytvoriť k textu dejovú osnovu, dať ju spolusediacemu/spolusediacej s prosbou, aby podľa nej napísali vlastný text. Produkty tvorivého písania si v závere porovnávajú. Uvedeným zadaním bolo tvorivé písanie použité ako možnosť rozvoja nielen produktívnych komunikačných zručností žiakov, ale aj receptívnych komunikačných zručností. Zároveň, tvorba naratíva podľa obrázka je vhodnou úlohou tvorivého písania, pretože rozvíja predstavivosť žiaka, ktorá sa opiera o vizuálny podnet. Naše tvrdenie podložíme vyjadrením M. Klimoviča (2021, s. 88-89) „*Za vhodné úlohy pokladáme tie, v ktorých sa očakáva tvorba naratíva z obrázkov...*“
- Úloha, ktorá sa vyznačuje potenciálom tvorivého písania, je v slohovej časti učebnice uvedená v kapitole zameranej na diskusiu a vyjadrenie názoru. Nabáda žiakov predstaviť si situáciu v triede, ktorá môže vyvrcholiť hádkou. Svoje predstavy majú uviesť v texte, a zároveň prostredníctvom neho poskytnúť návrh jej riešenia (s.9). Nevýhodu úlohy vnímame v použitej terminológii zadania, ktorá nejasne uvádza tvorbu textu. Uvedeným zadaním sú žiaci nepriamo vyzvaní k tvorivému písaniu rozprávania podľa zadania.
- Potenciál tvorivého písania je navodzovaný aj zadaním úlohy, ktoré žiakov vyzývajú reprodukovať text (s. 15). Ak budú mať žiaci možnosť tvorivej interpretácie obsahu, tak potenciál tvorivého písania v úlohe bude uplatnený.
- Jednoznačné uplatnenie tvorivého písania navodzuje zadanie úlohy po dočítaní umeleckého textu, ktoré žiakov vyzýva v rámci skupiny príbeh dokončiť (s. 8). Pozitívum úlohy spočíva v tvorivej kooperácii, v rozvoji produkčných komunikačných zručností žiakov, pretože koniec príbehu nielen píše, ale svoje návrhy konca vyjadrujú aj verbálne. Tým úloha podporuje aj rozvoj receptívnych komunikačných zručností, a to čítaním a počúvaním s porozumením. Ďalšie úlohy tvorivého písania v slohovej časti učebnice nie sú.

Úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice určenej jazykovej zložke predmetu

Časť učebnice, ktorá je zameraná na jazykovú zložku predmetu, obsahuje viac úloh tvorivého písania oproti časti venovanej komunikačno-slohovému učivu. Navodzujú tvorivé písanie v skupinovej kooperácii, tiež tvorivé písanie vo dvojici, ale aj samostatnú tvorbu. V uvedenej časti učebnice sa nachádzajú úlohy, ktoré tvorivé písanie uplatňujú v podobe aktívnej hry, čím sa učebnica oproti predchádzajúcim titulom vydavateľstiev výraznejšie odlišuje.

- Úlohy tvorivého písania sú navodzované už v prvej kapitole zameranej na opakovanie učiva z 3. ročníka. Zadanie žiakov nabáda vytvoriť krátku báseň vo dvojici, s využitím konkrétnych slov (s. 2). Tvorba básne je navodzovaná aj v kapitole zameranej na vybrané slová, kde úlohou žiakov je v skupine na základe informácií o vydre napísať báseň, poprípade hádanku alebo krátky príbeh (s. 17). Úlohou žiaci rozvíjajú nielen produktívne komunikačné zručnosti a vlastný štýl písma, ale aj receptívne komunikačné zručnosti, kedy na základe informácií z čítaného textu môžu vytvárať produkty tvorivého písania na príslušnú tému.

- V kapitole určenej vybraným slovám sú žiaci postavení pred skupinovú úlohu tvorby krátkeho príbehu o postave z počítačovej hry (s. 11). Kooperácia v skupine je navodzovaná aj úlohou, ktorou sú žiaci vyzvaní napísať krátky text s využitím konkrétnych slov (s. 23).
- Činnosť v skupine je navodzovaná aj v úlohách tvorivého písania vecného textu podľa konkrétnych slov (s. 13) alebo na konkrétnu tému (s. 45).
- Zadania podnecujú aj prácu v skupine, ktorá má charakter hry. Vyzýva žiakov k tvorbe textu na tému, ktorú si žiaci zvolia z ponuky, pričom úlohou každého žiaka bude napísať jednu vetu, papier posunúť spolužiakovi, a ten na príslušnú vetu nadviaže svojou. Spoluprácou majú dospieť k zmysluplnému textu s dejovou postupnosťou (s. 25).
- Hra s písmom je uplatnená zadáním navodzujúcim samostatnú tvorbu aliterácie (s. 3) alebo akrostichu pri skupinovej činnosti (s. 88).
- Učebnica, okrem uvedených úloh navodzuje uplatnenie tvorivého písania ako reflexiu na čítaný text. Príkladom je zadanie, ktoré žiakov vyzýva samostatne text dokončiť (s. 53). Učebnica sa vyznačuje aj úlohou nabádajúcou žiakov vo dvojici transformovať dej čítaného umeleckého textu (s. 98). Úloha vyzýva žiakov k tvorivej interpretácii a k hlbšiemu uvažovaniu o čítanom texte (Hník, 2021). Ďalšie zadania tvorivého písania nie sú v učebnici jednoznačne navodzované.

Pracovný zošit

Súčasťou učebnice je aj *Slovenský jazyk 4, Nezábudka, pracovný zošit pre 4. ročník základných škôl* (2020), na ktorý učebnica odkazuje. Vytvorila ho Ľuba Nguyenová Anhová, a patrí k titulom vydavateľstva Taktik. Jeho obsahom je učivo jazykovej zložky predmetu. Úlohy tvorivého charakteru sú navodzované výzvou tvoriť vtip s využitím konkrétnych slov (s. 38). Alebo zadáním, ktoré nejasne navodzuje tvorivé písanie: „*Napiš vety o sebe a svojich kamarátoch/kamarátkach. Použi v nich osobné zámená. Vyznač ich*“ (s. 37). Nevýhodou zadania je použitá terminológia, ktorá žiakov smeruje k písaniu samostatných viet, pričom charakter tvorby textu s časovou postupnosťou na príslušnú tému absentuje. Na nevhodnú formuláciu zadania uvedeného typu úlohy poukazuje M. Klimovič (2021, s. 89): „*Problém s neadekvátnou terminológiou (označovanie naratívneho textu nesprávne slovom veta, ako keby šlo o nesúvisiace výpovede) pretrváva aj v učebnici...*“ V prípade, že by zadanie navodzovalo namiesto tvorby viet písanie naratívneho textu na tému: Ja a moji kamaráti, bol by potenciál tvorivého písania v úlohe využitý. Jasná výzva k tvorbe umeleckého alebo vecného textu v pracovnej učebnici navodzovaná nie je.

SUMARIZÁCIA VÝSLEDKOV OBSAHOVEJ ANALÝZY UČEBNÍČ A DISKUSIE

Zhrnutie výsledkov obsahovej analýzy učebníc budeme uvádzať verbálne. Najprv odpovieme na výskumnú otázku, ktorej predmetom záujmu sú úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice zameranej na obsah komunikačno-slohovej zložky predmetu. Potom uvedieme výsledky, ktorými odpovieme na druhú výskumnú otázku. Jej predmetom záujmu sú úlohy navodzujúce tvorivé písanie v časti učebnice zameranej na učivo jazykovej zložky predmetu.

Aké úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú uvedené v časti učebnice zameranej na obsah komunikačno-slohovej zložky predmetu?

- V dvojdielnom učebnicovom súbore vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana sú navodzované len tri úlohy tvorivého písania v kapitolách určených komunikačno-slohovej zložke predmetu, čo predstavuje najnižší počet úloh navodzujúcich tvorivé písanie oproti učebniciam vydavateľstva Aitec a Taktik. Dve úlohy vyzývajú žiakov k tvorivému písaniu vo dvojici alebo skupine, pričom jedno zadanie navodzuje tvorbu umeleckého textu podľa

informácie z pojmovej mapy. Druhým zadáním je navodzované tvorivé písanie umeleckého textu podľa pomocných otázok. Len v rámci jednej úlohy je tvorivé písanie uplatnené ako reflexia na čítaný text, a to výzvou samostatne dokončiť rozprávanie.

- V pracovnej učebnici vydavateľstva Aitec sa nachádzajú produktívne úlohy tvorivého písania, ktoré žiakov vyzývajú samostatne tvoriť umelecký text podľa kľúčových slov, pričom podľa kľúčových slov majú tvorivo písať aj vecný text. Učebnica sa vyznačuje úlohou, ktorá žiakov navádza tvoriť vtipný príbeh. Úlohy v súbore pracovných učebníc vydavateľstva Aitec navodzujú tvorivé písanie v podobe reflexie na čítaný text. Zadania vyzývajú žiakov k dokončeniu a dotvoreniu príbehu vo dvojici, tiež k písaniu básne na základe čítania s porozumením. Reflexia na čítaný text je smerovaná aj k uplatneniu hry s písmom tvorbou hádanky, akrostichu a cinquainu. Učebnica navodzuje nielen aktívnu prácu s umeleckým textom, ale aj s vecným textom. Jedna z úloh vyzýva žiakov vybrať kľúčové slová na základe čítania s porozumením a podľa nich tvorivo písať vecný text.
- V pracovných učebniciach vydavateľstva Aitec sú odkazy na úlohy doplnkového zošita. Úlohy tvorivého písania sú uvedené len v jej prvej časti, pričom podnecujú výlučne samostatnú tvorivosť žiaka. Navodzujú tvorivé písanie umeleckého textu podľa kľúčových slov a rozprávanie na uvedenú tému.
- Učebnica vydavateľstva Taktik sa vyznačuje úlohami, ktoré nabádajú k tvorivému písaniu umeleckého textu podľa nadpisu, obrázka či fotografie. Zadaním sú žiaci postavení pred výzvou písať rozprávanie podľa konkrétneho zamerania. Úlohy v komunikačno-slohovej časti učebnice navodzujú prevažne skupinové tvorivé písanie. Jedna z úloh podporuje rozvoj produktívnych komunikačných zručností žiakov, skupinovú kooperáciu a rozvoj receptívnych komunikačných zručností prostredníctvom skupinového dokončenia príbehu.

Aké úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú uvedené v kapitolách učebnice venovaných jazykovej zložke predmetu?

- V dvojdielnom súbore učebníc vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana je päť úloh, ktoré navodzujú tvorivé písanie. Štyri úlohy majú potenciál rozvoja produktívnych komunikačných zručností žiakov v podobe tvorby umeleckého textu vo dvojici alebo skupine. Produktom tvorivého písania má byť príbeh na konkrétnu tému alebo podľa určených slov, a tiež rozprávky, v ktorých majú žiaci uplatniť konkrétne slová. Samostatná tvorba umeleckého textu je uplatnená v jednej úlohe, a to po dočítaní vecného textu, ktorý je zameraný na tému tvorivého písania.
- Súbor pracovných učebníc vydavateľstva Aitec navodzuje úlohy v časti určenej jazykovému vyučovaniu prevažne samostatného tvorivého písania. Najčastejšie sú nimi zadania vyzývajúce k tvorbe príbehu s určenými slovami alebo podľa konkrétneho názvu. Učebnica sa vyznačuje zadaním tvoriť príbeh s vtipným charakterom, ale tiež s využitím konkrétnych slov či slovných spojení. S využitím konkrétnych slov majú žiaci tvorivo písať báseň, ktorú produkujú nielen samostatne, ale aj vo dvojici. Činnosť vo dvojici je navodzovaná aj zadaním podnecujúcim tvorbu hádanky. Tvorivé písanie vecného textu je navodzované na konkrétnu tému, ale tiež v podobe výzvy nájsť si na internete alebo v knihe informácie o uvedenej téme a na základe čítania s porozumením tvoriť text vecného charakteru. Tvorivé písanie je zadaním navodené aj v podobe dokončenia príbehu.
- V pracovných učebniciach vydavateľstva Aitec sa nachádzajú odkazy na úlohy v doplnkovom zošite. Úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú uvedené len v jeho prvej časti a podnecujú samostatnú tvorivú činnosť žiaka. Zadaním sú žiaci postavení pred výzvou písať báseň s určenými slovami alebo tvoriť aliterácie. V doplnkovom zošite je aj jedna úloha, ktorá podporuje rozvoj nielen produktívnych, ale aj receptívnych komunikačných zručností žiakov v podobe zadania navodzujúceho samostatné dotvorenie príbehu.

- Učebnica vydavateľstva Taktik navodzuje úlohy prevažne skupinového tvorivého písania. Tiež vyzýva k tvorbe vo dvojici alebo samostatne. Zadaním sú žiaci nabádaní k písaniu básne podľa určených slov, k tvorbe príbehu o konkrétnej postave, tiež k tvorbe aliterácie a akrostichu. Okrem tvorivého písania umeleckého textu úlohy v učebnici navodzujú tvorivé písanie vecného textu podľa určených slov alebo podľa témy. Tvorivé písanie je uplatnené aj v podobe reflexie na čítaný text zadaním, ktoré žiakov vyzýva tvoriť báseň, príbeh alebo aj hádanku podľa obsahu čítaného textu. Aktívna práca s čítaným textom je navodzovaná úlohou, ktorá žiakov stavia pred výzvu dokončiť príbeh alebo zmeniť dej čítaného umeleckého textu. Úlohy rozvíjajú produktívne komunikačné zručnosti žiakov, kooperáciu vo dvojici alebo skupine, individuálny štýl písania, ale aj receptívne komunikačné zručnosti.

Na základe výsledkov obsahovej analýzy môžeme tvrdiť, že úlohy navodzujúce tvorivé písanie sú zastúpené prevažne v častiach určených jazykovej zložke predmetu. V približovaných učebniciach vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik sa nachádzajú úlohy navodzujúce tvorivé písanie, ktoré pôsobi na rozvoj produktívnych komunikačných zručností žiakov. Zároveň zadania úloh navodzujú samostatné tvorivé písanie, ale aj písanie vo dvojici či skupine. Rôznorodosťou úloh navodzujúcich tvorivé písanie sa vyznačuje učebnica vydavateľstva Taktik. Zadania implikujú úlohy, ktoré tvorivé písanie uvádzajú s charakterom skupinovej hry. Práve úlohami zameranými na činnosť v skupine alebo vo dvojiciach sa učebnica výrazne vyznačuje. Podľa Z. Fišera (2001, s. 33) tvorivá kooperácia vedie „...k posilovaniu vhodných komunikačných postojů, konkurencii nahrazují spoluprací, podporují pocit solidarity, sounáležitosti ke skupině, sebevědomí pisatele.“ Zároveň, učebnica vydavateľstva Taktik úlohami nabáda žiakov k tvorivému písaniu podľa obrázkov či fotografií. Pracovný súbor učebníc vydavateľstva Aitec navodzuje tvorivé písanie prevažne podľa kľúčových slov a učebnica vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana vyzýva k tvorbe podľa pomocných otázok. Uvedené typy úloh sú považované za vhodné (Klimovič, 2021). Predstavujú takzvané pomôcky pri tvorbe naratívneho textu. Úlohami sú žiaci nabádaní k hlbšiemu uvažovaniu nad čítaným textom v podobe tvorivého písania, k čomu vyzývajú O. Hník (2021), ale aj L. Szentesiová (2023). Tvorivým písaním je tak podporený rozvoj receptívnych komunikačných zručností a produktívnych komunikačných zručností žiakov.

ZÁVER

Štúdiou sme sprostredkovali výsledky obsahovej analýzy učebníc slovenského jazyka pre štvrtý ročník primárneho vzdelávania, ktoré predstavujú publikácie vydavateľstiev Orbis Pictus Istropolitana, Aitec a Taktik. Odhalili sme potenciálny vplyv tvorivého písania nielen na rozvoj produktívnych komunikačných zručností žiakov. V úlohách, ktoré tvorivé písanie navodzujú pri práci s čítaným textom, vnímame potenciál rozvoja receptívnych komunikačných zručností žiakov. Identifikovali sme úlohy tvorivého písania, ktoré sú navodzované v častiach učebnice venovaných komunikačno-slohovému učivu, ale aj v častiach určených jazykovým tematickým celkom predmetu. Zistili sme, že učebnice sa vyznačujú pomerne rovnakým zameraním úloh, ale každá učebnica má svoje špecifiká. Učebnice vydavateľstva Orbis Pictus Istropolitana navodzujú úlohy tvorivého písania vo dvojici alebo skupine, pričom samostatné tvorivé písanie je zadaniami uplatnené len pri práci s čítaným textom. Pracovné učebnice vydavateľstva Aitec sa vyznačujú úlohami, ktoré navodzujú prevažne samostatné tvorivé písanie žiakov. Zároveň v značnej miere vedú žiakov k tvorbe vtipného príbehu, alebo iného textu, ktorý sa má vyznačovať vtipným charakterom. Učebnica vydavateľstva Taktik sa vyznačuje rôznorodosťou úloh navodzujúcich tvorivé písanie. Zároveň navodzuje tvorivé písanie, ktoré má často podobu hry vo dvojici alebo skupine. Uvedenými tvrdeniami nechceme porovnávať jednotlivé učebnice. Našimi zisteniami naznačujú variabilitu úloh tvorivého písania v jednotlivých

tituloch, čo nás viedlo k formulácii výskumnej otázky: V akom rozsahu ovplyvňujú úlohy v učebniciach komunikačné zručnosti žiakov v primárnom vzdelávaní? Táto otázka by mohla byť smerom pre ďalšie štúdie.

Literatúra

BELÁKOVÁ, M. 2017. *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka II. (Obsahová a procesuálna stránka vyučovania)*. Trnava : Trnavská univerzita, 75 s. ISBN 978-80-568-0097-3.

BELÁKOVÁ, M. 2021. Učebnice slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska kritérií na hodnotenie učebníc. In O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE, roč. 9, č. 1, s. 26-45.

FIŠER, Z. 2001. *Tvůrčí psaní : Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno : Paido, 164 s. ISBN 8085931990.

GAVORA, P. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume : Pohľad na jej súčasnú podobu. In PEDAGOGICKÁ ORIENTACE, roč. 25, č. 3, s. 345-371.

HNÍK, O. 2021. *Didaktika literatury: výzvy oboru : od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru (2. vydanie)*. Praha : Karolinum, 179 s. ISBN 978-80-246-4959-7.

HORVÁTH, T. 2021. *Interpretácia, naratív, reprezentácia*. Bratislava : Veda, 270 s. ISBN 978-80-224-1909-3.

HRICOVÁ, A., ONDRÁŠEK, S., URBAN, D. 2023. *Metodologie v sociální práci*. Praha : Grada, 208 s. ISBN: 978-80-271-3636-0.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015. Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. Stupeň základnej školy. [online]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf>.

KLIMOVIČ, M. 2009. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov : Prešovská univerzita, 152 s. ISBN 978-80-555-0178-9.

KLIMOVIČ, M. 2021. Obsahová analýza vybraných učebníc slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska rozvíjania narácie. In O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE, roč. 11, č. 1, s. 74-94.

KLUMPAROVÁ, Š., POLÁKOVÁ, I. 2017. Magie vypravěče. [online]. In J. Slavík., K. Uličná., J. Stará., & P. Najvar. Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání (95-117). Masarykova univerzita. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8768-2017>>.

KOLLÁROVÁ, A. 2020. Rozvíjanie naratívnej textovej produkcie v 3. ročníku základnej školy - rozvoj pisateľských kompetencií žiakov (2.). In NAŠA ŠKOLA, roč. 24, č. 3-4, s. 25-33.

KOVÁČOVÁ, Z. 2016. Ako píšú deti, alebo, O kontinuite receptívno-produktívnych dispozií dieťaťa. In DIDAKTICKÉ STUDIE, roč. 8, č. 2, s. 23-37.

NGUYENOVÁ ANHOVÁ, Ľ. (2020). *Slovenský jazyk 4 Nezábudka, Učebnica pre 4. ročník základných škôl*. Košice : Taktik, 120 s. ISBN 978-80-8180-202-7.

NGUYENOVÁ ANHOVÁ, Ľ. (2020). *Slovenský jazyk 4 Nezábudka, Pracovný zošit pre 4. ročník základných škôl*. Košice : Taktik, 64 s. ISBN 978-80-8180-203-4.

ONDREJKOVIČ, P. 2017. *Kapitoly z metodológie výskumu v sociálnych vedách*. Levice : Clientservice, 297 s. ISBN 978-80-972661-0-3.

STANKOVIANSKA, Z., CULKOVÁ, R. (2023). *Nový slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ, Prvý diel*. Bratislava : Orbis Pictus Instropolitana, 88 s. ISBN 978-80-8120-928-4.

STANKOVIANSKA, Z., CULKOVÁ, R. (2023). *Nový slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ, Druhý diel*. Bratislava : Orbis Pictus Instropolitana, 88. s. ISBN 978-80-8120-965-9.

SZENTESIOVÁ, L. 2023. *Čítanie : Učebnica o tom, čo je a čo nie je čítanie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 144 s. ISBN 9788022356602.

TITKOVÁ, R., MORAVČÍKOVÁ, D., BULEJOVÁ, T., KULICHOVÁ, A. (2022). *Bodkin doplnkový zošit, 1. časť*. Bratislava : Aitec, 48 s. ISBN 978-80-8146-273-3.

TITKOVÁ, R., MORAVČÍKOVÁ, D., BULEJOVÁ, T., KULICHOVÁ, A. (2022). *Bodkin doplnkový zošit, 2. časť*. Bratislava : Aitec, 48 s. ISBN 978-80-8146-274-0.

TITKOVÁ, R., MORAVČÍKOVÁ, D., BULEJOVÁ, T., KULICHOVÁ, A. (2022). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl, Pracovná učebnica, 1. časť*. Bratislava : Aitec. 88 s. ISBN 978-80-8146-273-3.

TITKOVÁ, R., MORAVČÍKOVÁ, D., BULEJOVÁ, T., KULICHOVÁ, A. (2022). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl, Pracovná učebnica, 2. časť*. Bratislava : Aitec. 88 s. ISBN 978-80-8146-274-0.

ŠTEPÁNKOVÁ, A. 2022. Tvůrčí psaní a jeho potenciál v literární vzdělávání na 1. stupni základní školy. In O DIEŤATI, JAZYKU A LITERATÚRE, roč. 10, č. 1, s. 47-58.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

WHITE, M. D., MARSH, E. E. 2006. Content analysis : A flexible methodology. [online]. In LIBRARY TRENDS, roč. 55, č. 1, s. 22-45. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>>.

Autor

Mgr. Veronika Šotterová

Predprimárna a primárna pedagogika

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

sotterova1@uniba.sk

POSTOJE ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM K HODINÁM TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY

Daša Švecová

Abstrakt

U žiakov s mentálnym postihnutím môžu k hodinám telesnej a športovej výchovy prevládať rozličné postoje, ktoré ovplyvňujú ich aktivitu, konanie, rozhodovanie, náladu a vzťahy v triednom kolektíve. Cieľom nášho výskumného projektu je identifikovať a analyzovať postoje žiakov s mentálnym postihnutím na hodinách telesnej a športovej výchovy za využitia kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie. Zber výskumných údajov v rámci kvantitatívnej metodológie získame distribúciou štandardizovaného dotazníka PACES (Physical Activity Enjoyment Scale), a v rámci kvalitatívnej metodológie využijeme metódu prípadovej štúdie. Výskumný súbor budú tvoriť žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávajúci sa v špeciálnych základných školách a v inkluzívnych základných školách, ktorí tvoria najpočetnejšiu skupinu zo skupiny žiakov so zdravotným postihnutím. V inkluzívnom vzdelávaní telesnej a športovej výchovy navyše títo žiaci mnohokrát zažívajú negatívne správanie zo strany svojich spolužiakov a niekedy aj samotných učiteľov. Je preto nevyhnutné zistiť, aké postoje v skupine žiakov s mentálnym postihnutím prevládajú, aby sme analýzou ich výpovedí vedeli zohľadniť ich potreby a vytvoriť tak bezpečné inkluzívne prostredie, kde sú všetci žiaci bez rozdielu aktívne zapájaní do obsahu telesnej a športovej výchovy, čo sa významne premieta do úspešnej inklúzie týchto jednotlivcov do majoritnej spoločnosti.

ÚVOD

Telesná a športová výchova (TŠV) má okrem benefitov na zdravie žiakov aj mnohé iné pozitívne účinky spojené najmä s utužovaním vzťahov v kolektíve a prežívaním radosti z pohybu. Na strane druhej, žiak na hodinách TŠV môže pociťovať aj negatívne emócie, ako úzkosť, strach, či nenávisť. Mnohé výskumy poukazujú práve na druhú možnosť, kde u žiakov s mentálnym postihnutím (MP) vzdelávajúcich sa v inkluzívnych školách dochádza mnohokrát až k šikane zo strany ich intaktných rovesníkov a bohužiaľ niekedy aj samotných učiteľov, a na hodinách TŠV tak nie sú prijatí do kolektívu (Aljabri, Bagadood & Sulaimani, 2023; Aimé et al., 2016). Vyčlenenie z kolektívu sa nedeje len medzi spolužiakmi, ale aj medzi žiakmi a pedagógmi, ktorí nie sú pripravení a nevedia, ako so žiakmi s postihnutím pracovať (Neville & Tarantino, 2022; Hutzler et al., 2019). Počet žiakov s postihnutím vzdelávajúcich sa v inkluzívnych školách sa však neustále zvyšuje a je nevyhnutné, aby mali dostačujúcu pomoc a podporu zo strany učiteľov, spolužiakov, iných pedagogických odborníkov a rodičov (Coteró et al., 2020).

Žiaci s MP vo všeobecnosti obľubujú pohybové hry a cvičenia. Na hodinách TŠV sú aktívni a ich výkony sú v športovom tréningu dokonca porovnateľné s ich intaktnými rovesníkmi (Hsu et al., 2015). Je ale nevyhnutné zistiť, aké postoje u nich prevládajú na hodinách TŠV v inkluzívnych základných školách a v špeciálnych základných školách, nakoľko výsledky výskumov z tejto problematiky sú rozdielne. Podľa Kurkovej a Nemček (2016) v homogénnych skupinách špeciálnych škôl u žiakov k TŠV prevládajú pozitívne postoje. Naopak v heterogénnych skupinách sú ich postoje negatívne a mnohí žiaci sa práve na hodinách TŠV stali obeťou šikany (Haegele et al., 2020; Bödi et al., 2023). Rovnakými zisteniami disponuje aj kolektív autorov Badura et al. (2022), ktorí poukázali na skutočnosť, že v základných školách (ZŠ) dochádza k šikane primárne žiakov s postihnutím, čo predstavuje 28,3% z 13 953

opýtaných respondentov a z tohto dôvodu sú mnohí z nich z TŠV oslobodení, aj keď takýto dôvod legislatívne nie je podložený. Coterón et al. (2020) analyzovali postoje žiakov k inkluzívnej TŠV, kde pred intervenciou u väčšiny žiakov prevládali negatívne postoje, no po intervenčnom zákroku sa ich postoje signifikantne zmenili k lepšiemu a u žiakov s postihnutím zaznamenali zvýšenú mieru súťaživosti. Tento fakt uvedení autori považujú za pozitívny, nakoľko žiaci s postihnutím sú viac motivovaní rozvíjať svoje pohybové zručnosti tak, aby sa svojim spolužiakom nielen po fyzickej stránke vyrovnali, ale dokonca ich prekonali.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že predmetom nášho skúmania bude analýza a komparácia postojov žiakov s MP vzdelávajúcich sa v špeciálnych základných školách a v bežných základných školách v rámci inkluzívneho vzdelávania k povinnému vyučovaciemu predmetu telesná a športová výchova. Náš výskumný súbor budú tvoriť žiaci s MP vzdelávajúci sa v ZŠ na Slovensku. V súlade so školským zákonom sú títo žiaci považovaní za žiakov so zdravotným postihnutím a zároveň aj za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí majú nárok na úpravu obsahu vzdelávania na základe ich individuálnych možností a predpokladov (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Žiaci, resp. ich zákonní zástupcovia si majú právo vybrať vzdelávaciu inštitúciu, ktorú ich dieťa bude navštevovať a to, ako sa daný žiak v špeciálnej alebo inkluzívnej škole na hodinách TŠV cíti, zistíme prostredníctvom štandardizovaného dotazníku PACES (Hůlka et al., 2014), ktorý obsahuje jednoduché výroky, kde žiaci odpovede zaznamenávajú na 3-stupňovej Likertovej škále. V skupinách žiakov špeciálnych škôl očakávame, že budú prevládať pozitívne postoje k hodinám TŠV. A u žiakov v inkluzívnom vzdelávaní predpokladáme prevahu negatívnych postojov k TŠV. Naše predpoklady vychádzajú z rovnako zameraných výskumov od autorov Kurková a Nemček (2016); Badura et al. (2022) realizovaných v Slovenskej a Českej republike.

ROZBOR AKTUÁLNEHO STAVU PROBLEMATIKY

Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v školách tvoria pätinu populácie všetkých žiakov a ich počet sa každým rokom neustále zväčšuje. Žiaci s MP sú najpočetnejšou skupinou žiakov so zdravotným postihnutím a z tohto dôvodu sme si ich zvolili za náš výskumný súbor (Hall et al., 2019). Konkrétne pôjde o žiakov s ľahkým a stredným MP, ktorí podľa Štátneho vzdelávacieho programu absolvujú povinný vyučovací predmet Telesná a športová výchova (NIVAM, 2022).

Najnovšie údaje zo štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií (CVTI) z 15.9.2023 nám poskytujú prehľad o počte žiakov so ŠVVP vzdelávajúcich sa v štátnych, súkromných a cirkevných ZŠ. Zo spomínaných údajov vyplýva, že na Slovensku je 217 štátnych špeciálnych ZŠ, 22 súkromných špeciálnych ZŠ a 12 cirkevných špeciálnych ZŠ. Nižšie pre lepšiu prehľadnosť uvádzame údaje zo Štatistickej ročenky týkajúce sa žiakov s ľahkým stupňom MP (variant A) a stredným stupňom MP (variant B) vzdelávajúcich sa v špeciálnych (ŠZŠ) a bežných, v našom ponímaní inkluzívnych (IZŠ) ZŠ na Slovensku (CVTI SR, 2023).

Z tabuľky 1 môžeme sledovať, že na Slovensku sa v súkromných, cirkevných a štátnych ZŠ spolu vzdeláva 14 394 žiakov s MP. V bežných ZŠ v rámci inklúzie sa žiaci s MP na Slovensku môžu vzdelávať rovnako v štátnych, súkromných a cirkevných ZŠ. V roku 2023 bolo do štátnych základných škôl začlenených 3 573 žiakov s MP. Do súkromných základných škôl 33 žiakov s MP a do cirkevných základných škôl bolo začlenených 108 žiakov s MP. Z vyššie uvedeného tiež vyplýva, že na Slovensku sa v ŠZŠ spolu vzdeláva 14 394 žiakov s MP a v IZŠ je spolu začlenených 3 714 žiakov s MP (tab. 1).

Tabuľka 1: Vzdelávanie žiakov s MP v ZŠ na Slovensku (spracovanie: vlastné)

Druhy ZŠ		Počet žiakov (n) s MP
Špeciálne ZŠ	Vzdelávajúce žiakov s MP variant A	11 899
	Vzdelávajúce žiakov s MP variant B	2 495
ŠZŠ spolu		14 394
Inkluzívne ZŠ	Cirkevné ZŠ	108
	Súkromné ZŠ	33
	Štátne ZŠ	3 573
IZŠ spolu		3 714
SPOLU žiakov s MP v ŠZŠ a IZŠ		18 108

Počet žiakov s MP vzdelávajúcich sa v IZŠ tvorí 13,69 % zo všetkých začlenených žiakov so zdravotných postihnutí ($n=26\,099$), pričom sú po žiakoch s vývinovými poruchami učenia (57,48 %) a narušenou komunikačnou schopnosťou (18,17%) tretou najrozsiahljšou skupinou začlenených žiakov IZŠ. V ŠZŠ sú žiaci s MP vo variante A a B najrozsiahljšou skupinou (79,01 %) spomedzi ďalších žiakov so zdravotným postihnutím ($n=18\,217$), ktorých maximálne percentuálne zastúpenie je 10,61 % u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (CVTI SR, 2023).

Ďalším dôvodom, pre ktorý sme sa rozhodli zvolenú problematiku skúmať, je úspešná inklúzia mladých ľudí s MP do majoritnej intaktnej spoločnosti. Pohybová aktivita významne prispieva k takejto úspešnej inklúzii, nakoľko pravidelnou účasťou na pohybových a športových aktivitách si jednotlivci s MP môžu nielen zvýšiť ich pohybovú výkonnosť, ale významným sa stáva rozvoj jemnej a hrubej motoriky, tak dôležitej pri vykonávaní každodenných samoobslužných činnostiach, ktoré, ako sme už spomenuli, vedú k nezávislosti týchto jednotlivcov a k ich úspešnej inklúzii do spoločenského života (Nemček, 2024). Predmet telesná a športová výchova zohráva v tejto oblasti kľúčovú úlohu už od detského veku (Nemček, Jamriško, Kyselová, 2023), a preto je dôležité zistiť postoje k tomuto predmetu, jeho obľúbenosť, príp. dôvody necvičenia na hodinách TŠV a vhodne navrhnúť spôsoby ovplyvňovania negatívnych postojov a spôsoby eliminácie príčin inaktivity žiakov s MP na hodinách TŠV.

Údaje z nášho výskumu nám poskytnú užitočné informácie pre pedagogický personál, iných pedagogických odborníkov, manažment špeciálnych a inkluzívnych škôl a zákonných zástupcov žiakov k tomu, aby mohli spoločne vytvárať a vylepšovať prostredie podporujúce aktívnu účasť všetkých žiakov na hodinách TŠV. S prihliadnutím na ich individuálne potreby sa budú žiaci s mentálnym postihnutím cítiť podporovaní a motivovaní, čím prispejeme k ich pozitívnemu fyzickému a psychickému rozvoju, ktorý je nevyhnutný pre ich úspešné začlenenie

do majoritnej spoločnosti. Na základe analýzy dostupných výskumných zdrojov môžeme zhodnotiť, že na Slovensku je nadpočetná väčšina žiakov s MP naďalej vzdelávaná v SZŠ (79,01 %), no nezanedbateľný počet žiakov s MP je vzdelávaných aj v IZŠ (13,69 %). My sa našim výskumným projektom budeme snažiť zistiť postoje žiakov s mentálnym postihnutím k telesnej a športovej výchove. Postoje porovnáme primárne medzi skupinami žiakov vzdelávajúcimi sa v špeciálnych a inkluzívnych základných školách, a sekundárne z hľadiska stupňa vzdelávania a pohlavia.

Výskumná metodológia

Primárny cieľ projektu:

Cieľom nášho výskumu bude zistiť a porovnať preferencie v postojoch žiakov s mentálnym postihnutím k predmetu telesná a športová výchova realizovanom v špeciálnych základných školách a v inkluzívnych základných školách na Slovensku.

Z primárneho cieľa sme si následne vymedzili čiastkové ciele:

- Identifikovať rozdiely v postojoch žiakov s mentálnym postihnutím vzdelávajúcich sa v špeciálnych a inkluzívnych základných školách.
- Zhodnotiť a porovnať rozdiely v postojoch žiakov s mentálnym postihnutím primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania.
- Zistiť a porovnať rozdiely v postojoch k predmetu telesná a športová výchova v skupinách dievčat a chlapcov.

Výskumné otázky:

VO1: Aké postoje k TŠV budú prevládať u žiakov s MP vzdelávajúcich sa v špeciálnych základných školách?

VO2: Aké postoje k TŠV budú prevládať u žiakov s MP vzdelávajúcich sa v bežných základných školách?

VO3: Aké postoje na hodinách TŠV zaujmú mladší žiaci?

VO4: Aké postoje na hodinách TŠV budú vykazovať starší žiaci?

VO5: Aké postoje k vyučovaniu TŠV prejavia chlapci?

VO6: Aké postoje k vyučovaniu TŠV prejavia dievčatá?

Výskumné hypotézy:

H1: U žiakov s MP vzdelávajúcich sa v SZŠ budú prevládať pozitívnejšie postoje k TŠV ako u žiakov v inkluzívnom vzdelávaní.

H2: Žiaci vzdelávajúci sa v primárnom stupni vzdelávania prejavia pozitívnejšie postoje k TŠV ako žiaci vzdelávajúci sa v nižšom sekundárnom stupni.

H3: Pozitívnejšie postoje k TŠV budú deklarovať chlapci oproti dievčatám.

Výskumný súbor: Naš výskumný súbor budú tvoriť žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávajúci sa na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania zúčastňujúci sa povinného vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova. Účastníci nášho výskumu budú vybratí zámerným výberom na základe nasledovných kritérií:

- žiak s diagnózou mentálne postihnutie,
- vek 7 až 16 rokov,
- vzdelávajúci sa v špeciálnej základnej škole alebo v inkluzívnej základnej škole,

- zúčastňujúci sa povinného vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova (žiaci neoslobodení od TŠV).

Výskumné metódy: V našom plánovanom výskume budeme vychádzať z kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie. Kvantitatívne výskumné údaje získame prostredníctvom dvoch dotazníkov na predpokladanej vzorke cca 70 žiakov s MP. Prvým, je štandardizovaný dotazník PACES (Physical Activity Enjoyment Scale; Hůlka et al., 2014). Dotazník PACES obsahuje jednoduché výroky, na ktoré respondenti odpovedajú označením jednej z ponúkaných možností, s ktorou sa stotožňujú. Jednotlivé výroky v dotazníku sú doplnené o zážitkové obrázky, aby si ich žiaci vedeli lepšie predstaviť a lepšie pochopiť. Dotazník pozostáva z 10 zatvorených otázok, kde si žiaci vyberajú z možností ÁNO, NIEKEDY, NIE. Aby sme žiakom spríjemnili, a ešte viac uľahčili vyplňanie dotazníkov, k možnostiam sme pridali tzv. „smajlíkov“ znázorňujúcich emócie, ktoré v nich daný výrok vyvoláva. V závere dotazníku sú uvedené 3 otvorené otázky, na ktoré môžu žiaci dobrovoľne odpovedať. Prostredníctvom tohto dotazníku zistíme, aký majú naši respondenti pôžitok z TŠV.

Na doplnenie a získanie výskumných údajov odrážajúcich všetky postoje zložky naši respondenti budú vyplňať druhý dotazník inšpirovaný aplikovaným dotazníkom od Antalu et al. (2012). Dotazník opäť pozostáva z ľahko zrozumiteľných výrokov, kde respondenti svoje odpovede budú označovať na 3-stupňovej Likertovej škále, kde 1. možnosť označuje úplné stotožnenie sa s výrokom, 2. možnosť nevyhranený postoj, resp. niekedy pozitívny, inokedy negatívny a 3. možnosť nesúhlas. Z uvedeného vyplýva, že 1. možnosť označuje pozitívne postoje, 2. možnosť neutrálne postoje a 3. možnosť negatívne postoje žiakov k predmetu TŠV.

Kvantitatívne údaje doplníme štyrmi kvalitatívne spracovanými prípadovými štúdiami aplikáciou pološtruktúrovaného rozhovoru s vybranými žiakmi s MP zo špeciálnych (n=2) a inkluzívnych ZŠ (n=2). Nakoľko sú žiaci s MP jedinečné a zároveň veľmi rozdielne bytosti, samotné údaje z dotazníku by nám neposkytli detailnejšie anamnestické údaje a informácie o tom, ako žiaci subjektívne vnímajú predmet TŠV, samotnú účasť v ňom, svojich spolužiakov, vyučujúceho pedagóga a celkovo špecifické prostredie TŠV, v ktorom sa realizuje.

ZÁVER

Predpokladáme, že náš výskum obohatí odbor Pedagogické vedy a konkrétnejšie Špeciálnu pedagogiku novými a praktickými poznatkami a skúsenosťami, nakoľko sa na Slovensku doposiaľ takýto výskum za využitia štandardizovaného dotazníka PACES nerealizoval. Pre doplnenie a objasnenie subjektívnych postojov jednotlivých žiakov využijeme metódu rozhovoru, kde od respondentov získame cenné údaje o priebehu vyučovania TŠV a o vzťahových väzbách v triede.

Od opýtaných žiakov prevažne očakávame kladné odpovede týkajúce sa ich postojov k TŠV, no predpokladáme, že vyššie zastúpenie pozitívnych postojov bude pochádzať zo ŠZŠ. Naš predpoklad vychádza z vyššie uvedených výskumných štúdií, ktoré hovoria o tom, že žiaci s postihnutím vzdelávajúci sa v IZŠ sú často ich intaktnými rovesníkmi z kolektívu odstrkovaní, ba v niektorých prípadoch dokonca šikanovaní.

Získané kvantitatívne empirické údaje budeme spracovávať matematickými metódami a štatisticky vyhodnocovať prostredníctvom programu IBM SPSS verzia 27. Údaje získané kvalitatívnou metódou budeme spracovávať prípadovou štúdiou, kazuistikou. Zozbierané údaje z dotazníkov vyhodnotíme aritmetickým priemerom, smerodajnou odchýlkou a tiež percentuálnym vyjadrením odpovedí respondentov. Reliabilitu použitých dotazníkov zistíme pomocou Cronbach Alpha. Vzhľadom k predpokladanému počtu respondentov

a charakteru štandardizovaného dotazníka budeme aplikovať neparametrické testy vyhodnotenia a spracovania získaných údajov. Rozdiely v postojoch žiakov vzdelávajúcich sa v ŠZŠ a IZŠ, ako aj v postojoch z hľadiska pohlavia (chlapci vs. dievčatá) a úrovne vzdelávania (primárne a nižšie sekundárne) respondentov porovnáme prostredníctvom Mann Whitney U-testu. Mieru pozitivity jednotlivých výrokov v dotazníku budeme vyhodnocovať prostredníctvom Chí-kvadrát testu. Spracované výsledky názorne zobrazíme pomocou grafov a tabuliek (Ostertagová, 2012).

Literatúra

- AIMÉ, A., MAIANO, C., MORIN, A., NORMAND, C. A SALVAS, M. 2016. Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review research. In *Developmental disabilities*. 49-50, 181-195. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>.
- ALJABRI, S. A., BAGADOOD, H. N. A SULAIMANI, F. M. 2023. Bullying of female students with intellectual disability in mainstream schools: Personal experiences from Saudi Arabia. In *International journal of educational research open*, 5. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100287>.
- ANTALA, B. et al. 2012. *Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského, 168s. ISBN 978-80-89324-09-5.
- BADURA, P., BALOUN, L., DOLEŽÁLOVÁ, A., JEŠINA, O. & KUDLÁČEK, M. 2022. Relationship of exclusion from physical education and bullying in students with specific developmental disorder of scholastic skills. In *Public Health*, 67. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604161>.
- BÖDI, B. C., BRIGHT, A. M., HAWKINS, B. L., ORTEGA, P. D. & WALSH, K. 2023. School-based prevention education for children and youth with intellectual developmental disabilities. In *Child Abuse & Neglect*, 145. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106397>.
- COTERÓN, J., OCETE, C., REINA, R & TEJERO, J. 2020. How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? In *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>.
- CVTI SR (2023). Štatistická ročenka – špeciálne školy. [online]. Dostupné na internete: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600.
- HAEGELE, A. J., HODGE, R. S., HOLLAND, K. S., WILSON, J. W. & ZHU, X. 2020. Understanding the inclusiveness of integrated physical education from the perspectives of adults with visual impairments. In *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(2), 141–159. ISSN 1543-2777.
- HALL, R., DRÁĚ, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J. & VANČÍKOVÁ, K. 2019. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum. [online]. Dostupné na internete: <https://analiza.todarozum.sk/docs/19082218400002gxk0/>.
- HUTZLER, Y., MEIER, S., REUKER, S. & ZITOMER, M. 2019. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. In *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3). Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>.

HŮLKA, K., BĚLKA, J., VÁLEK, Š. & VÁLKOVÁ, H. 2014. Transformace anglické verze dotazníku Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) do českého jazyka. In *Česká Kinantropologie*, 18(1), 63–71. ISSN 1211-9261

HSU, P., CHUNG, C. I., LIU, C. & PAN, C. 2015. Physical activity levels of adolescents with and without intellectual disabilities during physical education and recess. In *Research in Developmental Disabilities*, 36, 579-586. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.042>.

KURKOVÁ, P. & NEMČEK, D. 2016. Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: reasons for their indifference and preference for leisure time activities. In *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 222-229. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.01035>.

NEVILLE, D. R. & TARANTINO, G. 2022. Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: an exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. In *Irish Education Studies*, 42(4), 487-505. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999>

NEMČEK, D. 2024. How would able-bodied children perceive a student with an intellectual disability in inclusive physical education? In *Special Education and Rehabilitation*, 23(1), [V tlači]

NEMČEK, D., JAMRIŠKO, T. & KYSELOVÁ, B. 2023. Do students with special educational needs need to modify the rules of games in inclusive physical and sports education? The opinions of able-bodied children In. *Telesná Výchova & Šport*, 33(2), 43-51. ISSN 2730-017X.

NIVAM (2022). VP pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím. [online]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/vp-deti-ziakov-mentalnym-postihnutim/>

OSTERTAGOVÁ, E. (2012). *Aplikovaná štatistika*. Košice: Equilibria, 192 s. ISBN 978-80-814-3006-0.

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor

Mgr. Daša Švecová

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Račianska 59, 813 34 Bratislava

svecova137@uniba.sk

O POTENCIÁLNEJ SYNERGII PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI A POZNÁVACIEHO ZÁUJMU ŽIAKOV

Nikola Tesľuková

Abstrakt

Autor príspevku sa zameriava na predstavenie projektu dizertačnej práce orientovanej na zistenie potenciálnej synergie medzi prírodovednou gramotnosťou a poznávacím záujmom žiakov základných škôl a nižších ročníkov osemročných gymnázií o fyziku. V článku sa stručne venuje charakteristike základných pojmov, hodnoteniu úrovne prírodovednej gramotnosti slovenských žiakov zistenej v rámci štúdií PISA a možným spôsobom rozvoja jednotlivých kompetencií prírodovednej gramotnosti v spolupôsobení s rozvojom poznáacieho záujmu o fyziku. V závere sú predstavené ciele, metódy výskumu, ktoré budú realizované, plánované výstupy a aktuálny stav vypracovania dizertačnej práce.

ÚVOD

Človek, ako dôležitá súčasť prírody, nesie zodpovednosť za svoje správanie voči nej. Je nevyhnutné, aby sa k prírode staval s úctou, nekonal proti nej a nedopúšťal sa činov, ktoré by mohli narušiť prírodné zákonitosti a spôsobiť následné prírodné katastrofy. Bohužiaľ, často sa tak nesprávame, čo môže byť výsledkom nedostatočnej úrovne prírodovednej gramotnosti nielen u žiakov, ale aj u ich rodičov, súrodencov, starých rodičov a podobne.

Prírodovedná gramotnosť má aj výrazný vplyv na úspešné zapojenie človeka do spoločnosti. Nedostatok vedomostí o prírode a jej fungovaní môže viesť k nedostatočnému chápaniu aktuálnych environmentálnych výziev.

S cieľom riešiť túto problematiku sa v súčasnosti venuje veľká pozornosť rozvoju prírodovednej gramotnosti žiakov, čo môžeme vidieť aj v oficiálnych dokumentoch súvisiacich so školskou reformou z roku 2023. V komparácii s inovovaným štátnym vzdelávacím programom pre 2. stupeň ZŠ z roku 2015 sa v štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie z roku 2023 prírodovedná gramotnosť spomína s vyššou frekvenciou (MŠVVaŠ SR 2023a; MŠVVaŠ SR 2015).

Prírodovedná gramotnosť je počas štúdia na základnej škole rozvíjaná najmä v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda, do ktorej patria predmety s prírodovedným zameraním: biológia, fyzika a chémia. Je však všeobecne známe, že už samotný pojem fyzika nevyvoláva u žiakov, ale aj širokej verejnosti príjemné pocity a záujem o fyziku je pomerne nízky. To bol jeden z dôvodov, pre ktoré sme sa rozhodli sústrediť práve na túto problematiku a zistiť, do akej miery je rozvoj jednotlivých kompetencií prírodovednej gramotnosti ovplyvnený existujúcou úrovňou poznáacieho záujmu žiakov o fyziku.

PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ

Fyzika spolu s biológiou a chémiou patrí do vzdelávacej oblasti Človek a príroda, štúdium ktorej má priamy vplyv na rozvoj prírodovednej gramotnosti žiakov (MŠVVaŠ SR 2023b).

Pri výučbe prírodovedných predmetov v rámci oblasti Človek a príroda sa často aplikujú formy a metódy, ktoré sa opierajú o empirické postupy, čím sa približujú reálnym vedeckým výskumom. Výučba fyziky, spolu s biológiou a chémiou, prispieva k formovaniu prírodovednej

gramotnosti žiaka. Tento proces mu umožňuje efektívne využívať nadobudnuté vedomosti, klásť otázky a na základe dostupných dôkazov vyvodzovať závery, čo vedie k lepšiemu pochopeniu obsahu výučby prírodných vied. Aj vďaka tvorbe vybraných prírodovedných pojmov výučba predmetov s veľkou pravdepodobnosťou prispieva k rozvoju bádateľských spôsobilostí žiaka, najmä v oblasti pozorovania, merania, experimentovania a spracovávania získaných dát vo forme tabuliek a grafov. K tomu patria aj manuálne a technické zručnosti žiaka, schopnosť formulovať hypotézy, tvoriť závery a zovšeobecnenia, interpretovať údaje a popisovať ich vzájomné vzťahy. Prínosným pre formovanie prírodovednej gramotnosti je aj využívanie rôznych problémových úloh, ktoré sa často riešia experimentálnym spôsobom a často s využitím informačno-komunikačných prostriedkov (Kozáková a Kalmárová 2019).

V oficiálnom dokumente zameranom na popis vzdelávacej oblasti Človek a príroda zverejnenom Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z roku 2023 je prírodovedná gramotnosť charakterizovaná ako „*spôsobilosť používať prírodovedné poznatky, identifikovať a formulovať otázky a hľadať odpovede v podobe dôkazmi podložených záverov pre pochopenie sveta, v ktorom žijeme, prírode a zmenách, ktoré v našom prostredí samovoľne aj v dôsledku ľudskej aktivity nastali a nastávajú. Zahŕňa porozumenie princípom objektivizovaného a systematického skúmania, ako aj úlohe prírodných vied v našej spoločnosti*“ (MŠVVaŠ SR 2023b, s. 1).

V štúdií PISA je prírodovedná gramotnosť definovaná takto: „Prírodovedná gramotnosť je schopnosť používať vedecké poznatky a vedecké myšlienky ako aktívny občan. Prírodovedne gramotný človek je schopný a ochotný zapojiť sa do logických diskusií na tému veda a technika, čo si vyžaduje nasledujúce kompetencie:

- *vysvetliť javy vedeckým spôsobom* (rozpoznať, ponúknuť a vyhodnotiť vysvetlenia širokej škály prírodných a technických javov),
- *navrhnuť a vyhodnotiť prírodovedný výskum* (opísať a zhodnotiť prírodovedný výskum a navrhnuť vedecký spôsob riešenia na položené otázky),
- *interpretovať získané údaje a dôkazy vedeckým spôsobom* (analyzovať a vyhodnotiť údaje, tvrdenia a argumenty v rôznych formách a vyvodiť primerané vedecké závery)“ (Miklovičová & Galádová, 2023, s. 12).

Rozvoj prírodovednej gramotnosti zahŕňa tri hlavné aspekty: obsahový rámec, procesuálny rámec a postojový rámec. Obsahový rámec predstavuje komplexné spektrum prírodovedných poznatkov a ich vzťahov, ktoré by si žiaci mali osvojiť prostredníctvom integrácie konceptov z oblasti fyziky, chémie, biológie a geológie. Procesuálny rámec znamená ovládanie a využívanie charakteristických prírodovedných spôsobov myslenia a pracovných postupov, ako aj osvojenie si nástrojov vytvárania a usporiadania informácií o svete okolo nás. Hlavným cieľom je, aby si žiaci osvojili schopnosti poznávania, ktoré dominujú v prírodných vedách, a zároveň reflektovali vlastné poznávacie aktivity. Poznávací rámec sa prejavuje záujmom o prírodu a prírodné javy, aktívnym a zodpovedným prístupom k ochrane životného prostredia a zdravia človeka, ako aj k prírodným zdrojom (MŠVVaŠ SR 2023b; MŠVVaŠ SR 2023c).

Úroveň prírodovednej gramotnosti slovenských žiakov podľa PISA

Zisťovanie úrovne prírodovednej gramotnosti je súčasťou štúdie PISA (Programme for International Student Assessment alebo Program medzinárodného hodnotenia žiakov), ktorá poskytuje informácie o vedomostiach a zručnostiach žiakov, ale zároveň prepája dosiahnuté výsledky s informáciami o domácom prostredí žiakov a ich prístupe k učeniu alebo vzťahu k informačno-komunikačným technológiám. Hodnotí, do akej miery 15-roční žiaci dosiahli niektoré vedomosti a zručnosti podstatné pre plnohodnotné fungovanie v spoločnosti (Lakatošová a Veleg 2015).

Kompetencie prírodovednej gramotnosti sú rozdelené do šiestich úrovní, pričom úroveň 1 pozostáva z úrovne 1a a 1b. Úroveň 6 predstavuje najvyššiu dosiahnuteľnú úroveň. Podrobná charakteristika kompetencií jednotlivých úrovní je uvedená v nasledujúcej tabuľke. Údaje v tabuľke sú prevzaté z dokumentu Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR a autorkou spracované do tabuľkovej podoby (Miklovičová & Galádová 2023).

Tabuľka 1: Úrovně prírodovednej gramotnosti (zdroj: vlastné spracovanie)

Úroveň	Spodná hranica skóre	Charakteristika
6	707	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 6 dokážu použiť širokú škálu navzájom súvisiacich vedeckých myšlienok a konceptov z vied o živej a neživej prírode, tiež dokážu použiť obsahové, procedurálne a epistemické znalosti, aby vytvorili hypotézy pre nové vedecké javy, udalosti, procesy alebo predpovede. Pri interpretácii dát a dôkazov sú schopní rozlíšiť medzi podstatnými a nepodstatnými informáciami a dokážu použiť znalosti nad rámec štandardných kurikulárnych dokumentov. Vedia rozlíšiť argumenty založené na vedeckých dôkazoch a teóriách a tie, ktoré sú založené na iných úvahách. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 6 dokážu zhodnotiť výhody a nevýhody rôznych experimentálnych dizajnov, prípadových štúdií alebo simulácií a zdôvodniť svoju voľbu.
5	633	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 5 dokážu použiť abstraktné vedecké myšlienky alebo pojmy na vysvetlenie neznámych a zložitejších javov, udalostí a procesov, ktoré zahŕňajú viac kauzálnych vzťahov. Žiaci na tejto úrovni dokážu aplikovať sofistikované epistemické znalosti, aby zhodnotili netradičné experimentálne dizajny a zdôvodnili svoj výber, použili teoretické vedomosti na interpretáciu informácií alebo vytvorenie predpokladov. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 5 dokážu zhodnotiť spôsoby vedeckého hľadania odpovedí na položené otázky, ako aj identifikovať obmedzenia v interpretácii dátových súborov vrátane ich zdrojov a efektu neistoty merania vo vedeckých dátach.
4	559	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 4 dokážu použiť komplexnejšie alebo abstraktnejšie obsahové znalosti, ktoré im poskytneme alebo si ich vybavia, aby vysvetlili zložitejšie alebo menej známe javy a procesy. Dokážu uskutočniť experiment, ktorý obsahuje dve alebo viaceré nezávislé premenné, ak je zjednodušený jeho rámec. Sú schopní odôvodniť si zvolený experimentálny dizajn vychádzajúc pri tom z prvkov procedurálnych a epistemických znalostí. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 4 dokážu interpretovať dáta z primerane zložitého dátového súboru alebo v menej známych súvislostiach, vyvodiť vhodné závery nad rámec samotných dát a zdôvodniť svoju voľbu.
3	484	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 3 dokážu použiť stredne náročné obsahové znalosti, aby identifikovali alebo skoncipovali vysvetlenia známych javov. V menej známych alebo zložitejších situáciách dokážu skoncipovať vysvetlenie s primeranou pomocou

		alebo návodom. Žiaci dokážu stavať na prvkoch procedurálnych alebo epistemických znalostí, aby uskutočnili jednoduchý experiment v zjednodušenom rámci. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 3 dokážu rozlíšiť vedecké a nevedecké otázky a identifikovať dôkaz podporujúci vedecké tvrdenie.
2	410	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 2 sú schopní použiť bežné obsahové poznatky a základné procedurálne znalosti na identifikáciu primeraných vedeckých vysvetlení, interpretáciu dát a identifikáciu otázky určenej v jednoduchom experimente. Vedia použiť základné alebo každodenné prírodovedné znalosti na identifikáciu platných záverov z jednoduchého súboru dát. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 2 prejavujú základné epistemické znalosti tým, že sú schopní identifikovať otázky, ktoré môžu byť predmetom vedeckého skúmania.
1a	335	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 1a sú schopní použiť základné alebo bežné obsahové znalosti a procedurálne znalosti, aby rozpoznali alebo identifikovali vysvetlenia jednoduchého prírodovedného javu. S pomocou zvládnu uskutočniť štruktúrovaný vedecký výskum, nanajvýš s dvoma premennými. Sú schopní identifikovať jednoduché kauzálne alebo korelačné vzťahy a interpretovať grafické a vizuálne dáta s nižšou kognitívnou náročnosťou. Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 1a dokážu vybrať najlepšie vedecké vysvetlenie daných údajov, s ktorými sa už stretli osobne alebo sú lokálne či globálne známe.
1b	261	Žiaci s úrovňou prírodovednej gramotnosti 1b dokážu použiť základné alebo každodenné vedecké poznatky na rozlíšenie aspektov známeho alebo jednoduchého javu. Dokážu identifikovať jednoduché schémy v dátach, rozlišujú základné prírodovedné pojmy a dokážu sa riadiť presnými inštrukciami pri realizácii jednoduchého vedeckého pokusu.

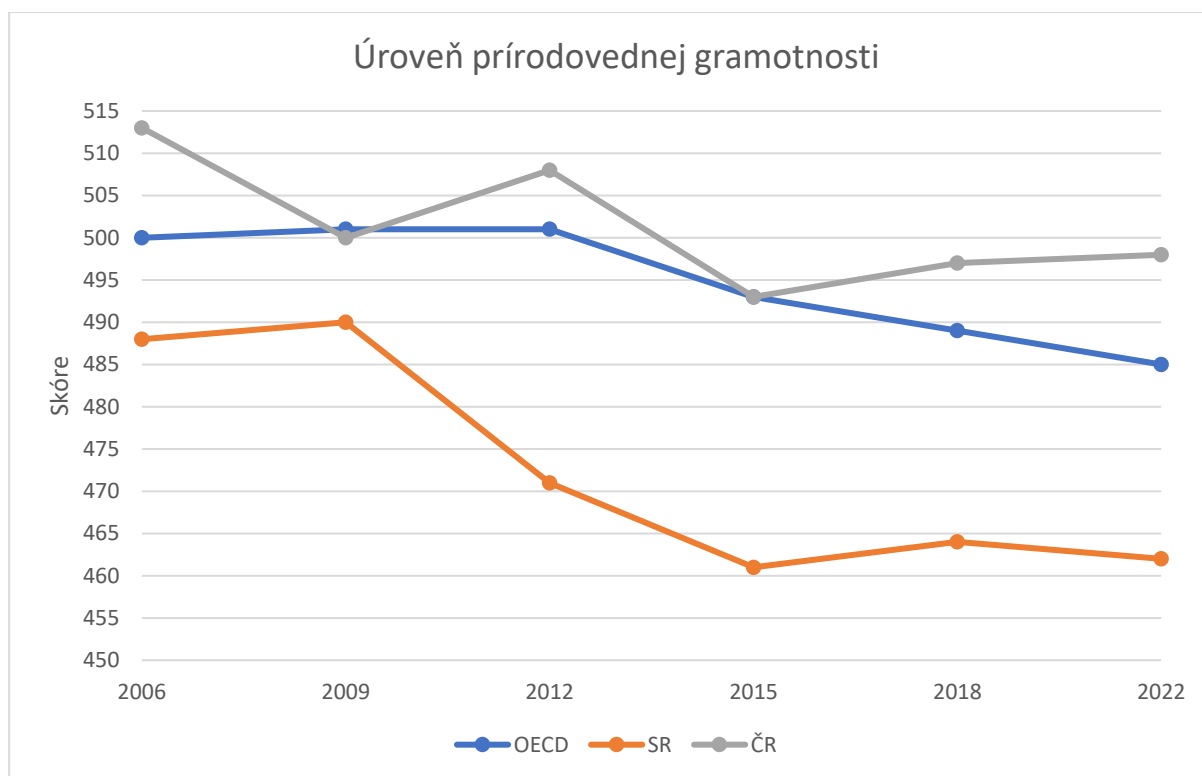
Podrobný vývoj v oblasti testovania prírodovednej gramotnosti sledujeme už od roku 2006, naposledy bola prírodovedná gramotnosť hlavnou doménou v PISA 2015.

V národnej správe PISA 2018 je uvedené, že v roku 2006 aj v roku 2018 dosiahli slovenskí žiaci v rámci hodnotenia úrovne prírodovednej gramotnosti podpriemerné skóre. V roku 2006 bola hodnota priemerného výkonu krajín OECD nastavená na 500 bodov, pričom slovenskí žiaci dosiahli výkon 488 bodov. V cykle PISA 2015, kedy bola prírodovedná gramotnosť naposledy hlavnou doménou, výkon Slovenska dosiahol hodnotu 461 bodov, pričom priemer krajín OECD bol 493 bodov. V roku 2018 bol priemer stanovený na 489 bodov a slovenskí žiaci dosiahli výkon 464 bodov. Najnovšie merania PISA 2022 zaznamenali opäť pokles úrovne prírodovednej gramotnosti, avšak iba o 2 body oproti roku 2018. Priemerný výkon krajín OECD bol 485 bodov a slovenskí žiaci získali 462 bodov. Táto skutočnosť naznačuje, že úroveň prírodovednej gramotnosti na Slovensku klesá a výkon slovenských žiakov je nepretržite pod priemerom krajín OECD (Miklovičová & Valovič, 2019; Lakatošová & Veleg, 2015; Miklovičová & Galádová, 2023).

Tabuľka 2: Výsledky slovenských žiakov v hodnotení prírodovednej gramotnosti (zdroj: vlastné spracovanie)

	Dosiahnuté skóre	Príslušná úroveň PG
PISA 2006	488	3
PISA 2009	490	3
PISA 2012	471	2
PISA 2015	461	2
PISA 2018	464	2
PISA 2022	462	2

Vývoj úrovne prírodovednej gramotnosti slovenských žiakov v porovnaní so žiakmi z Českej republiky a priemerným výkonom žiakov krajín OECD od roku 2006 do roku 2022, kedy bola prírodovedná gramotnosť testovaná naposledy, je znázornený v nasledujúcom grafe.



Graf 1: Úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov SR v porovnaní so žiakmi ČR a priemerným výkonom krajín OECD (zdroj: vlastné spracovanie)

POZNÁVACÍ ZÁUJEM

Rôzne štúdie ukázali, že žiaci všeobecne prejavujú väčší záujem o predmety, ktoré majú konkrétny vplyv na ich reálny život. Podľa výskumu S. Kurta z roku 2021 preukázali žiaci v niekoľkých krajinách výraznejší záujem o fyziku a biológiu v porovnaní s chémiou. Zistilo sa, že najväčší záujem prejavujú o fyzikálne témy spojené s každodenným životom, pričom pojmy z chémie sú považované za menej relevantné. Tento fakt je považovaný za hlavný dôvod nízkeho záujmu o chemické témy (Kurt 2021). Aj napriek týmto záverom je záujem o fyziku u žiakov aj u širokej verejnosti pomerne nízky.

V niekoľkých svojich prácach (2011, 1998) upozorňujú Šebeň a Šebeňová na význam poznávacieho záujmu, ktorý považujú za jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich a riadiacich procesy učenia sa. Vplyv poznávacieho záujmu na žiaka je výrazný, pretože v rámci vyučovacieho procesu pôsobí ako dôležitý vnútorný stimulátor jeho aktivity a významná kvalitatívna charakteristika jeho osobnosti (Šebeň 1998; Šebeň a Šebeňová 2011). V publikácii *Od údivu k poznávaciemu záujmu je poznávací záujem definovaný ako „výberová zameranosť človeka na poznanie predmetov, javov a udalostí okolitého sveta, aktivizujúca psychické procesy, činnosť človeka, jeho poznávacie možnosti“* (Šebeň 1998, s. 8).

Poznávanie je proces objavovania skrytých súvislostí a vzťahov, je to nový proces prenikania mysle do objektívnej reality. Poznávanie je súbor procesov, metód a postupov získavania vedomostí o svete okolo nás. Jeho hlavným cieľom je identifikovanie zákonitostí, ktoré regulujú procesy a javy vyskytujúce sa vo svete, spoločnosti, ale aj v rámci jednotlivcov (Apraševa 2023).

Definícia pojmu záujem sa u jednotlivých autorov líši, môže byť charakterizovaný napríklad ako kritická motivačná premenná usmerňujúca pozornosť a aktivitu človeka smerom k určitým objektom alebo udalostiam (Bobáková 2022).

Poznávací záujem je teda aktívny stav, ktorý sa prejavuje v postoji žiaka k predmetu a procesu poznávania (Apraševa 2023). Je považovaný za najvýraznejší motivačný faktor, ktorý má stimulovať žiakovu potrebu učiť sa. Ak sa každá činnosť, vrátane učenia sa, vykonáva s odpovedajúcim záujmom, dosahuje sa oveľa väčšia efektivita. Prítomnosť záujmu o určitú činnosť podporuje tvorivosť žiakov a vytvára tvorivý vzťah k vykonávanej aktivite. Okrem toho rozvíja aj intelektuálnu stránku jednotlivca a zvyšuje jeho schopnosť sústrediť sa a udržiavať pozornosť (Šebeň a Šebeňová 2011).

Rôzni žiaci prejavujú záujem o poznanie na rôznych úrovniach, záujem sa môže objaviť, zmiznúť alebo tiež preniesť na inú oblasť. Tento záujem môžeme klasifikovať podľa jeho intenzity na nízku, strednú alebo vysokú úroveň. Charakteristické znaky pre jednotlivé úrovne záujmu sú nasledovné:

- a) pre nízky poznávací záujem: poznávacia pasivita, nečinnosť, minimálna samostatná aktivita, úplná pasivita činnosti pri potrebe riešenia náročnejších problémov, absencia náchylnosti k akémukoľvek druhu činnosti, časté rozptyľovanie sa, epizodický záujem o podstatu efektných a zaujímavých javov,
- b) pre stredný poznávací záujem: poznávacia aktivita, ktorá si však vyžaduje systematické povzbudzovanie od učiteľa, záujem o hľadanie takých informácií, ktorých základ tvoria fakty, opisy, vystihnutie podstaty javov, ktoré je však žiak schopný realizovať len s pomocou učiteľa, závislosť samostatnej činnosti žiaka od situácie, existencie rôznych povzbudzujúcich faktorov, prekonávanie problémov za pomoci druhých žiakov, očakávanie pomoci, epizodické zaujatie predmetom záujmu,
- c) pre vysoký poznávací záujem: rozsiahla mimovoľná poznávacia aktivita, záujem o podstatu javov a procesov, ich vzájomných väzieb a zákonitostí, chuť zaoberať sa zložitým problémami, vykonávania samostatnej činnosti s chuťou a intenzívne, výrazná snaha o prekonávanie problémov, výrazný vzájomný vzťah medzi záujmom a sklonmi žiaka (žiak svoj voľný čas venuje predmetu záujmu).

Utvorenie hlbokého poznávacieho záujmu u všetkých žiakov nie je len nemožné, ale aj nepotrebné. Avšak dôležité je, aby bol obsah daného predmetu zaujímavý pre všetkých žiakov na každej hodine (Šebeň 1998).

Podľa Kľučarovej a Šebeňa, slovenskí žiaci majú pozitívny potenciál na vytváranie alebo posilňovanie poznávacieho záujmu o fyziku. Avšak k dosiahnutiu tohto cieľa je nevyhnutná aktívna podpora zo strany učiteľov a využívanie rôznych motivačných techník. Vytváranie

prírodných príležitostí je tiež kľúčové, pretože by mohlo výrazne zvýšiť úroveň záujmu o túto oblasť. V opačnom prípade by mohlo dôjsť k situácii, kde by žiaci strácali záujem o fyziku, čo by znamenalo jeho nulovú úroveň (Kľučarová, Šebeň 2020).

PROJEKT DIZERTAČNEJ PRÁCE

Naša práca nadväzuje na výsledky výskumu A. Kľučarovej, ktorá sa venovala problematike poznávacieho záujmu a kritického myslenia v rámci svojej dizertačnej práce s názvom "Výskum synergie poznávacieho záujmu o fyziku a kritického myslenia žiakov základných škôl". Použitím štatistických testov potvrdila existenciu súvislosti medzi úrovňou poznávacieho záujmu a úrovňou kritického myslenia u žiakov základných škôl a nižších ročníkov osemročných gymnázií. Z toho vyplýva, že čím vyšší je poznávací záujem žiaka, tým vyššiu úroveň dosahuje v kritickom myslení. Na rozdiel od A. Kľučarovej sa naša štúdia zameriava na hodnotenie rozvoja jednotlivých kompetencií prírodovednej gramotnosti u žiakov základných škôl a nižších ročníkov osemročných gymnázií. Tento vývoj budeme porovnávať s rôznymi úrovňami poznávacieho záujmu našich respondentov.

Naším zámerom je preskúmať a identifikovať možnú synergiu medzi rozvojom jednotlivých kompetencií prírodovednej gramotnosti žiakov a súčasným formovaním ich poznávacieho záujmu. Pri dosahovaní tohto cieľa sa budeme sústrediť na identifikáciu dominantných kompetencií prírodovednej gramotnosti a určenie úrovne poznávacieho záujmu. Naša pozornosť bude venovaná sledovaniu potenciálnej súvislosti medzi existujúcou úrovňou poznávacieho záujmu a jednotlivými kompetenciami prírodovednej gramotnosti. Na základe realizovaného pedagogického výskumu bude našim ďalším cieľom výber a príprava edukačných aktivít, ktoré budú navrhnuté tak, aby podporovali formovanie a rozvoj prírodovednej gramotnosti u žiakov v synergetickom spojení s rozvojom ich poznávacieho záujmu.

Pri vypracovávaní práce máme v úmysle postupovať nasledovnými etapami:

1. štúdium odbornej literatúry a rôznych informačných zdrojov,
2. príprava výskumných materiálov pre pedagogický experiment (vedomostné testy a predtesty, kombinovaný neštandardizovaný dotazník),
3. predvýskum a overenie účinnosti výskumných materiálov,
4. realizácia pedagogického experimentu,
5. kvalitatívna a kvantitatívna analýza,
6. vypracovanie materiálov,
7. odporúčania.

Dotazník bude rozdelený do dvoch častí: jedna bude zameraná na identifikáciu úrovne poznávacieho záujmu a druhá na identifikáciu prevládajúcich kompetencií prírodovednej gramotnosti v rámci skupiny respondentov. Časť týkajúca sa zisťovania úrovne poznávacieho záujmu bola aplikovaná v pedagogickom výskume pri dizertačnej práci A. Kľučarovej (Kľučarová 2022). Dotazník bude distribuovaný v elektronickej forme respondentom. S ohľadom na dostupnosť internetu takmer v každej škole a domácnosti považujeme tento spôsob za vhodný, pretože je jednoduchý, rýchly a relatívne šetrný k životnému prostrediu. Pre tých respondentov, ktorí nemajú prístup k internetu, budú k dispozícii tlačene verzie dotazníkov.

Do pedagogického experimentu budú zaradení žiaci základných škôl a nižších ročníkov osemročných gymnázií. Na základe výsledkov získaných týmito metódami zrealizujeme komparáciu úrovní žiakov s konkrétnym poznávacím záujmom a jednotlivých kompetencií prírodovednej gramotnosti. Po štúdiu a analýze dostupných materiálov budú vypracované experimentálne materiály, ktoré budú využité pri pedagogickom experimente. Budú vypracované návrhy úloh s prvkami vedeckého bádania, vypracované pre danú

prírodovednú kompetenciu diferencované podľa jednotlivých stupňov poznávacieho záujmu žiakov, pri ktorých budú zohľadňované výsledky pedagogického výskumu. Budú spracované metodické materiály umožňujúce implementáciu navrhnutých edukačných stratégií do výučby fyziky na základnej škole a do prípravy budúceho učiteľa fyziky. Takto vypracovaný materiál môže slúžiť ako obsah nového špecializovaného výberového predmetu, zameraného na prípravu budúcich učiteľov fyziky so zameraním na získanie požadovaných profesijných kompetencií.

Aktuálny stav vypracovania dizertačnej práce

Na základe štúdia odbornej literatúry a rôznych informačných zdrojov sme vypracovali výskumné materiály pre pedagogický experiment. Kombinovaný neštandardizovaný dotazník je tvorený úvodnou časťou zameranou na získanie základných informácií o respondentovi a dvomi časťami orientovanými na poznávací záujem a prírodovednú gramotnosť.

Prvá časť zameraná na zisťovanie úrovne poznávacieho záujmu žiakov je prevzatá z práce A. Kľučarovej z dôvodu už zrealizovaného overenia jeho účinnosti v praxi s pozitívnym výsledkom. Pozostáva spolu zo 14 rôznych otázok, pri každej otázke má žiak možnosť výberu jednej zo štyroch možností/odpovedí, ktoré najlepšie popisujú jeho vzťah k fyzike a rôznym činnostiam vykonávaným na hodine, ale aj počas domácej prípravy na vyučovanie.

Cieľom časti dotazníka o prírodovednej gramotnosti je rozlíšiť úroveň rozvoja spomínaných prírodovedných kompetencií. Je tvorený šiestimi tematicky zameranými úlohami z oblasti fyziky, biológie a chémie, pričom niektoré úlohy majú viac ako jednu podúlohu. Dohromady táto časť obsahuje 10 úloh zameraných na zistenie prítomnosti jednotlivých kompetencií, každá ponúka 4 možnosti odpovede, pričom správna je stále iba jedna. Pri výbere potenciálnych úloh v tejto etape sme snažili zohľadniť aj ich primeranosť pre žiakov rôznych ročníkov.

Aktuálne sme vo fáze predvýskumu a overenia účinnosti výskumných materiálov. Keďže časť dotazníka o poznávacom záujme už overovaná bola, vzorke respondentov sme distribuovali iba časť dotazníka o prírodovednej gramotnosti. Zámerom tejto etapy je najmä zhodnotiť vhodnosť výberu úloh s ohľadom na vek respondentov.

ZÁVER

Primárnym cieľom v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda, zahrňujúcej disciplíny biológiu, fyziku a chémiu, je systematický rozvoj prírodovednej gramotnosti. Výrazná absencia záujmu o oblasť fyziky zo strany väčšiny žiakov sa môže následne odrážať na ich úrovni prírodovednej gramotnosti a efektívnom formovaní jej príslušných kompetencií. Trend poklesu úrovne prírodovednej gramotnosti slovenských žiakov v cykloch PISA od roku 2009, pričom sa Slovenská republika opakovane umiestňuje pod priemerom krajín OECD, poslúžil ako jeden z dôvodov pre skúmanie možného vzťahu medzi úrovňou poznávacieho záujmu o fyziku a existenciou individuálnych kompetencií prírodovednej gramotnosti u jednotlivých žiakov. V prípade potvrdenia tejto hypotézy sa plánuje vypracovať metodický materiál, obsahujúci aktivity cielené na synergický rozvoj poznávacieho záujmu a príslušných kompetencií v rámci diferencovaných úrovní prírodovednej gramotnosti.

Literatúra

APTRAŠEVA, N. V. 2023. Kriterii i osobennosti razvitija poznatel'noho interesa u škol'nikov. [online]. In *Naučnyj Lider*, roč.. 21, č. 119, s. 31-34. ISSN 2713-3168. Dostupné na internete: <<https://scilead.ru/article/4566-kriterii-i-osobennosti-razvitiya-poznavatelno>>.

BOBÁKOVÁ, M. 2022. *Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie v kontexte predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie*. [online]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 77 s. ISBN 978-80-555-2973-8. Dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Bobakova2/subor/9788055529738.pdf>>.

KLUČAROVÁ, A. 2022. *Výskum synergie poznávacieho záujmu o fyziku a kritického myslenia žiakov základných škôl: dizertačná práca*. Prešov : Prešovská univerzita.

KLUČAROVÁ, A., ŠEBEŇ, V. 2020. Súčasná úroveň poznávacieho záujmu žiakov základných škôl o predmet fyzika. [online]. In *QUAERE 2020. Recenzovaný zborník príspevků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*, Hradec Králové : Magnanimitas, s. 1139-1145. ISBN 978-80-87952-32-0. Dostupné na internete: <https://vedeckekonference.cz/library/proceedings/quaere_2020.pdf>.

KOZÁKOVÁ, I., KALMÁROVÁ, V. 2019. *Prírodovedná gramotnosť žiakov základných škôl. Správa z testovania žiakov 9. ročníka*. [online]. Dostupné na internete: <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/01/vysledky_testov_PrG_ZS.pdf>.

KURT, S. 2021. Secondary school students' interest in physics, chemistry and biology concepts from developmental view. [online]. In *Problems of education in the 21.st century*, roč. 79, č. 6, s. 894-911. ISSN 2538-7111. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.33225/pec/21.79.894>>.

LAKATOŠOVÁ, D., VELEG, B. 2015. *Tematická správa PISA 2006, prírodovedná gramotnosť*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 42 s. ISBN 978-80-89638-22-2. Dostupné na internete: <<https://www.etest.sk/data/att/306/553.d7e1d9.pdf>>.

MIKLOVIČOVÁ, J., VALOVIČ, J. 2019. *Národná správa PISA 2018*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 83 s. ISBN 978-80-89638-32-1. Dostupné na internete: <https://www2.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf>.

MIKLOVIČOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A. 2023. *Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR*. [online]. Bratislava : Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 79 s. Dostupné na internete: <https://www2.nucem.sk/dl/5715/PISA_2022_Kratka_sprava_SVK.pdf>.

MŠVVaŠ SR. 2015. *Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. Stupeň základnej školy* [online]. 24 s. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf>.

MŠVVaŠ SR. 2023a. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. [online]. 32 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/11811_statny_vzdelavaci_program_pre_zakladne-vzdelavanie.pdf>.

MŠVVaŠ SR. 2023b. *Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Človek a príroda*. [online]. 47 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/11815_clovek-a-priroda.pdf>.

MŠVVaŠ SR. 2023c. *Vymedzenie gramotnosti a ich gradačná postupnosť*. [online]. 20 s. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf>.

ŠEBEŇ, V. 1998. *Od údivu k poznávaciemu záujmu (Vybrané kapitoly z didaktiky fyziky)*. Prešov : Manacon, 59 s. ISBN 80-85668-67-X.

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

Autor

Mgr. Nikola Tesľuková

Katedra fyziky, matematiky a techniky

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

nikola.teslukova@smail.unipo.sk

ANALÝZA MOŽNOSTÍ POMOCI RODINÁM UTEČENCŮV S DEŤMI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V OBLASTI RANEJ STAROSTLIVOSTI NA SLOVENSKU

Jana Zeman

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na teoretické rozpracovanie problematiky zvýšenej úrovne stresu a depresie u rodičov utečencov detí so zdravotným znevýhodnením. Poukazuje na vplyv včasnej intervencie na zníženie psychického napätia v daných rodinách. Vyzdvihuje takisto úlohu ranej starostlivosti v sociálnej integrácii rodín utečencov do spoločnosti.

Cieľom príspevku bolo zmapovanie poskytovania pomoci rodinám utečencov s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v ranom veku na území Bratislavského kraja. Služby ranej starostlivosti pre uvedenú cieľovú skupinu boli mapované v rezorte školstva, v sociálnom rezorte a v súkromnom sektore.

Na mapovanie situácie poskytovania pomoci a podpory pre rodiny utečencov detí so zdravotným znevýhodnením bola využitá analýza internetových zdrojov. A to konkrétne analýza internetových stránok a facebookových stránok daných zariadení a organizácií vecne patriacich pod uvedené rezorty a sektory. Hľadali sa a zaznamenávali sa dostupné informácie, ktoré sa týkali pomoci rodinám utečencov a ich deťom so zdravotným znevýhodnením.

Jedna štvrtina zariadení poradenstva a prevencie, ktoré patria pod rezort školstva, ponúkala pomoc a podporu pre rodiny utečencov s deťmi so zdravotným znevýhodnením v ranom veku. Z rezortu práce a sociálnych vecí ponúkalo pomoc jedno zariadenie. Vo väčšine prípadov išlo o psychologické, špeciálnopedagogické, iné konzultácie a poradenstvo. Súkromný sektor zahŕňal množstvo organizácií a občianskych združení, ktoré poskytovali psychologické poradenstvo, podporu, materiálnu pomoc. Zariadenia a organizácie, ktoré poskytovali pomoc boli zamerané najmä na utečencov z Ukrajiny. Informácie boli uvádzané v slovenskom jazyku a väčšina z nich aj v ukrajinskom jazyku.

Získané informácie boli analyzované, diferencované a zoradené podľa príslušnosti ku konkrétnemu rezortu alebo sektoru. Môžu byť v budúcnosti preložené do ukrajinského jazyka a poslúžiť tak na uľahčenie vyhľadávania pomoci pre rodiny utečencov s deťmi so zdravotným znevýhodnením v ranom veku v Bratislavskom kraji. Pri mapovaní poskytovania pomoci a podpory boli dodržané etické zásady a boli použité iba informácie zverejnené na internetových a facebookových stránkach zariadení a organizácií.

Kľúčové slová: raná starostlivosť, rodiny, deti so zdravotným znevýhodnením, utečenci

ÚVOD

Stres je súčasťou života každého jednotlivca v rozličnej miere v závislosti od jeho okolností. Avšak niektoré etapy a situácie v živote sú spojené s vyššou mierou stresu. Nesporne medzi ne patrí napríklad rodičovstvo detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré prináša vysokú dávku stresu, neistoty a duševnej záťaže. Ďalšou skupinou, ktorá je vystavená vysokej psychickej záťaži sú utečenci. Ak majú v rodine dieťa so zdravotným znevýhodnením zažívajú niekoľkonásobne viac stresu následkom zdravotného znevýhodnenia ich dieťaťa a ich utečeneckou situáciou (Alsharaydeh et al., 2022). Význam ranej starostlivosti pre uvedenú

skupinu rodičov spočíva v podpore rodiny, znížení psychickej záťaže (úzkosti, stresu) u rodičov, začlenení utečeneckej rodiny do komunity (Feizi et al., 2014; Vindrola et al., 2023).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ RIEŠENEJ PROBLEMATIKY

U rodičov detí so zdravotným znevýhodnením je dokázaná oveľa väčšia úroveň stresu a celkovo psychickej záťaže, ako u rodičov intaktných detí. Rodičia detí so špeciálnymi potrebami zažívajú vyššiu hladinu úzkosti a depresie, neistý vzťah s ich dieťaťom, vyššiu mieru negatívnych interakcií s dieťaťom alebo okolím, problémy so správaním a reguláciou emócií ich dieťaťa (Habibi et al., 2009). Sociálnu a duševnú pohodu rodičov detí so zdravotným znevýhodnením môžu ohrozovať aj ďalšie faktory, ako napríklad záťaž spojená so zvládaním celej situácie, pocit viny, otázky seba prijatia a prijatia dieťaťa, obavy z budúcnosti, strata nádeje, stres súvisiaci s ťažkosťami v zdravotnom stave alebo správaní sa dieťaťa (Feizi et al., 2014). Sťažené podmienky vyrovnávania sa so stresom majú rodiny utečencov s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Okrem spomínaných faktorov, ktoré ohrozujú ich duševné zdravie, sa k nim pridávajú ďalšie činitele spojené s príchodom do cudzej krajiny. Čelia rozličným výzvam, ako napríklad ťažkostiam s orientáciou v systémoch zdravotnej starostlivosti, sociálnej podpory a vzdelávania; nedostatku podporných služieb pre utečencov; jazykovej bariéry; prispôbeniu sa novej a odlišnej kultúre; sociálnej izolácii; pocitu zahanbenia nad správaním sa ich detí so zdravotným znevýhodnením (Alsharaydeh et al., 2022).

Spôsob akým sa rodičia vyrovnávajú so stresom je rozdielny, závisí od pohlavia rodiča a druhu zdravotného znevýhodnenia ich dieťaťa (Bawalsah, 2016). Bagur et al. (2022) popisujú pohlavie rodičov detí so zdravotným znevýhodnením ako významnú premennú v emocionálnom prežívaní a duševnom zdraví. Podľa výsledkov ich výskumu sú matky viac ovplyvnené psychickou záťažou a vystavené väčšiemu stresu ako otcovia. Rodičia detí so zdravotným znevýhodnením využívajú rozličné copingové stratégie na zvládanie stresu. Podľa výsledkov výskumu, ktorý realizoval Bawalsah (2016) rodičia uprednostňovali stratégie zvládania zamerané na problém pred stratégiami zvládania zameranými na emócie.

Zistenie, že dieťa má zdravotné znevýhodnenie má na rodinu výrazný vplyv. Dôsledkom zdravotného znevýhodnenia sa tak menia potreby rodiny, jej fungovanie a očakávania jednotlivých rodinných príslušníkov (Vanegas, Abdelrahim, 2016). Duševné zdravie rodičov je preto najviac ovplyvnené v období raného veku dieťaťa. Najväčšej úzkosti sú rodičia vystavení počas procesu diagnostiky dieťaťa. V danej etape rodičia čakajú na výsledný „verdict“, získavajú nové informácie o samotnom zdravotnom znevýhodnení, dostupných službách a následne hľadajú možnosti intervencie a podpory (Bagur et al., 2022). Vzhľadom na vysokú mieru rodičovského stresu v ranom veku ich detí je potrebné poskytnúť služby ranej starostlivosti takisto aj rodine, nielen samotnému dieťaťu. Včasná podpora zameraná na rodinu dieťaťa je rozhodujúca pre zmiernenie stresu rodičov a podporu vývinu dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (Feizi et al., 2014; Vanegas, Abdelrahim, 2016).

Rodiny detí so zdravotným znevýhodnením nie sú len príjemcami služieb ranej starostlivosti, ale zohrávajú kľúčovú úlohu pri plánovaní a poskytovaní daných služieb. Poskytujú odborníkom informácie o dieťati, aby ciele intervencií vychádzali z potrieb rodiny. Po zaškolení odborníkmi sú aktívnymi participantmi v aplikovaní intervencií (prvkov intervencií) ranej starostlivosti v domácom prostredí. Často sa však stáva, že rodičom chýbajú vedomosti, zdroje a zručnosti na prekonávanie jednotlivých problémov, ktoré vznikajú pri starostlivosti a výchove dieťaťa so zdravotným znevýhodnením (Vanegas, Abdelrahim, 2016). Informácie o samotnej diagnóze, možnostiach pomoci a ako pracovať doma s dieťaťom by mali rodičom poskytnúť jednotliví odborníci (lekári, psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci, liečební pedagógovia...). Vo viacerých prípadoch si však rodičia vyhľadávajú

informácie sami (Marshall et al., 2014). Služby ranej starostlivosti, v rámci ktorých je zahrnutá aj podpora rodiny, napomáhajú k stabilizovaniu duševnej pohody členov rodiny. Efektívna intervencia, podpora dieťaťa, rodiny a zaškolenie rodičov má tak vplyv na zmiernenie úzkosti a stresu rodičov a celkovo rodiny (Feizi et al., 2014). Okrem pozitívneho vplyvu na duševnú pohodu rodiny majú služby ranej starostlivosti jedinečnú pozíciu na uľahčenie integrácie utečeneckých rodín s deťmi so zdravotným znevýhodnením, pretože sú často jedným prvých kontaktných miest (Vindrola et al., 2023). Raná starostlivosť umožňuje rodinám z rozličných prostredí stanoviť si ciele a očakávania pre ich deti. Zapojenie sa do aktivít, ktoré poskytujú zariadenia ranej starostlivosti môže pomôcť vyvrátiť predsudky, prekonať kultúrne bariéry, zvýšiť sociálnu súdržnosť a začlenenie utečencov do spoločnosti (Zihnioğlu, Dalkıran, 2022).

MAPOVANIE PRÍSTUPNOSTI SLUŽIEB RANEJ STAROSTLIVOSTI ZAMERANEJ NA POMOC A PODPORU RODÍN UTEČENCOV S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Cieľom nášho odborného-empirického snaženia bolo zmapovanie poskytovania pomoci rodinám utečencov s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v ranom veku na území Bratislavského kraja.

Výsledky výskumu

Raná starostlivosť sa týka viacerých rezortov. Pre potreby nášho výskumu sme sa zaoberali rezortom školstva a rezortom práce a sociálnych vecí. Práve zariadenia a organizácie im vecne príslúchajúce sa zameriavajú na poskytovanie pomoci, stimuláciu, podporu vývinu a napredovania detí so zdravotným znevýhodnením.

Služby ranej starostlivosti na Slovensku

Rezort školstva reprezentujú zariadenia poradenstva a prevencie poskytujúce odbornú činnosť (poradenská, psychologická, špeciálno-pedagogická, logopedická, sociálno-pedagogická a liečebno-pedagogická činnosť). Poskytujú starostlivosť deťom od narodenia po ukončenie prípravy na povolanie. Poradenská činnosť je okrem detí určená aj pre zákonných zástupcov – rodičov dieťaťa, pedagogických a odborných zamestnancov. Odborná činnosť sa člení do 5 podporných úrovní: 1. stupňa, 2. stupňa, 3. stupňa, 4. stupňa, 5. stupňa. Medzi zariadenia poradenstva a prevencie patrí:

- Centrum poradenstva a prevencie (CPP) poskytuje služby deťom od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie, rovnako aj ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom.
- Špecializované centrum poradenstva a prevencie (ŠCPP) sa môže orientovať na jeden druh zdravotného postihnutia od narodenia po ukončenie prípravy na povolanie alebo na komplexné odborné činnosti vo vzťahu k deťom do 7. roku, ktoré majú zdravotné postihnutie alebo rizikový vývin (Zákon č. 245/2008 Z.z.; Vyhláška č. 24/2022 Z.z.).

Ranej starostlivosti sa týka najmä podporná úroveň 5. stupňa. Vykonáva sa najmä v špecializovanom centre poradenstva a prevencie ambulantnou formou. Môže sa vykonávať aj terénne v školských zariadeniach, v domove sociálnych služieb alebo priamo v domácnosti dieťaťa. Do podpornej úrovne 5. stupňa patria nasledovné odborné činnosti: špecializované odborné činnosti, poradenstvo, prevencia, komplexná diagnostika a vysokošpecializovaná diferenciálna diagnostika, rehabilitácia, terapia, odborné činnosti vo vzťahu k deťom do 7. roku veku, zabezpečovanie pomôcok, metodická a supervízna činnosť zamestnancom školy. K

špecializovaným odborným činnosťami 5. stupňa podpory určených pre deti s rizikovým vývinom do 7. roku veku patrí:

- zhodnotenie úrovne vývinu dieťaťa a jeho schopností, zručností
- návrh individuálneho stimulačného programu pre dieťa a pomoc pri jeho realizácii
- požičiavanie špecializovaných pomôcok určených na stimuláciu
- zaškolenie rodičov na prácu s dieťaťom a jeho výchovu, aby nadviazala na činnosť odborníkov
- podpora rodín detí s rizikovým vývinom po psychologickú a sociálnu stránku, združovanie daných rodín (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2022).

V rezorte práce a sociálnych vecí je včasná intervencia zaužívaným termínom. Podľa zákona č. 448/2008 Z.z. je to druh sociálnej služby, ktorá je poskytovaná deťom od narodenia do 7 rokov, ak zdravotné postihnutie ohrozuje ich vývin a taktiež je poskytovaná rodine daného dieťaťa. V rámci danej služby sa poskytuje špecializované sociálne poradenstvo a sociálna rehabilitácia. Včasná intervencia zahŕňa aj preventívne aktivity a stimuláciu komplexného vývinu dieťaťa so zdravotným znevýhodnením. Služba môže byť poskytovaná ambulantne alebo terénne na základe terénneho programu. Uprednostňuje sa terénna forma pred ambulantnou. Služby včasnej intervencie poskytujú v uvedenom rezorte predovšetkým centrá včasnej intervencie.

Služby ranej starostlivosti pre rodiny utečencov so zdravotným znevýhodnením na Slovensku

Možnosti služieb a pomoci boli mapované v rámci Bratislavského kraja. Nemáme k dispozícii štatistické údaje o prítomnosti utečencov v jednotlivých mestách Slovenskej republiky. Domnievame sa však, že väčšina utečencov sa orientuje na krajské mestá, zvlášť Bratislavu. Sídli tam totiž všetky potrebné úrady a geograficky je orientovaná tak, že zdieľa hranice s ďalšími tromi krajinami.

Mapovanie bolo realizované prostredníctvom analýzy internetových stránok zariadení a organizácií a zverejnených dokumentov. Zoznam zariadení poradenstva a prevencie v rámci školského rezortu bolo získané zo stránok Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, kde je zverejnená mapa siete zariadení poradenstva a prevencie.

Výsledky vyhľadávania a analýzy dát v rezorte školstva

Do pôsobnosti rezortu školstva patria centrá poradenstva a prevencie a špecializované centrá poradenstva a prevencie. Môžu mať charakter súkromného zariadenia alebo štátneho.

- Centrum poradenstva a prevencie v mestskej časti Bratislava I. má na internetovej stránke zverejnenú prezentáciu v anglickom jazyku o odborných činnostiach, ktoré poskytujú.
- Centrum poradenstva a prevencie v mestskej časti Bratislava III. má zriadený špeciálny podporný tím psychologičiek priamo z Ukrajiny. Poskytované služby zahŕňali skrining rizík a zdrojov ukrajinských detí v školách v BA, psychologické poradenstvo a starostlivosť, psychologická intervencia a terapie. Informácie na internetovej stránke a brožúry boli v ukrajinskom jazyku.
- Centrum poradenstva a prevencie v mestskej časti Bratislava IV. poskytuje krízovú intervenciu pre deti, žiakov z Ukrajiny a Ruska. Na internetovej stránke boli uvedené telefonické kontakty na odborných zamestnancov, ktorí ju zabezpečujú.
- Súkromné špecializované centrum poradenstva a prevencie (špecializácia: deti a žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami) v Bratislave poskytuje psychologické, špeciálnopedagogické konzultácie, liečebnopedagogické poradenstvo, priestory na terapie a voľnočasové aktivity. Informácie zverejnené na internetovej stránke

boli v ukrajinskom jazyku.

- Centrum poradenstva a prevencie v Senci má na internetovej stránke zverejnené odkazy na pomoc, tiesňové linky pre utečencov z Ukrajiny.

Výsledky vyhľadávania a analýzy dát v rezorte práce a sociálnych vecí

Centrum včasnej intervencie v Bratislave (jeho súčasťou je aj súkromné špecializované centrum poradenstva a prevencie – špecializácia na deti do siedmeho roku veku) poskytuje pomoc pre rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením z Ukrajiny – konzultácie, poradenstvo. Kontaktný formulár bol zverejnený na facebookovej stránke v slovenskom jazyku.

Organizácie poskytujúce pomoc pre utečencov na území Bratislavského kraja

Na území Bratislavského kraja poskytujú pomoc a podporu deťom so zdravotným znevýhodnením v ranom veku, ale aj ich rodinným príslušníkom:

- *Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením* v Bratislave umožňuje pomoc pre deti so zdravotným znevýhodnením a ich rodiny z Ukrajiny. Na internetovej stránke je vydaná mapa so zoznamom inštitúcií, organizácií poskytujúcich pomoc utečencom z Ukrajiny. Na stránke bolo aj rozdelenie služieb, v rámci nich aj starostlivosť pre deti do 7 rokov.
- *Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska* poskytovala sociálne služby, psychologickú podporu. Články na internetovej stránke boli uvedené v anglickom a ukrajinskom jazyku.
- *Liga za duševné zdravie SR* prevádzkuje 24 hodinovú telefonickú linku psychologickéj pomoci pre ľudí z Ukrajiny (linka dôvery Nezábudka).
- *IPčko* má zriadenú krízovú linku pomoci v Ukrajinskom jazyku.
- *Plamienok* v Bratislave poskytuje psychologickú pomoc.
- *Tenet o.z.* v Bratislave realizuje službu včasnej intervencie a pomoc Ukrajine.
- Spoločnosť *Downovho syndrómu na Slovensku* so sídlom v Bratislave poskytuje pomoc rodinám z Ukrajiny vo viacerých oblastiach pomoci.
- *Calma* v Bratislave ponúka psychiatrickú podporu pre utečencov so zdravotným znevýhodnením umiestnených v Bratislave.
- *Special Olympics Slovakia* so sídlom v Bratislave ponúka pomoc Ukrajine, konkrétne športové aktivity a možnosť zapojenia sa do nich.
- *Downov syndróm o.z.* v Bratislave poskytuje pomoc Ukrajine – podporu, pomoc, materiálnu pomoc.

Diskusia a závery výskumu

Systém ranej starostlivosti ponúka široké spektrum služieb pre deti v ranom veku a ich rodiny. Pomoc pre rodiny utečencov s deťmi so zdravotným znevýhodnením bola mapovaná v školskom a sociálnom rezorte a v súkromnom sektore v Bratislavskom kraji. Použité boli informácie zverejnené na internetových a facebookových stránkach zariadení a organizácií.

Súkromný sektor zahŕňa množstvo organizácií a občianskych združení, ktoré v Bratislavskom kraji sídlia, a ktoré poskytujú pomoc pre utečencov akéhokoľvek veku. Pokrývajú tak pomoc a podporu nielen pre deti so zdravotným znevýhodnením, ale aj pre rodičov a rodinných príslušníkov. Poskytujú služby v oblasti podpory, pomoci, psychologického poradenstva, materiálnej pomoci, telefonickéj pomoci (krízové linky). Medzi organizácie a občianske združenia poskytujúce pomoc patria napr. Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska, IPčko, Plamienok, Tenet o.z., spoločnosť Downovho syndrómu na Slovensku a iné. Platforma rodín

so zdravotným znevýhodnením poskytuje pomoc pre deti so zdravotným znevýhodnením z Ukrajiny a ich rodiny. Na ich internetovej stránke je zverejnená mapa so zoznamom organizácií a zariadení poskytujúcich pomoc. Poskytované služby obsahujú aj starostlivosť pre deti do 7 rokov.

V rámci rezortu školstva poskytuje pomoc pre utečenecké rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením niekoľko centier poradenstva a prevencie (CPP) v Bratislave. CPP Bratislava III. má zriadený špeciálny podporný tím psychologičiek priamo z Ukrajiny, ktorý poskytuje starostlivosť pre deti a žiakov z Ukrajiny. CPP Bratislava IV. poskytuje kontakty na koordinátorov krízovej intervencie pre deti, žiakov z Ukrajiny. CPP v Senci má zverejnené telefonické kontakty na tiesňové linky pre utečencov z Ukrajiny. Súkromné špecializované centrum poradenstva a prevencie orientované na deti a žiakov s poruchami autistického spektra poskytuje psychologické, špeciálnopedagogické, liečbnopedagogické konzultácie a priestory na terapie.

Zariadením poskytujúcim pomoc formou konzultácií a poradenstva pre utečenecké rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením spadajúcim pod rezort práce a sociálnych vecí je konkrétne Centrum včasnej intervencie v Bratislave.

Všetky zmapované zariadenia a inštitúcie, ktoré poskytujú služby ranej starostlivosti ponúkali pomoc a podporu adresne najmä pre rodiny a deti so zdravotným znevýhodnením z Ukrajiny. Organizácie a občianske združenia ponúkali pomoc a podporu všetkým členom utečeneckých rodín vo forme telefonických liniek, podpory, pomoci materiálnej a psychologickkej. Zariadenia ranej starostlivosti patriace pod rezort školstva a rezort práce a sociálnych vecí poskytovali podporu pre samotné dieťa so zdravotným znevýhodnením a aj jeho rodinu. Služby sa týkali konzultácií, poradenstva, intervencií poskytovaných odborníkmi v daných zariadeniach. Väčšina z uvedených organizácií a zariadení mala informácie zverejnené v ukrajinskom jazyku. Narazili sme však na nejednotnosť informácií na facebookovej stránke a na internetovej stránke organizácií a zariadení. Niektoré informácie boli zverejnené iba na facebookovej stránke. Na internetovej stránke buď neboli zverejnené, alebo sa ťažko vyhľadávali.

Podrobné získané informácie sú uvedené v časti výsledky. Výsledky mapovania môžu napomôcť k zlepšeniu prehľadnosti informácií o ranej starostlivosti pre utečencov z Ukrajiny na území Bratislavského kraja. V budúcnosti môžu byť preložené do ukrajinského jazyka a zverejnené pre širšiu verejnosť na uľahčenie hľadania pomoci a podpory. Takto dostupné informácie môžu napomôcť k nájdeniu potrebnej pomoci a v konečnom dôsledku k zmierneniu psychického napätia utečeneckých rodín s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v ranom veku. Poskytnutie podpory, pomoci, poradenstva, začlenenia do komunity v rámci ranej starostlivosti má pozitívny vplyv na psychickú podporu celej rodiny (Feizi et al., 2014; Vanegas, Abdelrahim, 2016; Vindrola et al., 2023).

Limitácie a ďalšie smerovanie

Mapovanie prebehlo na území Bratislavského kraja. Analyzované boli internetové stránky a informácie dostupné na internete. Pre rozšírenie informácií a overenie ich aktuálnosti je v budúcnosti možné telefonicky kontaktovať zariadenia a organizácie. Ďalšie smerovanie výskumu by mohlo viesť k prehĺbeniu údajov a mapovaniu v ostatných krajoch Slovenska pre získanie komplexných informácií o možnostiach pomoci pre rodiny utečencov s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v ranom veku na Slovensku.

ZÁVER

V príspevku sme sa zaoberali zvýšenou psychickou záťažou utečeneckých rodín s deťmi so zdravotným znevýhodnením a možnosťami ich podpory a pomoci v oblasti ranej starostlivosti. Okrem stresu vyplývajúceho zo samotného zdravotného znevýhodnenia zažívajú rodiny ďalší stres a komplikácie v dôsledku ich situácie a statusu utečencov. Služby ranej starostlivosti v konečnom dôsledku pozitívne vplyvajú na psychickú pohodu všetkých členov rodiny. Systém ranej starostlivosti umožňuje taktiež ľahšie zaradenie utečeneckých rodín s deťmi so zdravotným znevýhodnením do spoločnosti. Cieľom príspevku bolo zmapovať situáciu poskytovania služieb ranej starostlivosti pre rodiny utečencov v Bratislavskom kraji. Situácia bola mapovaná pomocou analýzy dostupných internetových zdrojov, príp. sociálnych sietí. Štvrtina zariadení poradenstva a prevencie poskytovala pomoc a podporu pre rodiny a deti z Ukrajiny. Z existujúcich zariadení poradenstva a prevencie v rámci Bratislavského kraja pomoc a podporu pre deti poskytovali 4 zariadenia, zo sociálneho rezortu jedno zariadenie. Zo súkromného sektoru poskytovalo pomoc viacero organizácií a občianskych združení. Pomoc v súkromnom sektore však bola poskytovaná všetkým vekovým kategóriám utečencov, vrátane raného veku. Zanalyzovali sme informácie ohľadom poskytovania pomoci pre rodiny utečencov s deťmi so zdravotným znevýhodnením v ranom veku. Pri získavaní informácií boli dodržané etické zásady a boli použité iba informácie zverejnené na internetových a facebookových stránkach zariadení a organizácií.

Grantová podpora

KEGA Projekt č.055UK-4/2023 Prevencia a eliminácia sociálnopatologických javov v prostredí internetu u jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením – digitálna bezpečnosť pre inkluzívne vzdelávanie

Literatúra

ALSHARAYDEH, E. et al. 2022. Challenges, coping and resilience in caring for children with disability among immigrant parents: A mixed methods study. [online]. In The Journal of Advanced Nursing, roč. 79, č. 6, s. 2360-2377. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.15551>>.

BAGUR, S. et al. 2022. Relationship between parental mental health and developmental disorders in early childhood. [online]. In Health and Social Care in the Community, roč. 30, č. 6, s. 1-10. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hsc.13891>>.

BAWALSAH, J. A. 2016. Stress and Coping Strategies in Parents of Children with Physical, Mental, and Hearing Disabilities in Jordan. [online]. In International Journal of Education, roč. 8, č. 1, s. 1-22. Dostupné na internete: <<https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/8811>>.

FEIZI, A. et al. 2014. Parenting stress among mothers of children with different physical, mental, and psychological problems. [online]. In Journal of Research in Medical Sciences, roč. 19, č. 2, s. 145-152. Dostupné na internete: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3999601/>>.

HABIBI, A. M. et al. 2009. Comparing the parental stress between the mothers of disabled boys and the mothers of normal boys. [online]. In J Res Behav Sci, roč. 2, s. 175–81. Dostupné na internete: <https://asnj.journals.ekb.eg/article_243615.html>.

MARSHALL, J. et al. 2014. Services and supports for young children with down syndrome: Parent and provider perspectives. [online]. In Child: Care, Health, and Development, roč. 41,

č. 3, s. 365–373. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cch.12162>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. 2022. Podporná úroveň 5. stupňa. [online]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/22166.pdf>>.

VANEGAS, S. B., ABDELRAHIM, R. 2016. Characterizing the systems of support for families of children with disabilities: A review of the literature. [online]. In Journal of Family Social Work, roč. 19, č. 4, s. 286-327. Dostupné na internete: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10522158.2016.1218399>>.

VINDROLA, S., et al. 2023. Building Bright Futures: How to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education and care. [online]. Geneva : UNICEF, 2023. 14 s. Dostupné na internete: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Building_Bright_Futures_How_to%20integrate_Ukraines_refugee_children%20through_early_childhood_education_and_care.pdf>.

Vyhláška č. 24/2022 Z.z., o zariadeniach poradenstva a prevencie.

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

Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách.

ZIHNIOĞLU, Ö., DALKIRAN, M. 2022. From social capital to social cohesion: Syrian refugees in Turkey and the role of NGOs as intermediaries. [online]. In Journal of Ethnic and Migration Studies, roč. 48, č.11, s. 2455-2472. Dostupné na internete: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2022.2047908>>.

Autor

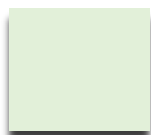
Mgr. Jana Zeman

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 811 34 Bratislava

zeman@fedu.uniba.sk



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2024



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

ISBN 978-80-568-0660-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, Pdf TRNAVA, 2024