

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ
DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XV

Výzvy pro učitele
v 21. století

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
6.–7. listopadu 2019 v Olomouci

Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
(eds.)

Olomouc 2021

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XV**

Výzvy pro učitele v 21. století

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

konané ve dnech 6.–7. listopadu 2019 v Olomouci

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.)

Olomouc 2021

Recenzenti:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Editoři © Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

1. vydání

DOI 10.5507/pdf.21.24458854

ISBN 978-80-244-5886-1 (online: iPDF)

ISBN 978-80-244-5885-4 (CD)

Obsah

Předmluva	5
Strategie zvládání kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy	6
<i>Vlado Balaban</i>	
Zisťovanie úrovne historickej empatie u vysokoškolských študentov	14
<i>Eva Baumann</i>	
Aktivizační metody přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni českých základních škol	22
<i>Hana Blažková, Martina Fasnerová</i>	
Tvorba učebních úloh z edukační robotiky pro podporu výuky na prvním stupni základní školy	28
<i>Lucie Bryndová, Petr Mališ</i>	
Školský špeciálny pedagóg v súčasných podmienkach edukačného systému Slovenskej republiky	36
<i>Oleh Dorozhovets</i>	
Multiperspektívny prístup k analýze dokumentárnych filmov použiteľných pri výučbe dejepisu	44
<i>Petra Gereková</i>	
Multikulturní výchova v inkluzivním pojetí vzdělávání	52
<i>Veronika Ivánková</i>	
Pojetí didaktických kategorií v prostředí základní školy na Ukrajině	59
<i>Pavčina Kobzová</i>	
Úzkosť vo vzťahu ku kvalite vzťahovej väzby u adolescentov	67
<i>Hana Kocurová, Kristína Hroncová</i>	
Charakteristické znaky institucionální péče v České republice: přehledová studie	75
<i>Jana Krátká</i>	
Kontinuita předškolního a základního vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských a základních škol	83
<i>Romana Lisnerová</i>	
Role univerzit třetího věku v edukačním a motivačním kontextu	92
<i>Daniela Nováková</i>	
Analýza názorů učitelů na úroveň implementace doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do výuky na prvním stupni základních škol	100
<i>Michaela Pachelová</i>	

Vzdelávacia metóda koučovanie	109
<i>Roland Pavlík</i>	
Prínos myšlienok Friedricha Wilhelma Augusta Fröbela pre predškolskú pedagogiku	117
<i>Ivana Prachárová</i>	
Využití přístupu založeného na aplikované behaviorální analýze při vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální	124
<i>Zuzana Prokopová</i>	
Komparatívna analýza vzdelávacieho systému primárneho vzdelávania vybraných krajín	132
<i>Alexandra Punčová</i>	
Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů	140
<i>Eva Sedláková</i>	
Service learning ako nástroj pre spájanie vzdelávania so službou v komunite	147
<i>Anna Sujová</i>	
Připravenost studentů oboru Zdravotnický záchranář na nároky bakalářského studijního programu	152
<i>Pavla Svobodová</i>	
Hudební a pedagogický odkaz amerického skladatele Lowella Masona	158
<i>Adéla Šarmanová</i>	
Profesní přesvědčení začínajících učitelů a self-efficacy	164
<i>Jaroslava Ševčíková</i>	
Recepce mezigeneračních vztahů v knize Babička drsňačka	171
<i>Adéla Štěpánková</i>	
Analýza pracovních činností ředitele střední školy v České republice	179
<i>Eva Urbanová</i>	
Analýza matematickej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania	186
<i>Lenka Valentová, Mária Jurečková</i>	
Analýza pregraduálnej prípravy učiteľov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách na Slovensku	197
<i>Veronika Vrabcová</i>	
Kooperatívne výučbové stratégie v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií	204
<i>Zdenka Zastková</i>	
Potreby a virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže v 21. storočí	213
<i>Karina Zošáková</i>	

Předmluva

V posledních desetiletích došlo v českém školství k převratným změnám, převážně spojeným s kurikulární reformou. Tyto změny se týkaly všech vzdělávacích stupňů vyjma terciárního vzdělávání. Nakonec i terciární vzdělávání v nových institucionálních akreditacích bylo nuceno své vzdělávací obsahy, koncepty a požadavky aktualizovat a reagovat na změny, kterými školství prochází. Je zřejmé, že nově kladené cíle ve vzdělávání a implementace nových výukových strategií, které aktuálně reagují na celý vzdělávací systém nejen v České republice, ale i ve světě, otevírají větší možnosti vědeckého zkoumání v odborné pedagogické veřejnosti. Pro nové výzkumníky se jedná o značnou výzvu v oblasti pedagogických věd.

S tímto záměrem se také uskutečnil již 15. ročník mezinárodní vědecké konference, na které byly diskutovány aktuální problémy výchovy a vzdělávání řešené ve výzkumech studentů doktorských studijních programů v oblasti pedagogických věd. V centru zájmu se objevují témata týkající se vzdělávání ve všech stupních škol, a to nejen v kontextu českého školství, ale také v komparaci se vzděláváním celosvětovým. Setkáváme se s novými výzkumnými záměry, které studenti řeší jak po stránce teoretického zpracování, tak po stránce empirické. S ohledem na objektivní empirii jsou rozvíjeny a podporovány veškeré pedagogické kategorie. Prostřednictvím vybraných témat se otevírá velké množství navrhovaných výzkumných designů, které autoři řeší a přináší tím do vědy a výzkumu nové pohledy na tradiční témata, otevírají také nová, která korespondují se strategickými cíli vzdělávací politiky v České republice do roku 2030.

Předkládaná publikace obsahuje příspěvky, které byly v rámci konference představeny. Jedná se o rozsáhlé spektrum příspěvků, které je pestré nejen svým obsahovým záběrem, ale také prokázáním vědeckých a výzkumných kompetencí začínajících vědeckých pracovníků, například v rámci konceptu Učitel 21 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Jsme přesvědčeni o tom, že předkládaná publikace zaujme ostatní výzkumníky svými náměty a povede k další reflexi jejich práce s akcentem na pedagogický výzkum a bude inspirací pro všechny pedagogy, kteří se podílí na výchovně vzdělávacím procesu ve společnosti.

Martina Fasnerová

Strategie zvládání kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy

Strategies of mastering discipline in novice physical education teachers

Vlado Balaban

Abstrakt

Výzvy a problémy, se kterými se setkávají začínající učitelé na začátku své profesní dráhy, jsou velmi početné. Šimoník (1995) tvrdí, že celkem 75 % začínajících učitelů na druhém stupni základních škol mělo potíže s problematikou kázně ve výuce. Výzkumy ze zahraničí poukazují na skutečnost, že se podobná situace týká i začínajících učitelů tělesné výchovy. Hlavním cílem tohoto příspěvku je představit a analyzovat strategie pro udržování kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy na prvním stupni základních škol. Semi-strukturované rozhovory byly použity jako hlavní výzkumná metoda. Zakotvená teorie byla použita jako nástroj pro analýzu získaných dat.

Klíčová slova: základní škola, tělesná výchova, začínající učitel

Abstract

The challenges and problems faced by novice teachers at the beginning of their careers are numerous. Šimoník (1995) showed that a total of 75 % of novice teachers at primary school had problems with the pupils' discipline during teaching. Research from abroad shows that similar situation also applies to novice physical education teachers. The main aim of this paper is to present and analyze strategies for maintaining discipline among novice physical education teachers at primary school. Semi-structured interviews were used as the main research method. The grounded theory was used as a tool for analysis of acquired data.

Key words: primary school, physical education, novice teacher

Úvod

Pojem kázeň je dnes velmi diskutované téma. Nejen učitelé se s kázní setkávají každý den. Nejčastěji se samotný pojem kázeň objevuje ve školách, ale můžeme se s ním setkat i v zaměstnání. V tomto článku se budeme zabývat kázní, která se týká školního prostředí. Pod samotným pojmem kázeň si každý představí něco jiného. Někdo pouze soubor pravidel, jiný poslušnost nebo určité normy, které se mají dodržovat. V neposlední řadě si člověk představí zvyky, které se přenášejí výchovou. Podle Bendla (2004, s. 23) lze kázeň vymezit jako „vědomé dodržování zadaných norem chování“. „Slovo 'vědomé' zahrnujeme do naší definice z toho důvodu, aby si byl člověk vědom daných norem, aby je znal a věděl, jaké chování se od něho požaduje“ (Bendl, 2004, s. 23). Kázeň je složitý jev a zasahuje do lidských

životů každý den, a to do všech oblastí. Lze konstatovat, že lidé se s tímto pojmem setkávají ať už vědomě nebo nevědomě každý den. Například v práci, kde je dodržován určitý kodex nebo normy a pravidla, tak i v rodině, kde by měly být vzorem, a v neposlední řadě ve volném čase, kdy by se měl člověk chovat slušně.

Obst (2009) píše, že kázeň ve škole je spjata se schopnostmi žáků dodržovat jak školní, tak i společenská pravidla chování, přičemž se s učitelem podílí na splnění výukových cílů a formování pozitivního sociálního prostředí. Celkově se kázeň manifestuje v respektování pořádku, regulativ, norem, které se dohromady podílejí na splnění chodu školy. Mezi tyto úkoly mohou být zakomponovány: osobní hygiena, zacházení s učebnicemi a didaktickými pomůckami, pravidelnost školní docházky, pozitivní chování žáků během výuky a o přestávkách, splnění domácích úkolů, odpovídající příprava na výuku a testy apod. Je všeobecně známo, že učitel je jedním z rozhodujících činitelů, co se týče oblasti výchovy a vzdělávání. Pokud budeme hovořit o pozitivních změnách, kterých by se mělo ve škole dosáhnout, je potřeba začít přímo u učitele. Změny a reformy, které se zaměřují na nápravu školy, jsou závislé na tom, zda je učitel ochoten změnit pojetí vyučování a změnit přístup k žákům ve třídě. Dále je nutné věnovat pozornost tomu, zda je ochoten změnit postup v pracovních metodách, a hlavně zda je schopen pracovat na změně osobnosti, jeho schopnostech a vzdělání (Šimoník, 1995).

1 Začínající učitel

Pod pojmem začínající učitel si různí autoři představují různé definice. Šimoník (1995, s. 9) uvádí, že „jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí“. Podlahová (2004) začínajícího učitele definuje jako nezkušeného, mladého, neovládajícího žádné pracovní techniky ani postupy. Chudý a Neumeister (2014) ve své publikaci uvádějí, že začínající učitel má většinou problém udržet si kázeň ve třídě a neumí se pohybovat mezi určitými hranicemi. Neumí pracovat s odměnami a tresty, ovšem musíme konstatovat, že nejen ve směru k žákům, ale také k sobě samému, protože jako začínající učitel nemá rozvinutou sebereflexi. Musíme podotknout, že sebereflexe je nedílnou součástí profese učitele (Urbanovská, 2000), a to z toho důvodu, že je úzce spojena osobnostními vlastnostmi člověka a jeho vnímáním edukační reality a rozhodovacím procesem. Chudý a Neumeister (2014) dále také uvádí, že začínajícího učitele můžeme definovat jako učitele, který má základní pedagogické znalosti. Vytváří subjektivní konstrukt výchovné činnosti, ten podrobuje míře pedagogických způsobilostí, kterých dosáhl. Začínající učitel se učí novým edukačním postupům a objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti.

1.1 Kázeň u začínajícího učitele

Kázeň pro začínajícího učitele představuje nezbytný vzdělávací prostředek v rámci socializace. Začínající učitelé při formování kázeňské strategie často demonstrují poruchu tzv. pozorovací strategie. Je to jeden z důvodů potřeby používání odpovídající strategie ze strany začínajícího učitele pro každou situaci s výskytem nekázně ve třídě. Kázeňské techniky používané ze strany učitele by měly být efektivní a měly by žáka naučit ukázněnosti, což vede k vytváření pozitivních vztahů mezi žáky ve třídě a mezi samotným učitelem a třídou (Buchtová, Kučerová, Chudý, Neumeister, Plischke, Petrová, & Vyhnálková, 2015).

Potíže během učitelského působení začínajících učitelů v tuzemských podmínkách zkoumá například Šimoník (1995). Na celkovém vzorku, který činil 141 začínajících učitelů základních škol, byly zkoumány situace, které v praxi přináší učitelům nejvíce potíží. Mezi 24 vytipovanými pedagogickými činnostmi, které se vykonávají s obtížemi, autor uvádí, že nejvyšší procento začínajících učitelů se setkává s prací s neprospívajícími žáky (77 %), s problémy, jak udržet kázeň ve výuce (75 %), pozornost žáků (70 %), diagnostikovat osobnost žáka (64 %), motivovat žáky (60 %) a tak dále.

Na druhou stranu v jednom zahraničním výzkumu autorky Auger a Boucharlat (2005) uvádí, že ze 115 začínajících učitelů 57 % zažilo situaci s neukázněností celé třídy a 37 % s neukázněností jednoho žáka. Dále autorky i blíže vysvětlují pojem tzv. problémového žáka, jehož projev se dělí na dva typy: ten, který vyrušuje během hodiny / ve výuce a ten, který odmítá spolupracovat. Typologie žáka vyrušujícího během hodiny se dělí na: neklidného žáka; konfliktního žáka; provokujícího žáka a agresivního žáka. Žák odmítající pracovat se projevuje odmítáním: spolupráce, ochotou jít k tabuli, udělat cvičení, ukázat svou práci učiteli, odpovídat na otázky apod. Tzv. problémová třída je definována jako třída s výskytem hluku, který může vyprovokovat skupina žáků či celá třída. Dalšími charakteristikami problémové třídy je neochota k práci, opět skupiny žáků či naopak celé třídy a pasivita či neochota spolupracovat, nedostatek žákovské iniciativy, apatie a lhostejnost ke všemu ve třídě.

1.2 Kázeň u začínajícího učitele tělesné výchovy

Oliviera a Graça (2013) zkoumali problém výskytu neukázněného chování během výuky tělesné výchovy a na základě tohoto výzkumu uvádějí, že začínající učitelé často přijímají vzorce chování, které zahrnují nedostatečnou flexibilitu, špatné chápání důvodů pro porušení kázně u žáků nebo používají nepřiměřený trest za takzvané triviální porušení kázně. Na druhou stranu jsou i okolnosti a prostředí pro výuku tělesné výchovy specifické, výuka je ovlivňována mnoha faktory. Žáci se například pohybují velmi často v prostoru větším, než je obvyklá učebna. Učitelé a žáci čelí špatné akustice, vysoké hladině hluku, velkému počtu žáků ve třídě, výuka probíhá se stálým zaměřením na bezpečnost a manipulaci se sportovním vybavením a všechny tyto faktory mohou být důvodem k obavám ohledně dodržování kázně. Učitel tělesné výchovy musí také často měnit místo výuky: od tělocvičny přes učebny, do bazénu a na venkovní hřiště. Všechny tyto faktory vyžadují různé přístupy

a vytvářejí výzvy pro udržování kázně během výuky (Cothran & Kulinna, 2015; Ryan & Mendel, 2010).

2 Metodologie

Cílem tohoto výzkumu je prozkoumat strategie začínajících učitelů tělesné výchovy v jejich hodinách na 2. stupni ZŠ. Byly vytvořeny následující výzkumné otázky: Jak přistupují začínající učitelé k problematice kázně během výuky? Které strategie volí při budování, udržování a napravování kázně během výuky TV?

Pro tento článek byl použit kvalitativní přístup a metoda obsahové analýzy. Na základě obsahové analýzy budeme definovat kategorie kódů a formulovat teorii, která se zaměřuje na kázeň u začínajícího učitele tělesné výchovy. Metodou sběru dat jsou semi-strukturované rozhovory. Ze semi-strukturovaných rozhovorů byla zpracována data pomocí otevřeného kódování. Následně byly postupně vytvořeny pojmy, které zachycují konkrétní události a jevy. Tyto pojmy jsou induktivně zakotveny v datech, ale samy o sobě mají abstraktní povahu, protože obsahují myšlenku, princip nebo zkušenost, která je platná napříč různými událostmi nebo situacemi. Dalším krokem obsahové analýzy je hledání teoretických vztahů mezi kategoriemi kódů pomocí tzv. axiálního kódování (Strauss & Corbin, 1999). Pomocí axiálního kódování byl zjištěn vztah mezi kategoriemi kódů. Po axiálním kódování následuje volba ústřední kategorie kódů a formulace teorie, což bylo uskutečněno pomocí selektivního kódování. Selektivní kódování je závěrečná fáze kódování, jehož cílem je specifikovat, identifikovat, nalézt základní, klíčové a ústřední kategorie a konceptualizovat souvislosti.

2.1 Výzkumný soubor

Jako metoda pro výběr výzkumného souboru byla použita metoda tzv. sněhové koule (ang. snowball sampling), která spočívá v tzv. nabalování kontaktů v reálných podmínkách (Hendl, 2005). Na tomto základě činil výzkumný soubor tohoto výzkumu osm začínajících učitelů tělesné výchovy (2 ♂ a 6 ♀) na druhém stupni základních škol, přičemž základní škola je jejich prvním zaměstnáním a praxe těchto začínajících učitelů je kratší než 5 let.

3 Výsledky

Na základě semi-strukturovaných rozhovorů byly vytvořeny kategorie kódů.

Tab. 1. Kategorie kódů

Vnímání pojmu kázně a autority:	Budování kázně:	Dodržování kázně:	Porušení kázně a vyřešení neukázněného chování:
Dodržování pravidel Poslouchání učitelů Normy a školní řád Dobré chování žáků Respektování učitele Přirozená autorita	Zaběhnuté strategie Výzvy při budování kázně Odlišnost kázně v hodinách TV a v jiných předmětech Zaujmout žáky Mít/nemít stanovená pravidla	Slovní příkazy Odměny Tresty Strategie pro udržení kázně Mít pravidla, která se předem stanoví	Reakce při porušování neukázněného chování Řešení neukázněného chování Postupy při opakovaném porušení kázně Odměny a tresty Naučené strategie a postupy z doby, kdy učitel studoval

Tab. 2. Kategorie kódů: Vnímání pojmu kázeň a autorita učitele

Pod pojmem kázeň si představím dodržování pravidel a slušné chování.	Kázeň znamená dodržování pravidel a slušného chování, kdy žáci respektují učitele.	Učitelé si pod pojmem kázeň a autorita představují dodržování pravidel a slušné chování. Tato pravidla si žáci mohou někdy nastavit sami a dodržovat je a zároveň žáci respektují učitele a vnímají ho jako přirozenou autoritu.
Žáci respektují učitele a jednají v souladu s nastavenými pravidly.		
Dodržování pravidel, norem a školního řádu.	Pro žáky je učitel přirozená autorita a žáci dodržují pravidla, normy a školní řád.	
Žáci vnímají učitele jako autoritu.		
Přirozená autorita, která působí na děti.		
Žáci si sami stanoví pravidla a dodržují je.	Žáci si sami stanoví pravidla a dávají pozor, aby se nezranili v hodinách TV.	
Žáci dodržují pravidla, aby se nezranili v hodině TV.		

Tab. 3. Kategorie kódů: Budování kázně

Mám předem stanovená pravidla a žáci je musí respektovat.	Žáci musí dodržovat předem jasné daná a stanovená pravidla.	Učitelé si budují kázeň u žáků tak, že žáci musí dodržovat pravidla, učitelé se žáky snaží zklidnit při hodinách TV a pokud žáci kázeň dodržují, mohou si zvolit hru, kterou chtějí v TV hrát.
Žáci musí dodržovat předem stanovená pravidla, pak mají více volnosti při výběru hry v TV.		
Pokud žáci dodržují kázeň, mohou si zvolit hru v TV.	Žáci si mohou zvolit hry, pokud dodržují kázeň v hodinách TV.	
Musím zaujmout všechny žáky a střídat hry.		
Snažím se udržet relativní ticho i v hodině TV.		
Žáci jsou hlučnější při hodině TV, ale snažím se je uklidnit.	Žáci jsou v hodinách TV hlučnější než v ostatních předmětech, ale snažím se, aby dodržovali kázeň, a snažím se je trochu uklidnit.	
Největší výzva je, aby měli žáci radost z hodiny, i když musí dodržovat kázeň.		

Tab. 4. Kategorie kódů: Dodržování kázně

Používám slovní příkazy a píšťalku.	Používám píšťalku a slovní příkazy jako stůj! a neběhej!	Pro dodržování kázně u žáků učitelé střídají aktivity, používají gesta, píšťalky, přičemž žáci musí dodržovat pravidla, a pokud pravidla porušují, dostanou poznámku do žákovské knížky.
Používám slovní příkazy, jako stůj! nebo neběhej!		
Používám hlavně píšťalku.		
Strategie jsou jasně stanovená pravidla a střídání aktivit.	Máme jasně stanovená pravidla a střídáme aktivity.	
Používám gestikulaci, pochvalu anebo trest.	Používám odměny i tresty jako například poznámka do žákovské knížky.	
Žáci musí dodržovat pravidla, pokud je nedodržují, dostanou poznámku do žákovské knížky.		

Tab. 5. Kategorie kódů: Porušení kázně a vyřešení neukázněného chování

Žáci se pohybují tam, kde nemají.	Žáci se pohybují tam, kde nemají a jsou příliš hluční.	Při porušení kázně učitelé pískají nebo slovně napomínají, největším prohřeškem žáků bývá hlučnost a pohyb v místech, kde nemají být a učitelé většinou řeší nekázeň poznámkami.
Žáci se pošťuchují a jsou až příliš hluční.		
Setkala jsem se jen s tím, že křičí.		
Když žáci zlobí, zapískám, slovně je upozorním.	Když žáci zlobí, zapískám nebo je slovně napomenu.	
Slovně žáky upozorňuji, pokud porušují kázeň a zapískám.		
Trestám poznámkou do ŽK nebo do kázeňského listu.	Dávám poznámky do žákovské knížky nebo do kázeňského listu.	
Podle toho, jak je to závažné porušení, dám poznámku, nebo se s nimi slovně domluvím.		

Závěr

Výsledky lze nahlédnout skrze prisma mezinárodního výzkumu Teaching and Learning International Survey [TALIS] (Boudová, Šťastný, & Basl, 2019). Tento výzkum poukazuje na relativně dobrý stav týkající se problematiky kázně u českých učitelů na ZŠ (51 % v ČR vs. 75 % v rámci EU). Porušování kázně není možné eliminovat, ale do jisté míry se dá předcházet nechtěnému chování ze strany žáků. Začínající učitelé tělesné výchovy používají strategie koncipované na kombinaci předem stanovených pravidel, odměn a trestů a zajímavého obsahu hodiny, kde se žáci mají možnost podílet na průběhu hodiny tělesné výchovy.

Zdroje

- Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni, aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství.
- Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Buchtová, T., Kučerová, L., Chudý, Š., Neumeister, P., Plischke, J., Petrová, J., & Vyhnálková, P. (2015). The phenomenon of discipline and its conception for novice teachers – A discourse analysis. *Creative Education*, 6(8), 711–717.

- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. In E. Emmer & E. Sabornie. *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 239-260). London: Routledge.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Obst, O. (2009). Kázeň ve výuce. In Z. Kalhous, O. Obst a kol. *Školní didaktika* (pp. 386-402). Praha: Portál.
- Oliviera, M., & Graça, A. (2013). Teachers procedures related to students misbehaviour in the physical education lesson. *Millenium*, 45(1), 9–24.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Ryan, S., & Mendel, L. (2010). Acoustic in physical education settings. The learning roadblock. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 71–83.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Urbanovská, E. (2000). Rozvoj seberefektivních dovedností v přípravě budoucích učitelů. In V. Švec (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (pp. 125-136). Brno: Paido.

Grantová podpora

Výzkum byl realizován v rámci řešení projektu IGA_PdF_2019_034 *Začínající učitel tělesné výchovy z pohledu kázně*.

Kontakt

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
 E-mail: vlado.balaban02@upol.cz

Zisťovanie úrovne historickej empatie u vysokoškolských študentov

The determination of level of historical empathy among university students

Eva Baumann

Abstrakt

Historická empatia je jedna z koncepcií historického myslenia a zároveň špecifická schopnosť, ktorá umožňuje lepšie pochopiť konanie, východiská a postoje historických osobností bez rizika prezentizmu. Predmetom nášho výskumu bola úroveň historickej empatie u študentov učiteľstva akademického predmetu dejepis v kombinácii a študentov jednopredmetových pedagogických študijných programov. Tú sme zisťovali pomocou škálového dotazníka. Výsledky týchto dvoch skupín sme porovnali a analyzovali vzhľadom na vopred stanovené kritériá.

Kľúčové slová: historická empatia, prezentizmus, škálový dotazník, historický kontext

Abstract

Historical empathy is one of the concepts of historical thinking, and at the same time a specific ability that enables a better understanding of the actions, starting points and attitudes of historical personalities without the risk of presentism. The subject of the research is the level of historical empathy in students of teaching the academic subject of history and students of one-subject pedagogical study programs. It was measured using a scale questionnaire. The results of the two groups were compared and analyzed against predetermined criteria.

Key words: historical empathy, presentism, scale questionnaire, historical context

Úvod

Kritici tradičného spôsobu výučby dejepisu začali vo Veľkej Británii od druhej polovice 20. storočia poukazovať na problém, ktorý sa vyskytoval medzi študentmi dosahujúcimi najlepšie výsledky v štandardizovaných testoch – napriek znalostiam z histórie sa u nich objavoval tzv. prezentizmus. Študenti posudzovali ľudí z minulosti na základe svojich súčasných (moderných) poznatkov, hodnôt a postojov. Považovali ich za hlúpych, menejcenných a ich správanie za zvláštne a nepochopiteľné. Preto v anglofónnych krajinách vznikajú výskumy a štúdie, ktoré sa snažia odpovedať na otázky, ako predísť v súčasnom modernom, dynamickom svete vynášaniu zjednodušených súdov nad minulosťou. Ako priviesť študentov k poznaniu, že ľudia v minulosti boli mysliace a cítiace bytosti a ich

správanie a činy boli ovplyvnené množstvom vonkajších i vnútorných faktorov? Jednou z možných ciest riešenia tohto problému je práve koncepcia historickej empatie.

1 Prehľad problematiky

Najviac pozornosti sa venuje v súčasnosti historickej empatii v USA a Kanade, kde sa stala etablovanou a akceptovanou zložkou výučby histórie. V rámci projektu *The Historical Thinking Project*, ktorý do roku 2014 viedol Peter Seixas z univerzity v Britskej Kolumbii, kanadskí odborníci na výučbu histórie definovali šesť koncepcií, ktoré spolu tvoria historické myslenie. Jednou z koncepcií je aj „*historical perspective taking*“ – snaha pochopiť, vysvetliť a interpretovať myslenie a konanie ľudí z minulosti na základe faktografie a overených prameňov. Projekt bol impulzom pre kurikulárne zmeny v niekoľkých kanadských štátoch (Britská Kolumbia, Newfoundland, Nový Brunswick, Manitoba), štát Ontário včlenil koncepcie historického myslenia do všetkých ročníkov povinného vzdelávania (1-12), aj do všetkých úrovní kvalifikačného vzdelávania pre budúcich učiteľov histórie (*The Historical Thinking Project*, 2014).

Medzi odborníkmi sa polemizuje o definíciách historickej empatie a o tom, ako ju u žiakov efektívne rozvíjať (Foster, 2001; Harris and Foreman-Peck, 2004; Körber, 1998; Lee and Ashby, 2001, Shemilt, 1984). Časť odborníkov (Seixas, Gibson, Ercikan, 2015) preferuje termín „*perspective taking*“, teda nazeranie na udalosti z pohľadu niekoho iného – v tomto prípade historickej osobnosti – pretože považujú emocionálnu rovinu tohto konceptu za ťažko uchopiteľnú. Objavujú sa však aj názory, že „*perspective taking*“ je širší koncept ako historická empatia a preto je potrebné tieto pojmy jasne odlišovať (Huijgen et al., 2014, Endacott and Brooks, 2013). Výskumníkov názorovo rozdeľuje najmä afektívna zložka historickej empatie, pretože podľa jednej skupiny (Lee and Ashby, 2001; Foster, 2001) nie je možné skutočne sa stotožniť s pocitmi osobností z minulosti. Najnovšie štúdie (Brooks, 2011; Endacott, 2010; Endacott and Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006) však nachádzajú silné prepojenie historickej empatie s emocionálnym rozmerom, ktoré potvrdzujú tvrdenie (Barton and Levstik, 2004; Davis Jr., 2001), že afektívna zložka je integrálnou súčasťou historickej empatie.

Zmyslom historickej empatie nie je, aby sa študenti s rozhodnutiami a činmi historických osobností identifikovali, ale aby čo najlepšie pochopili pohnútky a dôvody, ktoré stáli za rozhodnutiami a konaním týchto ľudí. Odborníci prízvukujú, že rozvoj historickej empatie nie je možný bez dostatočných vedomostí a chápania kontextu (Endacott and Brooks, 2013; Foster, 2001; Lee and Ashby, 2001).

Historická empatia obsahuje tri navzájom závislé a prepojené zložky:

- Historickú kontextualizáciu – chápanie sociálnych, politických a kultúrnych noriem skúmaného historického obdobia a vedomosti o historických udalostiach, ktoré viedli ku konkrétnej, skúmanej situácii.
- Tzv. *perspective taking* – pohľad z perspektívy inej osoby – snaha pochopiť ako postava z minulosti mohla uvažovať v danej situácii.
- Afektívne prepojenie – skúmanie toho, ako prežité skúsenosti historických osobností a ich konanie mohlo byť ovplyvnené ich emóciami, a snaha pochopiť tieto emócie na základe vlastných zážitkov a skúseností.

V slovenskom prostredí sa problematike historickej empatie podľa našich zistení doteraz nevenovala cielená pozornosť. Okrajovo sa jej dotýkal výskum z roku 2004, v ktorom v jednej z otázok výskumníci zisťovali, či sa stredoškolskí študenti na hodinách dejepisu snažia pochopiť správanie ľudí v minulosti. Iba 33 % respondentov na túto otázku odpovedalo pozitívne (veľa/veľmi veľa) a takmer rovnaký počet respondentov (31 %) uviedol, že sa touto stránkou dejepisu zaoberajú veľmi málo alebo málo (Bocková, 2014).

V zahraničí sa zisťovaním úrovne rozvoja historickej empatie u budúcich učiteľov dejepisu zaoberal fínsky odborník na edukáciu Jukka Rantala (2011), ktorý si pre tento účel vybral metódu simulácie. Hodnotné postrehy a podnety pre náš výskum poskytujú tiež zistenia najnovších výskumov rozvoja historickej empatie u študentov základných a stredných škôl – k nim patrí výskum z Nového Zélandu (Davidson, 2014), fínska štúdia (Rantala, 2015) a dva výskumy z Holandska (De Leur, Van Boxtel, Wilschut, 2017 a Huijgen, van de Grit, Boxtel, Holthuis, 2018).

2 Metodológia

Na zisťovanie dosiahnutej úrovne historickej empatie sme zvolili štandardizovaný merací nástroj vytvorený podľa vzoru Ulriky Hartmann a Marcusa Hasselhorna (2008). Nástroj sme adaptovali vzhľadom na obsahový štandard štátnych vzdelávacích programov pre predmet dejepis (ISCED 2 a ISCED 3). Výskumnú vzorku tvorili študenti učiteľstva dejepisu a študenti jednopredmetových pedagogických programov, ktorí študujú na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Skúmali sme spolu 117 študentov vo všetkých ročníkoch bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia učiteľstva dejepisu a 110 študentov jednopredmetových programov. Spolu teda výskumnú vzorku tvorilo 227 respondentov. Výber charakterizujeme ako dostupný.

2.1 Výskumné otázky

V našom výskume sme sa sústredili na výskumné otázky, ktoré majú vzťah k úrovni historického myslenia študentov učiteľstva dejepisu v kombinácii a študentov jednopredmetových pedagogických programov. Sú vysokoškolskí študenti schopní historickej kontextualizácie a pohľadu na problém z perspektívy historickej postavy? Je rozdiel medzi úrovňou historického myslenia u študentov učiteľstva dejepisu a študentov jednopredmetových pedagogických programov? Majú vysokoškolskí študenti tendenciu

súhlasíť so zjednodušenými a stereotypnými tvrdeniami? Objavuje sa u vysokoškolských študentov prezentizmus?

2.2 Výskumné metódy

Naším výskumným nástrojom bol škálový dotazník s hypotetickým scenárom s historickým kontextom, ktorý je súčasťou obsahu vzdelávania na základných a stredných školách. Hypotetický scenár sa zakladá na historických reáliách a je podložený odbornou literatúrou na danú tému. Po prečítaní krátkeho textu, ktorý má študentov viesť do situácie, majú za úlohu prečítať si deväť tvrdení a na základe svojho uváženia vyznačiť na 4stupňovej unipolárnej škále, ako veľmi jednotlivé tvrdenia so situáciou v texte korešpondujú. Tvrdenia, ktoré majú respondenti posúdiť, sú rozdelené do troch skupín.

Prvá skupina predstavuje tvrdenia, ktoré vykazujú znaky prezentizmu a reprezentujú najnižšiu úroveň historického myslenia. Príklad: *„Odmietne ísť do vojny. Vie, že ak ho za to budú stíhať, vyhrá súdny spor – nikto ho predsa nemôže nútiť ísť bojovať do vojny, keď nie je profesionálny vojak. Bolo by to porušenie jeho ľudských práv.“* Tvrdenie je založené na súčasných, moderných postojoch. Neberie do úvahy historický kontext a nereflektuje situáciu človeka žijúceho v roku 1914.

Druhá skupina predstavuje tvrdenia so známami stereotypizácie na základe úlohy historického agenta (postavy) v hypotetickom scenári. Príklad: *„Ondrej nebude chcieť ísť bojovať za cisára a Rakúsko-Uhorsko, lebo je Slovák.“* Tvrdenie predstavuje akýsi medzistupeň, pretože je zjednodušujúce a opiera sa o stereotyp, absentuje pohľad na situáciu z perspektívy dobových hodnôt a postojov.

Tretiu skupinu tvoria tvrdenia predstavujúce najvyššiu úroveň kontextualizovaného historického myslenia so známami historickej empatie. Príklad: *„Narukuje, aj keď má obavy. Predstava, že ho čaká prísny vojenský režim, sa mu nepáči. Nechce odísť preč od rodiny, ale verí, že do Vianoc bude opäť doma, tak ako sa píše na plagátoch a všetko sa vráti do starých koľají.“*

Prvú stranu dotazníka tvorili údaje o respondentovi. Zisťovali sme vek, pohlavie, stupeň vysokoškolského štúdia, rok štúdia, študijnú kombináciu, druh absolvovaného stredoškolského vzdelania a mesto, v ktorom respondent strednú školu navštevoval a tiež údaj o tom, či respondent maturoval z predmetu dejepis.

2.3 Reliabilita

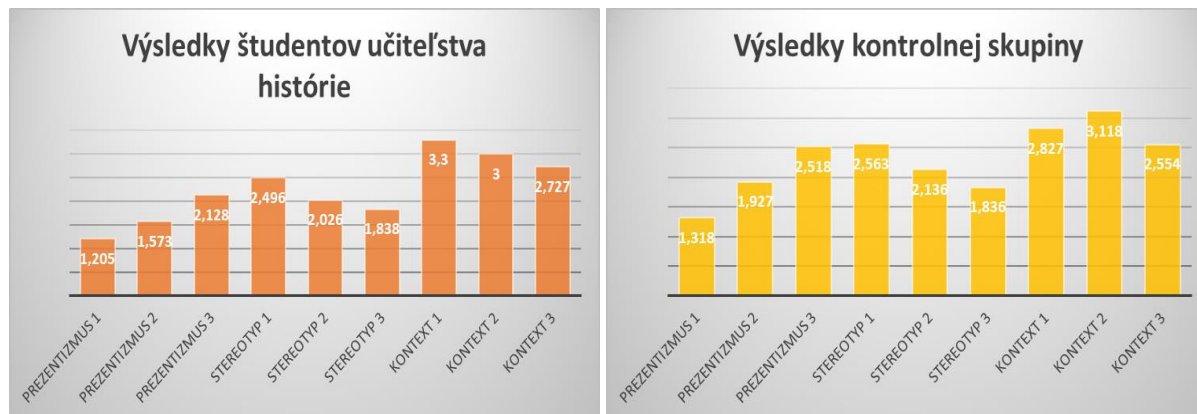
Reliabilitu výskumného nástroja sme zaistili vytvorením troch položiek z každej úrovne historickej kontextualizácie – v škálovom dotazníku sa nachádzali tri tvrdenia reprezentujúce prezentizmus, tri tvrdenia, ktoré vykazujú známky stereotypizácie a tri tvrdenia, ktoré predstavujú najvyššiu úroveň historickej kontextualizácie. Poradie položiek je náhodné, aby sa predišlo odhaleniu súvislostí v štruktúre dotazníka.

3 Čiastkové výsledky výskumu

Údaje z vyhodnotených dotazníkov preukázali vyššiu mieru kontextuálneho historického myslenia, ktoré je zložkou historickej empatie, u študentov učiteľstva histórie. Zároveň však poukázali aj na ich vysokú mieru súhlasu so stereotypnými tvrdeniami – až 33,33 % respondentov.

Graf 1 a Graf 2.

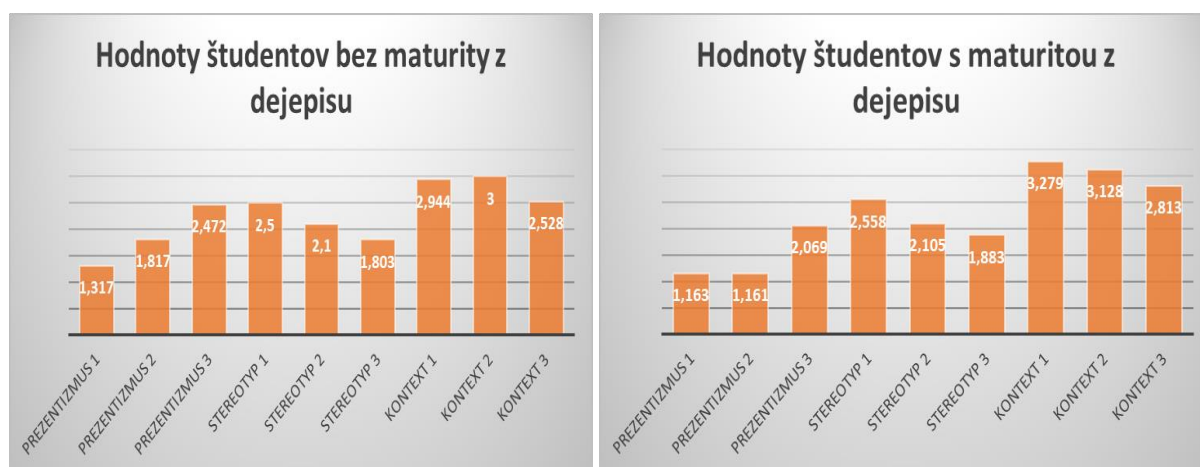
Porovnanie hodnôt reprezentujúcich mieru súhlasu respondentov s jednotlivými tvrdeniami



Najzávažnejším zistením je, že iba 60 % respondentov zo skupiny budúcich učiteľov dejepisu odmietlo tvrdenia s prvkami prezentizmu. V kontrolnej skupine odmietlo tieto tvrdenia 42 % respondentov. Zaujímavé pre nás sú i hodnoty, ktoré poukazujú na nízke rozdiely v hodnotení jednotlivých tvrdení škálového dotazníka medzi študentmi, ktorí absolvovali maturitnú skúšku z dejepisu a tými, ktorí z dejepisu nematurovali.

Graf 3 a Graf 4.

Porovnanie výsledkov respondentov bez maturity z dejepisu a s maturitou z dejepisu



4 Diskusia

Na základe čiastkových výsledkov nášho výskumu môžeme odpovedať na časť stanovených výskumných otázok. Študenti učiteľstva histórie častejšie reagovali pozitívne na tvrdenia reprezentujúce kontextuálne myslenie. Táto skutočnosť však neznamená, že dokázali jednoznačne odmietnuť tvrdenia vykazujúce prezentizmus alebo stereotypné premýšľanie. Prezentizmus a stereotypné premýšľanie sa objavilo v oboch skúmaných skupinách. Tieto údaje podporujú našu snahu vytvoriť metodiku určenú vysokoškolským pedagógom na Katedre histórie PdFUK, ktorá by obsahovala informácie o koncepcii historickej empatie a praktické ukážky jej rozvíjania priamo v procese výučby budúcich učiteľov dejepisu.

Ďalšie zistenie nášho výskumu naznačujú, že ani maturitná skúška z dejepisu ako podmienka pre prijatie na štúdium učiteľstva dejepisu, by v súčasnosti nezaručila prijatie študentov s vyššou úrovňou historickej kontextualizácie.

S dátami z nášho výskumu naďalej pracujeme. V ďalšom kroku budeme hľadať možné súvislosti medzi typom absolvovanej strednej školy a odmietaním tvrdení s prvkami prezentizmu a stereotypov. Tieto zistenia by nám v budúcnosti mohli poslúžiť ako jedno z „vodidiel“ pri tvorbe kurzov pre študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia v rámci novej akreditácie.

Záver

Prezentovaná práca sa pokúša pomocou štandardizovaného škálového dotazníka priniesť nový pohľad na koncepciu historickej empatie ako na jednu zo zložiek historického myslenia v prostredí vysokoškolských študentov so zameraním na budúcich učiteľov dejepisu. Na základe čiastkových výsledkov nášho výskumu môžeme skonštatovať, že študenti učiteľstva histórie majú v porovnaní s kontrolnou skupinou vyššie rozvinutú úroveň historickej kontextualizácie – základu pre historickú empatiu. Zároveň však výsledky upozorňujú na tendenciu študentov súhlasiť so stereotypnými tvrdeniami. Samotný prezentizmus tiež ostáva rizikovým faktorom pre 40 % budúcich učiteľov. Chápanie dejepisu ako školského predmetu a jeho výučby prechádza transformáciou – stredobodom prestávajú byť faktografické údaje, ktorých vyhľadanie je otázkou pár sekúnd, ale narábanie so súvislosťami, schopnosť chápať kontext, kriticky vyhodnotiť informácie, či nazerať na problém z rôznych perspektív. Koncepcia historickej empatie má potenciál tieto zručnosti rozvíjať a kultivovať. Výsledky nášho výskumu preto môžeme chápať ako výzvu pre širšiu diskusiu o tejto koncepcii a zároveň impulz pre tvorbu relevantných metodických materiálov.

Zdroje

- Barton, K., Levstik, L. (2004). *Teaching History for Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bocková, A. (2014). Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? *Verbum Historiae*, 6(2), 108-148.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Davis, O. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. 1-12. New York, NY: Rowman and Littlefield.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., Wolschut, A. (2017, February). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-353. doi: 10.1080/00071005.2017.1291902
- Endacott, J., Brooks, S. (2013, Spring). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. 167-182. New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical Perspective Taking – A Standardized Measure for an Aspect of Students' Historical Thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.
- Husbands, Ch., Kitson, A., Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Körber, A. (1998). Can our pupils fit into the shoes of someone else? Introduction. In J. van der Leeuw-Roord (Ed.), *The State of History Education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*. (p. 123-138). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 21-50). Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1(1), 58-76.

Schoeman, S. (2014, March). The Historical Literacy of Secondary School Pupils: A Case Study of the Concept Causation. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 1439-1447. doi: 10.20533/licej.2040.2589.2014.0192

Shemilt, D. (1984). 'Beauty and the Philosopher. Empathy in History and Classroom'. In *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

The Historical Thinking Project. (2014, January 23-25). From the Curriculum to the Classroom: More Teachers, More Students, More Thinking: A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project. Dostupné z: http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2014_EN.pdf

Grantová podpora

Výskum bol financovaný z Grantu UK/110/2019 *Zisťovanie úrovne historickej empatie u vysokoškolských študentov*.

Kontakt

Mgr. Eva Baumann
Katedra histórie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: baumann18@uniba.sk

Aktivizační metody přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni českých základních škol

Activating teaching methods which contribute to the development of the reading literacy of pupils at the Czech elementary schools

Hana Blažková, Martina Fasnerová

Abstrakt

V příspěvku se zaměříme na využití aktivizačních metod ve výuce na prvním stupni českých základních škol. Smyslem zavádění aktivizačních metod do škol je vést žáky k vyšší participaci ve výuce. Díky těmto metodám získává žák aktivnější kompetence v oblasti gramotností. Žáci si rychleji a trvaleji osvojují poznatky tím, že se aktivně zapojí do vyučování. Cílem příspěvku je zjistit prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu (analýza příprav učitelů, přímé pozorování a rozhovory s učiteli v rámci kvalitativního výzkumu), zda učitelé znají a využívají v současných českých základních školách aktivizační metody, které rozvíjí čtenářskou gramotnost ve výuce.

Klíčová slova: první stupeň základní školy, aktivizační metody, čtenářská gramotnost, výzkum

Abstract

In this article we will focus on the application of the activating methods to the classes of the Czech elementary schools. The purpose of the application of these methods is to lead the pupils to a higher participation in the lessons. Thanks to these methods pupils gain more active competencies in the field of the reading literacy. The aim of this article is to find out by means of qualitative research methods (analysis of preparation documents of teachers for their lessons, direct classes observation and interview with the Czech teachers) if they know and use activating methods developing reading literacy in their lessons.

Key words: Czech elementary school, activating teaching method, reading literacy, research

Úvod

V současné škole se stále častěji setkáváme s pojmem aktivizační výukové metody. Zařazováním aktivizačních metod do výuky je projevem snahy zvýšit angažovanost žáků při osvojování lidské kultury, bez které se nemohou obejít.

Díky vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vešel v platnost ve školním roce 2007/2008, dochází k proměně základního vzdělávání v českém prostředí. Nové pojetí RVP ZV umožňuje škole poskytovat větší prostor individualitě žáků.

Pedagogové mají větší volnost k volbě vhodné výukové metody. Pojem výuková metoda je odvozený z řeckého slova *methodos* – cesta k něčemu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Výukové metody slouží učitelům jako cesta, pomocí které učitel vede žáky k dosažení stanovených výukových cílů. Koncept výuky by měl učitel nasměrovat k rozvoji tvořivého potenciálu žáka. Je nutné orientovat vyučování tak, aby si žáci osvojovali nové učivo vlastní aktivitou prostřednictvím vyučovacích metod. Tyto činnosti a postupy vedou žáka k samostatnosti a tvořivosti.

V současné uspěchané době přehlacené informacemi vlivem technického pokroku není cílem vzdělávání, aby si žáci v průběhu školní docházky pouze osvojovali velké množství informací, ale také aby si vybudovali kompetence důležité pro život a uplatnění se v dnešní společnosti. Proto je důležité usilovat o změnu přístupu žáka k vyučování. Také učitelé stále častěji využívají aktivizační metody ve své výuce. Hlavním cílem aktivizačních metod je změna pasivního přístupu žáků k vyučování na přístup aktivní, a tak se přímou zkušeností naučí mnohem více než při použití tradičních frontálních výukových metod, kdy je učitel spíše aktivní a žáci jsou spíše pasivní (Lacina, & Kotrba, 2011).

Aktivizující metody výuky jsou charakterizovány jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“* (Janovcová, Průcha, & Koudela, 1998 in Maňák, & Švec, 2003, s. 105).

Obvykle se za aktivizační metody označují: diskuse, výukové hry (interakční, situační, inscenační), projektová metoda, metody uvnitř skupinové práce jako je např. badatelská metoda, metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky) aj. (Maňák, & Švec 2003). Tímto termínem většinou označujeme metody ve výuce, pokud je aktivita žáka zřetelně vidět, tj. aktivita nejen myšlenková, ale projevuje se chováním a konáním nebo alespoň větším objemem řeči žáka. K dalším cílům aktivizačních metod patří samostatná práce žáků a jejich spolupráce s učitelem, což vede k jejich vyšší participaci ve výuce (Kotrba, & Lacina, 2007).

Čtenářská gramotnost je pokládána za základní gramotnost, která nejvíce koreluje s úspěšností žáka v životě a je předpokladem k osvojení klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV, které jsou nedílnou součástí vybavenosti jedince a jeho uplatnění na trhu práce. V RVP ZV se s pojmem čtenářská gramotnost nesetkáme. Nicméně je v RVP ZV zdůrazněna důležitost oblasti Jazyk a jazyková komunikace, protože získané jazykové dovednosti jsou nezbytné pro získávání dalších vědomostí, dovedností, schopností a hodnot (tzv. klíčových kompetencí) v ostatních oblastech RVP ZV. Čtenářská gramotnost se také odráží v očekávaných výstupech Jazyk a jazyková komunikace.

Podle pojetí Grecmanové a Urbanovské (2007, s. 71) za čtenářskou gramotnost není považována pouze dovednost číst a psát sama o sobě, pojem je chápán mnohem komplexněji jako schopnost: *„porozumět psanému textu, používat jej a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálů proto, aby se mohl aktivně účastnit života ve společnosti“*. Dnes už žákům nestačí přečíst si text mechanicky.

Měli by být schopni textu porozumět, dokázat z něj získávat potřebné informace, vytvářet interpretace a posoudit obsah a jeho formu.

Úroveň žákovské gramotnosti je měřena prostřednictvím mezinárodně srovnatelného šetření OECD PISA zahrnujícího čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých žáků. Mezinárodní výzkum PISA již několik let upozorňuje na mírně podprůměrnou úroveň čtenářské gramotnosti u žáků českých základních škol. Výsledky aktuálních výzkumů odhalily, že českým žákům činí práce s textem problémy v porovnání s jejich vrstevníky z jiných zemí. Pedagogičtí pracovníci by měli být schopni reagovat na nejnovější poznatky a aktuální informace z oblasti vědy a výzkumu, využívat nejnovějších metod a inovativních nástrojů pro podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce. Národní ústav pro (vzdělávání dále jen NÚV) navrhuje školám ve svojí metodické podpoře Čtenářská a matematická gramotnost (2018) v rámci podpory čtenářské gramotnosti napříč předměty, zařazovat práci s texty do výuky většiny předmětů. Nezbytným krokem je zdůraznění aktivního přístupu k učení, tedy k textu. Program Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT) nabízí různé strategie a postupy práce s textem. Program počítá s tím, že se učitel stane partnerem svým žákům, navozuje učební činnosti, pomáhá žákům, aby si aktivně vytvářeli své poznání. Dříve byli učitelé zvyklí na frontální výuku, která využívala hlavně výkladové metody, vyučování pak mělo sklony ke stereotypu, rutině, chyběla pestrost zajímavých vyučovacích metod.

1 Uvedení do problematiky výzkumu

1.1 Výzkumný záměr

Cílem výzkumu bylo zjistit dosavadní zkušenosti pedagogů se zařazováním aktivizačních metod do výuky. Tímto dílčím výzkumem chceme navázat na výzkum zamýšlené disertační práce, ve kterém se budeme zabývat čtenářskou gramotností žáků ve všech ročnících na primární škole.

Výzkumná část je založená na rozhovoru s učiteli prvního stupně základních škol z Olomouckého kraje. Část kvalitativního výzkumu probíhala v létě 2019. Jedná se o stěžejní část, která zkoumá pomocí polostrukturovaného rozhovoru, pedagogického pozorování v hodinách a analýzy příprav učitelů do hodin metody, jimiž učitelé rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků.

Navštívili jsme několik základních škol v Olomouckém kraji. Zde jsme vedli rozhovor s učiteli českého a anglického jazyka. V první fázi byly připraveny vhodné otázky, které byly následně využity v polostrukturovaném rozhovoru (anglicky semi-structured interview) s učiteli. Semi-structured interview je „*metoda kvalitativního sociologického výzkumu. Patří do skupiny výzkumných rozhovorů (neboli interview). Stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů – nestrukturovaným a strukturovaným. Tvůrce rozhovoru má předem připravený návod, nemusí ho ale přesně dodržovat. Tato metoda je často využívána, protože umožňuje tazateli měnit pořadí otázek a dle situace přidávat další*“ (Reichel, 2009, s. 111-112). Žádoucí je, aby si tazatel předem připravil úvodní otázky, jež slouží k prolomení ledů (tzv. icebreakers), neboť je velice důležité navození atmosféry, v níž se dotazovaný cítí příjemně.

Uvádíme čtyři body přípravy našeho rozhovoru podle Hendla (2005, s. 174):

1. *„Navrhnout si obecné téma a potom si vypsát všechna podtémata a okruhy otázek, které nás budou zajímat.*
2. *Uspořádat si témata dle logického pořadí a důležitosti. Hendl doporučuje nechat citlivá témata až ke konci rozhovoru.*
3. *Rozmyslet si pořadí a formování otázek.*
4. *Promyslet si navazující hloubkové a sondážní otázky.“*

Každý rozhovor trval zhruba 10 minut a skládal se ze 7 – 10 otázek. Měli jsme zjistit, jak učitelé pracují ve výuce se žáky s textem, zda využívají vhodné aktivizační metody ve výuce a jaké metody to jsou. Názory jsme zaznamenali k jednotlivým otázkám.

V další fázi jsem provedla i metodu pozorování. Pedagogické pozorování patří mezi nejstarší metody a stalo se nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Bývá definováno jako *„sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů, dějů aj.“* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003 in Chráska, 2007, s. 151). Z pozorování soudíme, že se učitelé snažili žáky motivovat k aktivní práci v hodinách.

Nakonec jsme provedli analýzu příprav učitelů do vyučování. Povinností každého učitele je se předem důkladně připravit na každou hodinu, stanovit si učivo, cíle vyučování, organizační formy, vyučovací metody aj. V této části jsme se zaměřili na to, jak by měla taková příprava na hodinu vypadat a jestli splňuje všechny požadavky, které jsou kladeny na výuku práce s textem za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti. Použili jsme metodu analýzy. Sledovali jsme, zda je výuka pojata formou různorodých aktivizačních metod.

1.2 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku bude stratifikovaný. Základní soubor budou tvořit učitelé českého a anglického jazyka na prvním stupni českých základních škol. Učitelé splňují zvolená kritéria. Jedno z kritérií je např. místo. Do výzkumu jsou vybíráni učitelé ze základních škol Olomouckého kraje. Dalším kritériem je věk a praxe. Do výzkumu jsou zařazeni učitelé s víceletou praxí.

1.3 Výzkumné metody

Budou použity kvalitativní výzkumné metody s důrazem na pravidlo triangulace:

1. polostrukturovaný rozhovor,
2. metoda observační – pozorování,
3. analýza dokumentů – příprav učitelů do výuky.

2 Výsledky

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. V této části okomentujeme odpovědi na otázky, které byly použity v tomto rozhovoru s učiteli. Komentáře doplníme o zjištěné poznatky z analýzy příprav do vyučování a pedagogického pozorování. Rozhovory se konaly na dvou školách v Olomouckém kraji.

Většina učitelů využívá ve svých hodinách více než jednu aktivizační metodu. Výukové metody si učitelé pečlivě připravují na každou hodinu. Výuka čtení se skládá ze tří na sebe navazujících fází. Tento model je typický pro anglický mluvící země a další vyspělé státy. Při práci s textem mají učitelé připravenou aktivitu před společným čtením textu (anglicky pre-reading activity), poté s žáky přečtou zvolený vhodný text a pracují s textem (anglicky while-reading activity), nakonec se vrátí k textu pomocí další aktivity (anglicky post-reading activity).

Pre-reading activities předchází vlastnímu setkání s textem. Mohou trvat pouze 5 minut. Tyto aktivity mají žákům pomoci vybavit si zkušenosti a znalosti o oblasti, ke které se bude plánovaný text vztahovat. Je nezbytné projít si slovní zásobu před samotným čtením, která se v textu objevuje a mohla by činit žákům obtíže v porozumění textu. Aktivity mají být vybrány tak, aby motivovaly žáky ke čtení textu. While-reading activities se zařazují právě při seznamování se s textem pomocí kladení otázek apod. Post-reading activities slouží k poskytnutí zpětné vazby učiteli a žákům. Tato fáze následuje po přečtení textu a pomáhá žákovi utřídit si myšlenky.

Závěr

Výsledky našeho výzkumu mají sloužit jako vodítko v procesu utváření čtenářské gramotnosti a případné obměně nebo doplnění vyučovacích metod. Usnadnit tak žákům jejich rozvoj v uvedené oblasti a pedagogům nastínit účinnější způsoby práce se zaměřením na slabší stránky čtenářské gramotnosti. Velmi důležitým úkolem učitele je vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, tím že bude podporovat aktivní přístup žáků ke čtení pomocí aktivizačních metod práce ve výuce. Učitelé by neměli zapomínat zařazovat do výuky tiché čtení. Tiché čtení se úzce souvisí s aktivním přístupem ve výuce, proto by se mělo se žáky v hodinách nacvičovat. Učitelé by měli žákům umožnit setkat se různými druhy textů a kontrolovat, zda jim žáci dokázali porozumět. Čtení by mělo být zařazováno do všech vyučovacích předmětů v rozumné míře. Žáci potřebují dostatečný prostor v hodinách, aby mohli na texty reagovat, diskutovat nad nimi nebo sdílet svoje dojmy z textů případně přečtených knih. Smyslem aktivního učení žáků je nejen vybavit žáky čtenářskými dovednostmi, ale také komplexně rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, nezbytnou pro úspěšné uplatnění se žáků v dnešní společnosti.

Zdroje

- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007) *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chráská, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*, Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

Kontakt

Mgr. Hana Blažková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: hana.blazkova04@upol.cz

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: martina.fasnerova@upol.cz

Tvorba učebních úloh z edukační robotiky pro podporu výuky na prvním stupni základní školy

Designing learning tasks in educational robotics for primary education

Lucie Bryndová, Petr Mališ

Abstrakt

Tento příspěvek shrnuje problematiku návrhu učebních úloh pro programovatelné robotické hračky, které mohou být využity v primární pedagogice. Představuje specifické úlohy podporující rozvoj informatického myšlení, které můžeme označit za aktuální trend v oblasti výuky informatiky. Dále příspěvek popisuje zkušenosti vybraných učitelů s implementací těchto úloh do výuky.

Klíčová slova: informatické myšlení, učební úlohy, edukační robotika

Abstract

This article summarizes the issue of designing learning tasks using the support of the programmable robotic aids used in the primary level pedagogy, presents specific learning tasks created in accordance with the concept of development of computational thinking, which follows new trends in this area, and summarizes the experiences of selected teachers with the implementation of these aids into classes.

Key words: computational thinking, learning tasks, educational robotics

Úvod

V současnosti v České republice probíhá výzkum zaměřený na vývoj učebních úloh pro první stupeň základních škol, které jsou specificky vytvořeny pro žáky odpovídající věkové kategorie a účelně rozvíjejí jejich klíčové kompetence a schopnost informatického myšlení. Cílem tohoto výzkumu je vytvořit metodikou doplněné sady standardizovaných učebních úloh využitelných pro běžnou výuku na základních školách, která podle nové koncepce rozvoje digitálního a informatického myšlení vycházející ze *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, má být schopna konstruktivně zapojovat moderní technologie do výuky (MŠMT, 2014).

Podle švédského a norského vzoru digitalizace školského systému by celková koncepce výuky měla směřovat k integraci digitálních technologií do běžné výuky, nejen k jejímu využívání v předmětech týkajících se informatiky. Využívání programovatelných robotů je jedním ze způsobů jednoduchého rozvoje digitálních kompetencí u žáků, jejich kritického

a zodpovědného přístupu k digitálním technologiím a pochopení koncepce digitální společnosti.

Vytvoření standardizované metodiky a sady učebních úloh má za cíl napomoci učitelům v tvorbě jejich vlastních učebních materiálů, specializovaných na daný předmět a tímto napomoci modernizaci výuky na prvním a druhém stupni základních škol, kde by edukační robotika měla být využívána jako podpůrný nástroj, aplikovatelný v mezipředmětovém spektru.

1 Rozvoj informatického myšlení

V současném paradigmatu rozvoje informatického myšlení na základních školách se nejvíce přiklání konceptu informatického myšlení, který byl poprvé představen Jeannette Wing v roce 2006. Wing představila informatické myšlení jako širší koncept myšlení a pochopení digitálních technologií, který se neomezuje jen na programovací schopnosti (Wing, 2006). Jde tedy o soubor schopností a dovedností souvisejících se schopností systematicky řešit problémy a využívání plného potenciálu informačních technologií (Angeli, 2016).

Definice informatického myšlení používaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR vychází právě z konceptu Jeannette Wing, který byl později v roce 2010 rozšířen akademickými pracovníky a CSTA (*Computer Science Teachers Association*) a ISTE (*International Society for Technology in Education*), ačkoliv přesná definice samotného informatického myšlení je v současném vzdělávání předmětem diskuse (Bocconi, 2018).

Moderní představa rozvoje informatického myšlení na školách zahrnuje účelné procvičování žákovy algoritmizace, dekompozice, generalizace, evaluace a abstrakce (Angeli a kol., 2016). Tyto schopnosti nejsou nutně vázány na výuku informatiky, vzhledem k jejich obecnosti a možnosti všestranného využití. Mnoho autorů doporučuje integraci rozvoje informatického myšlení v předmětech jako je výtvarná výchova, hudební výchova, nebo matematika (Bocconi, 2018). Wing ve svém článku *Computational Thinking* zmiňuje možnou provázanost i s rozvojem v lingvistické oblasti, kde může výuka programování přispět k rozvoji schopností jako jsou čtení a psaní (2006). Další autoři zmiňují, že cílené testování úrovně žákova informatického myšlení, může pomoci odhalit určité poruchy učení a speciální potřeby žáka (Román-González, 2015).

Díky technologickému rozvoji a integraci digitálních technologií do běžného života, je nutné u žáků a studentů rozvíjet kompetence, které jim umožní plně využívat možnosti digitálních technologií. V budoucnu jim tyto schopnosti usnadní adaptaci na nové technologie, ať už půjde o další rozvoj v oblasti programování, nebo uplatnění na trhu práce (European Commission, 2013).

1.1 Edukační robotika

Současná literatura považuje za jednu z největších možností modernizace výuky na základních školách využití edukačních robotů a programovatelných stavebnic a hraček. Jde o atraktivní výukové nástroje s velkou efektivitou zaujetí žáků a pomůckou pro vizualizaci vyučované látky.

Edukační robotika je zpravidla vytvořena specificky pro potřeby školního prostředí a zaměřuje se na vzdělávání žáků určité kategorie a jejich rozvoj v oblasti algoritmizace, programování, k rozvoji technického myšlení, matematickým a geometrickým znalostem, případně k rozvoji kreativity.

Představovaný výzkum se zabývá podpůrnými materiály využitelnými pro výuku s edukačními roboty Ozobot EVO a BIT.

1.1.1 Ozobot

Pro tvorbu úloh a jejich následné testování byl zvolen edukační robot Ozobot, který byl původně vyvinut v tuzemsku v souladu s filozofií STEAM výuky. Podporuje rozvoj kreativity žáků, nabízí široké spektrum využití ve výuce, nejen jako pomůcka pro výuku kódování. V současnosti je v České republice na školách poměrně rozšířen mimo jiné i pro jeho cenovou dostupnost a rozvinutou materiální podporu. Zkušenosti pedagogů s využitím Ozobota v mezipředmětové výuce jsou dohledatelné na webu metodického portálu RVP (MŠMT, 2019).

Ozobot je k dostání ve dvou řadách s odlišnými parametry; nižší model BIT disponuje připojením k chytrým zařízením pomocí Bluetooth a nabízí méně citlivé senzory přiblížení. Vyšší model EVO je novější verzí BITu, je výkonnější a nabízí více senzorů.

Na spodní části obou modelů nalezneme senzory pěti barev, ty zajišťují rozpoznání barevných kódů, vodící linky a také i načtení vytvořených programů (verze BIT).

Vyjma programování pomocí kreslení linky a barevných kódů, oba typy Ozobotu mohou být programovány pomocí pokročilého editoru Ozoblocky, který je dostupný přes webové prohlížeče nebo bezplatnou aplikaci pro chytrá zařízení. Online editor je plně v češtině a nabízí programování pomocí blokových příkazů, principiálně podobných jazyku Scratch.

Tento výzkum se soustředí na tvorbu učebních úloh pro začátky práce s Ozobotem a programování pomocí čar a barevných kódů.

2 Tvorba učebních úloh

Testované učební úlohy byly designovány pro žáky prvního stupně bez vstupních zkušeností s programováním. Kromě rozvíjení schopností algoritmizace, optimalizace a debugingu, což jsou jedny ze základních složek informatického myšlení, jak je rozeznává standard dle ISTE a CSTA (Angeli a kol., 2016), z něhož vychází i nová koncepce výuky informatiky dle *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (MŠMT, 2014).

Hlavním cílem testování bylo bližší určení náročnosti předložených úloh a evaluace celkových výkonů žáků pro další produkci pracovních listů. Pracovní listy vycházely z obvykle používaných materiálů nabízených pro využití Ozobota ve výuce, distribuovaných buď

komerčně, nebo dohledatelných zdarma na internetu. Sady pracovních listů byly analyzovány a kategorizovány do pěti základních typů úloh v závislosti na jejich cílech a úkonech očekávaných od žáků při jejich plnění.

Předložená kategorizace typů pracovních listů je tedy založena na specifických úlohách, které jsou žákům předloženy, spíše než na obvyklé taxonomii vzdělávacích cílů používané v pedagogice. Dělení dle Tollingerové nebo Bloomovy taxonomie kognitivních cílů by nebylo pro testování vhodné, protože velké množství úloh využívajících podporu edukační robotiky zasahuje do stejných úrovní těchto taxonomií. Při kategorizaci jsme se opírali primárně o Test informačního myšlení (tj. *CT-test*), který byl vyvinut M. Román-Gonzálezem v roce 2015 pro měření úrovně informatického myšlení u žáků pátých ročníků základních škol (Román-González, 2015).

2.1 Typy vytvořených úloh

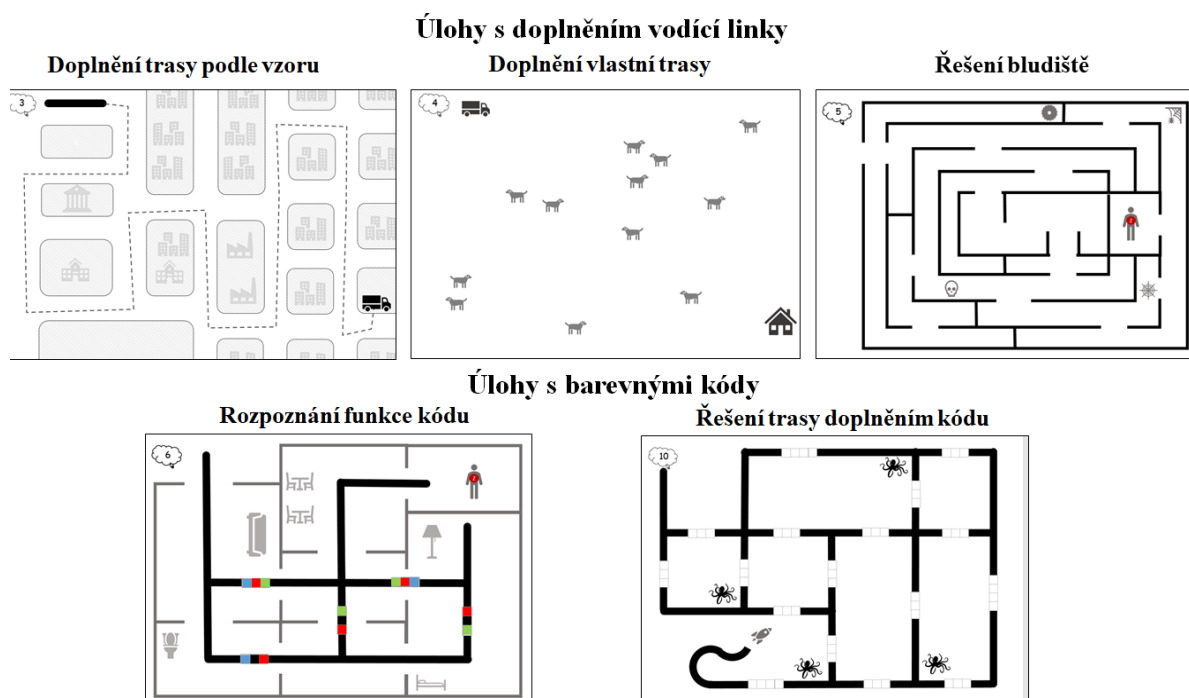
U vytvořených úloh rozeznáváme dva základní typy; úlohy s doplněním vodící linky a úlohy s barevnými kódy. Tyto skupiny můžeme dále rozdělit na podkategorie podle bližší povahy úlohy. V případě doplňování vodících čar jde o doplnění trasy podle vzoru, doplnění vlastní trasy a řešení bludiště. Toto dělení s příklady je znázorněno na Obr. 1.

V druhém typu, tedy při řešení úloh, které využívají barevné kódy, lze rozlišit dvě podskupiny. První z nich je rozpoznání funkce kódu, kam řadíme jak úlohy s předvyplněnými barevnými kódy, i úlohy na doplnění těchto kódů podle vzoru. Druhou je pak rozpoznání funkce kódu a řešení trasy doplněním kódu, jde tedy o úlohy s prvky experimentální výuky.

Další rozdělení úloh spočívalo v náročnosti na jejich vyplnění s ohledem na problémové úlohy. Pilotní testování potvrdilo, že v případě pracovních listů pro Ozoboty tuto náročnost určuje počet polí, které měli žáci doplnit, či vyřešit. Na tomto základu jsme určili tři základní obtížnosti úloh na vyplnění. Prvním stupněm jsou úlohy jednoduché s počtem méně než sedm polí k vyřešení, středně složité s počtem sedm až deset polí a úlohy složité s počtem nad deset polí. Největší testovaný počet nevyplněných polí bylo dvacet sedm.

Veškeré úlohy nad deset prázdných polí vykazovaly podobnou úspěšnost, což bylo způsobeno větším prostorem pro vlastní iniciativu žáků. S rostoucím počtem prázdných polí přímo úměrně stoupá i počet možných řešení úlohy, a tedy veškeré úlohy nad deset prázdných polí můžeme považovat za podobně složité.

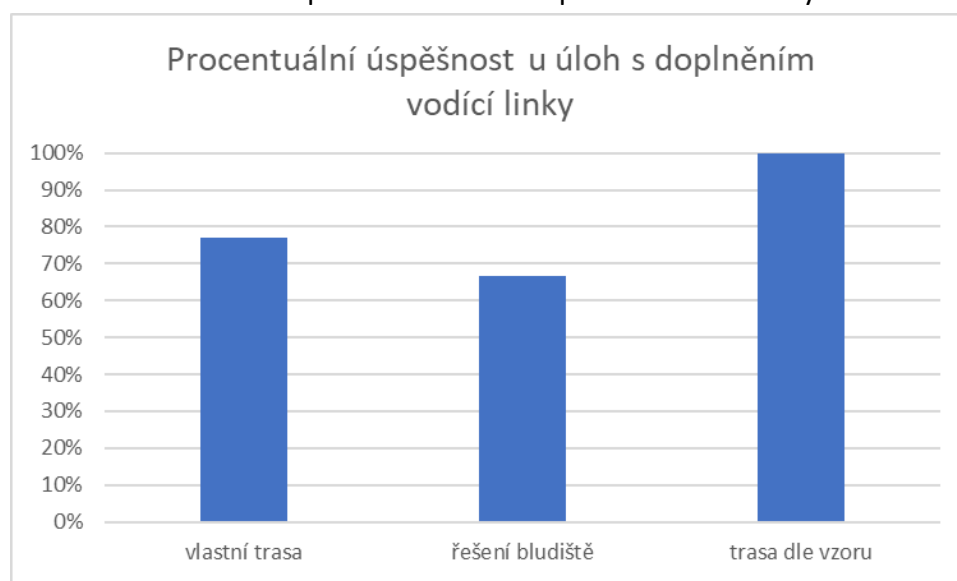
Obr. 1. Typy vytvořených úloh



3 Testování učebních úloh

Vytvořený soubor úloh jsme postupně testovali u 200 žáků ve věkové kategorii 7 až 13 let, a to primárně v rámci zájmového vzdělávání a neformálních vzdělávacích aktivit. Na základě analýzy testovaných úloh bylo objeveno několik typů chyb, jichž se žáci dopouštějí při vypracování, které přinesly zásadní metodické poznatky.

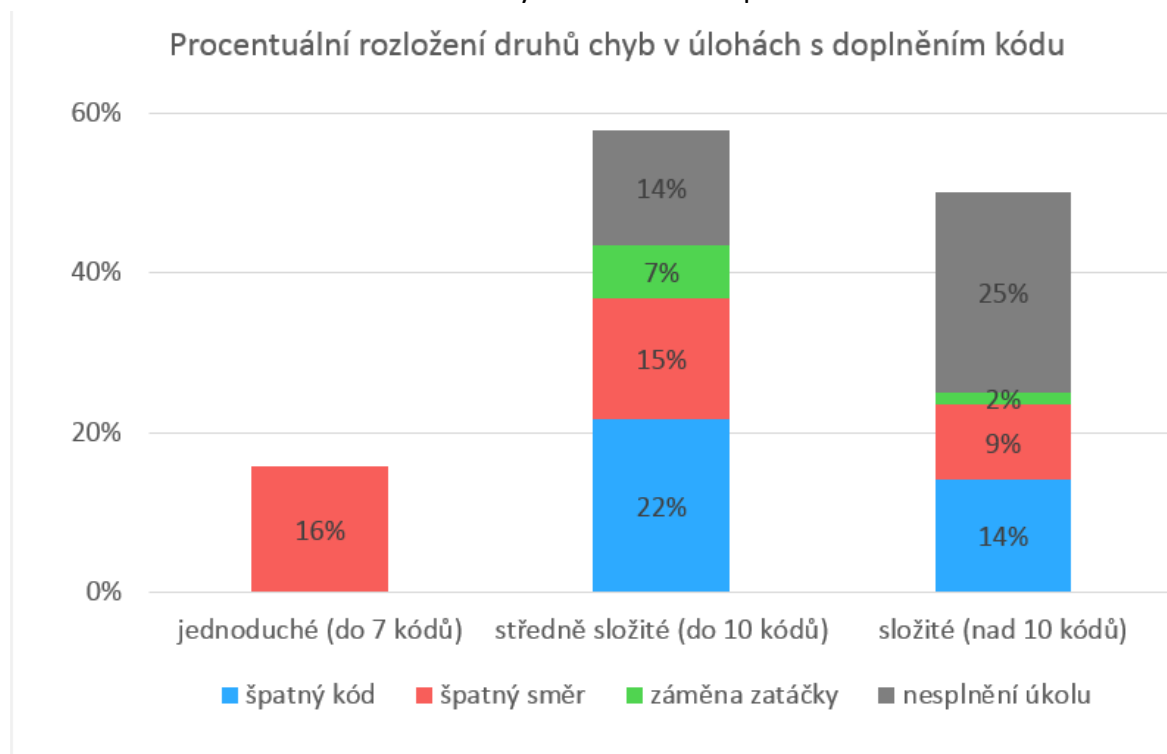
Graf 1. Procentuální úspěšnost u úloh s doplněním vodící linky



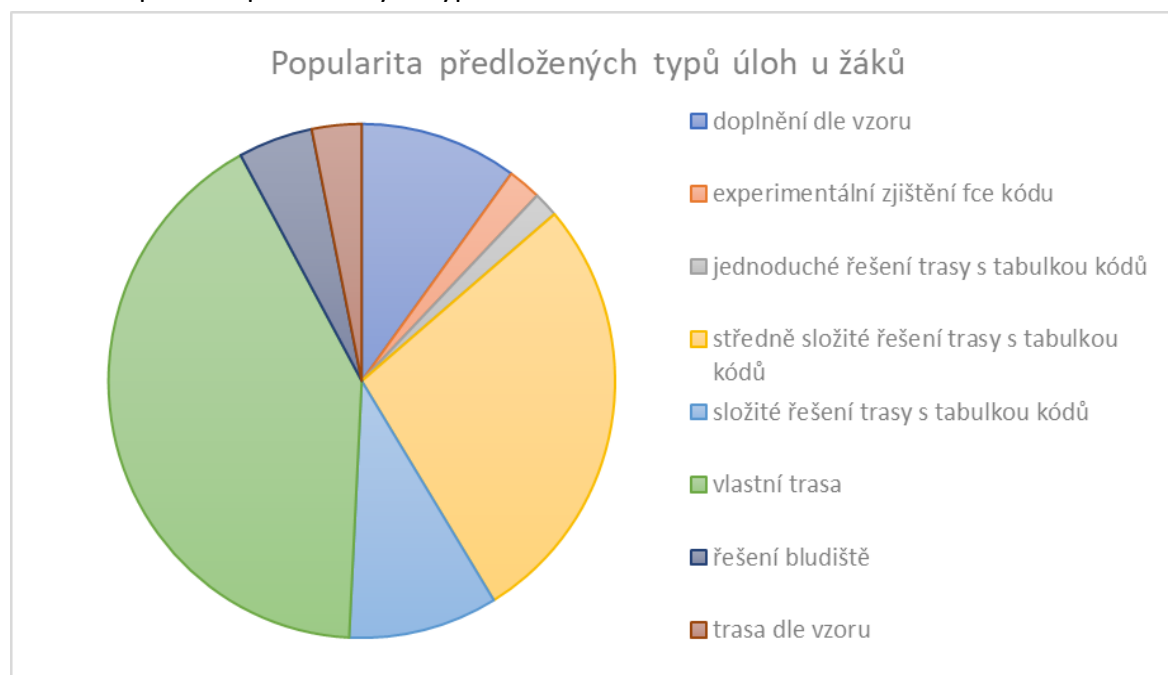
Nejčastější chybou u úloh s doplněním vlastní trasy bylo vynechání bodů, kterými měl robot projet nebo kterým se měl vyhnout. U úloh s doplněním barevných kódů jsme zjistili, že někteří žáci zaměňují rohovou zatáčku s křižovatkou. Místo vyplnění kódu k zatočení na nadcházející křižovatce doplní do trasy kód pro zatočení ve směru zatáčky. Jako další častou chybu jsme identifikovali špatný směr barevného kódu. Ty totiž musí být ve směru jízdy robota, jinak je správně nepřečte. K dalším chybám patřil špatně zvolený kód a nesplnění zadaného úkolu.

Objevilo se i několik chyb týkajících se prerekvizit žáků pro práci s roboty. Mladší žáci často nemají zkušenosti s práci s fixy se zkosenou hranou, které jsou dodávány v originálním balení Ozobota. To zapříčiňuje nerovné kreslení vodících linek, které robot není schopen zpracovat a řešení se tedy ukazuje jako chybné.

Graf 2. Procentuální rozložení druhů chyb v úlohách s doplněním kódu



Graf 3. Popularita předložených typů úloh u žáků



Závěr

Během testování vytvořených úloh jsme vymezili několik druhů chyb, kterých se žáci při vypracování dopouštějí. Na základě těchto dat budou učební úlohy kategorizovány do více specifických věkových kategorií a dále upraveny a doplněny o podrobnou metodiku, která pomůže k minimalizaci negativních vlivů na žákův výkon (např. pomocné šipky, aby si žáci uvědomili směr cesty, instrukce pro zacházení s fixem se zkosenou hranou). Do budoucna bude soubor úloh rozšířen o další cvičení a s vypracovanou metodikou publikován ve formě, kterou mohou učitelé přímo využít ve výuce.

Zdroje

- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *Educational Technology & Society*, 19(3).
- Benton, L., Saunders, P., Kalas, I., Hoyles, C., & Noss, R. (2018). Designing for learning mathematics through programming: A case study of pupils engaging with place value. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2018, 16, 68-76.
- Mioduser, D., T. Levy, S., Talis, V. (2009). Episodes to scripts to rules: concrete-abstractions in kindergarten children's explanations of a robot's behavior. *International Journal of Technology and Design Education*. 2009, 19(1), 15-36. doi: 10.1007/s10798-007-9040-6. ISSN 0957-7572

- MŠMT. (2013) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- MŠMT. (2019) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby*. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>
- Román-González, M. (2015). *Computational Thinking Test: Design Guidelines And Content Validation*. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4203.4329>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Kontakt

Mgr. Lucie Bryndová
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: lucie.bryndova@upol.cz

Mgr. Petr Malíš
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: petr.malis@upol.cz

Školský špeciálny pedagóg v súčasných podmienkach edukačného systému Slovenskej republiky

Special education teacher in the current conditions of the educational system of the Slovak Republic

Oleh Dorozhovets

Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku budovania inkluzívneho prostredia materských a základných škôl prostredníctvom inkluzívnych tímov, v ktorých kľúčovú úlohu zohrávajú odborní zamestnanci, predovšetkým školskí špeciálni pedagógovia. Autor analyzuje legislatívne východiská skúmanej problematiky v Slovenskej republike s akcentom na profesiu odborného zamestnanca – školského špeciálneho pedagóga, na jeho úlohy v súčasnom vzdelávacom systéme. Osobitná pozornosť je venovaná špecifikám vplyvu školského špeciálneho pedagóga na vzdelávací proces a jeho podiel v podpore inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských a základných škôl.

Kľúčové slová: školský špeciálny pedagóg, inklúzia, kompetencie, profesiogram

Abstract

The contribution focuses on the issue of building an inclusive environment of kindergartens and elementary schools through inclusive teams in which professional staff, especially school special pedagogues, play a key role. The author will analyze legislative background of the researched issue in the Slovak Republic with an emphasis on the profession of a professional employee – a school special pedagogue, on his tasks in the current education system. Special attention will be paid to the impact of the school special educator on the educational process and their contribution to the support of inclusive education in kindergartens and primary schools

Key words: special education teacher, inclusion, competence, professiogram

1 Problematika tvorby inkluzívneho prostredia

Pozorujúc aktuálny stav vzdelávacieho systému v Slovenskej republike môžeme konštatovať, že sa uskutočňuje proces metamorfózy systému smerom k inklúzii. Zmeny prebiehajú na všetkých úrovniach školstva. Jeho stav môžeme charakterizovať ako bod, ktorý sa nachádza medzi paradigmou integrácie a inklúzie (Lechta, 2010). V poslednej dobe pojem inklúzia predstavuje smer alebo ideológiu, podľa ktorej vzdelávanie musí byť zabezpečené pre všetkých bez ohľadu na odlišnosť buď v oblasti kognitívnej, sociálnej alebo

somatickej (Armstrong, 2008). Slovensko je členom Európskej únie a taktiež je zaviazané vykonávať povinnosti, ktoré boli určené medzinárodnými dokumentmi a dohovormi (Salamanca, 1994; dohovor OSN, 2006; Social demention of education and traning, 2010 a ostatné). Podmienka zabezpečovania prístupu k vzdelávaniu pre všetkých je taktiež dôležitým bodom spomenutých dokumentov.

Perspektíva rozvoja inklúzie ako súčasti systému školstva vyzerá na prvý pohľad lákavo, nakoľko súvisí so súčasnými humanistickými a tolerantnými prístupmi (Matuška, 2010). Zahraničné skúsenosti z USA, Veľkej Británie, Fínska a taktiež aj blízkej Českej republiky slúžia pre Slovensko ako príklad efektívnosti implementácie inklúzie (Hájková, Strnadová, 2010). Ako poukazujú zahraničné výskumy (Salend, Duhaney, Bakerov, Zigmondová, Staubová, Peck, Walther-Thomas, Hinesová, Johnson, Tinerová, Kochharová, Westová, Taymansová a ost.), inklúzia má viac pozitívnych prínosov a jej efektívnosť prevláda nad nedostatkami (Vančíková, Sabo, 2018a).

1.1 Politika školstva SR

V podmienkach Slovenska sa situácia v oblasti inklúzie odlišuje. Inklúzia ako téma problematiky vzdelávacieho systému SR je skúmaná už dlhšiu dobu. Začala implementáciou projektov MRK 1 a MRK 2, ktoré mali svoje pozitívne prínosy do vzdelávacieho systému SR. Výsledky daných projektov však mali aj negatívne aspekty, ktoré boli kritizované medzinárodnou spoločnosťou. Ide najmä o segregáciu rómskych marginalizovaných skupín a segregáciu školského systému. Pod segregáciou systému rozumieme vytváranie prostredia, v ktorom boli žiaci rozdelení do určitých kategórií a boli začlenení do špeciálnych škôl. Daná problematika sa týkala najmä žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), ktorí boli častokrát aj žiakmi špeciálnych škôl (Zelina, 2012). Možno bol taký postup nevyhnutný a negatívne aspekty slúžia pre nás ako príklad toho, čo by sme mohli zmeniť. Na záver musíme uviesť skutočnosť, že spoločenské podmienky SR sa výrazne odlišujú od ostatných štátov EÚ. Najmä na Slovensku je aktuálna otázka zabezpečovania možnosti rozvoja rómskych komunít, čo sa výrazne odzrkadľuje aj na politike štátu.

1.2 Skúsenosti v implementácii inklúzie na slovenských školách

Zahraničná skúsenosť inkluzívneho vzdelávania slúžila ako dobrý teoretický základ pre ďalšie skúmanie. Nevyhnutným však bolo a je skúmanie reálneho stavu slovenských škôl a riešenie otázky implementácie a adaptácie inkluzívnej filozofie. Podstatné výsledky pre ponímanie danej problematiky priniesol Národný projekt PRINED (*PROjekt INkluzívnej EDukácie*), ktorý sa konal od apríla 2014 do novembra 2015. Za svoj dostatočne dlhý priebeh zabezpečil možnosť pre rozvoj inklúzie na slovenských školách. Hlavným prínosom bola implementácia tzv. inkluzívnych tímov (IT), ktoré pozostávali z odborných zamestnancov. Projekt bol realizovaný na 150 vzdelávacích inštitúciách, medzi ktoré bolo zapojených aj 50 materských škôl. Projekt bol založený na skúsenostiach iných krajín a domácich výskumov podporovaných agentúrou KEGA a APVV, ktoré skúmali možnosti realizácie inkluzívnej politiky a praxe na Slovensku už od roku 2008 (Šilonová, Klein, 2015).

Výsledkami projektu bola analýza adaptácie a akceptácie IT v škole. Výskum mal kvalitatívny charakter a v hlavnej miere zisťoval názory zúčastnených na edukačnej činnosti na škole. Pomocou zistení boli odhalené názory pedagogických zamestnancov, manažmentu škôl a taktiež aj členov IT. Bol pozitívne ohodnotený vplyv odborných zamestnancov, najmä pri vykonávaní individuálnej práce, riešení konfliktov, vytváraní inkluzívnej kultúry. Vo všeobecnosti zo záverov daného projektu konštatujeme, že prítomnosť špecialistov (IT) na školách je nevyhnutou podmienkou aktívnej implementácie inklúzie.

Ďalším prínosom výskumu bolo odhalenie negatívnych aspektov pripravenosti škôl k inklúzii, ktoré sa zisťovali v troch oblastiach: politike, kultúre a praxi. Skúmané školy boli zapojené do projektov MRK (2308 resp.) a PRINED (1298 resp.) a spolu zahŕňali 3606 respondentov a 226 škôl. Pozri Tab. 1 a 2.

Tab. 1.

Meranie	Pretest	MRK	PRINED
Mesiac/Rok	02/2013	11/2014	03/2015
Počet škôl	106	151	75
Počet respondentov	1388	2308	1298
Spolu respondentov	1388	3606	

Merané boli čiastkové indexy inkluzivity škôl na Slovensku. Podľa výsledkov môžeme analyzovať inkluzívnosť slovenských škôl (poznámka: je štatistický rozdiel v porovnaní s pretestom, PRINED – za jeden rok, MRK – za dva roky).

Tab. 2.

Dimenzia	Pretest	MRK	PRINED	SPOLU
Politika	14,2	14,8**	14,3	14,54
Kultúra	13,4	14,3**	14,3**	12
Prax	11,8	12	11,9	12
Celkový index	39,4	41	40,4	40,9

(Zdroj: Vančíková, Sabo, 2018)

Ako môžeme pozorovať, aktuálne existuje problém najmä v oblasti inkluzívnej praxe. Podľa výsledkov výskumnej časti projektu PRINED boli identifikované problémy patriace k oblasti tímovej práce, pro-inkluzívnej filozofie, manažmentu školy, spolupráci rodičov. Problémom však bolo aj nechápanie profesijných kompetencií zo strany odborných zamestnancov.

Popísaný projekt vystupuje ako spúšťač pre ďalšiu výskumnú činnosť. Významnými v oblasti inklúzie sú aj projekty ŠOV (Škola otvorená všetkým), hlavným strategickým cieľom ktorého je podpora inkluzívneho vzdelávania a zároveň aj rozvoj profesijných kompetencií u pedagogických a odborných zamestnancov s účelom zabezpečovania rovnakého prístupu

k vzdelávaniu (Šilonová, Klein, 2019). Musíme spomenúť aj projekt PRIM (Projekt Inklúzie v Materských školách), ktorý je zameraný na budovanie inkluzívneho prostredia v materských školách.

1.3 Hľadanie cesty k inklúzii

Medzi podstatné dokumenty je potrebné uviesť aj Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV). Dôležitým v tomto dokumente je fakt prvej aplikácie pojmu inklúzia. V stratégii rozvoja edukácie je popísaný rozdiel medzi inklúziou a integráciou. Zároveň inklúzia sa vníma ako širší, obsažnejší koncept edukácie (Balážová, 2010). Zámerom je odstrániť vertikálnu a horizontálnu segregáciu (Sindelar, 2014; NPRVV, 2018). Celkový stav a perspektíva rozvoja Slovenského školstva je dobre znázornená na Obr. 1.

Obr. 1. AP – označovanie jednotlivých dvojročných plánov NPRVV



(Zdroj: NPRVV, 2018-2027 (MŠVVAŠ SR, 2018))

2 Školský špeciálny pedagóg v kontexte aktuálnych zmien

2.1 Legislatívna oblasť

Legislatívne dokumenty, vyhlášky a zákony pre pedagogických a odborných zamestnancov slúžia ako prostriedok na usmernenie a popísanie ich práv, povinností, ale aj určujú zámer výchovno-vzdelávacej alebo špeciálnej činnosti. V danej chvíli pre slovenských pedagógov ako hlavný prostriedok na usmernenie vystupujú: *zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, *zákon č. 596/2003 Z. z., o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, *zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, *zákon č. 597/2003 Z. z.,*

o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, zákon č. 61/2015 Z. z., o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov (MINEDU).

V našej dobe sa uskutočnila zmena niektorých zákonov, ktoré svojimi ustanoveniami napomáhajú k budovaniu inklúzie na školách. Aktuálne zmeny sa týkajú najmä zákona č. 138/2019, ktorý nahradil starší zákon č. 317/2009. Zákon je zameraný na činnosť pedagogických a odborných zamestnancov. V tomto zákone sú taktiež rozpracované jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov.

Predmetom nášho záujmu je pozícia školského špeciálneho pedagóga (ďalej ŠŠP). Donedávna podľa starého zákona ŠŠP patril do kategórie odborných zamestnancov. V novom zákone je daná pracovná pozícia premiestnená do kategórie pedagogický zamestnanec. Reformy nadväzujú aj na činnosti ostatných profesií, a to podľa zákona č. 138/2019 o školskom pracovníkovi, ktorý vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť v triede so žiakmi so ŠVVP v rozmere viac ako 10 hodín týždenne, sa vyžaduje, aby získal špeciálne vzdelanie v príslušnom študijnom programe, alebo absolvoval kvalifikačné vzdelávanie podľa § 43 ods. 1 uvedeného zákona.

Z textu aktuálneho zákona taktiež môžeme traktovať nasledovné tvrdenie. Nakoľko ŠŠP od dňa platnosti dokumentu je pedagogickým a nie odborným zamestnancom, môže vykonávať pracovnú činnosť v ďalších podkategoriách pedagogického zamestnanca. Znamená to, že každá jednotlivá škola má väčšiu flexibilitu v organizácii vyučovacieho procesu. V perspektíve by to malo mať pozitívny vplyv aj pre žiakov so ŠVVP. Ďalšou možnou výhodou je nárast praktickej skúsenosti v oblasti inkluzívneho vzdelávania, ktorá sa v súčasnosti v porovnaní so štátmi EÚ nachádza na podpriemernej úrovni (Vančíková, Sabo, 2018b).

Nový legislatívny dokument nadobudol svoju platnosť 1. 10. 2019 a práve prebieha implementácia nových zmien v súlade s legislatívou. V danej chvíli nemôžeme explicitne uviesť reálny stav školského systému v tejto oblasti. Ako všetko nové, daná reforma potrebuje čas na postupnú implementáciu do politiky jednotlivých škôl. Zatiaľ môžeme hľadať perspektívy pre ďalší rozvoj inkluzívneho prístupu na slovenských školách.

2.2 Kompetencie školského špeciálneho pedagóga

Z uvedených výskumov národných projektov, ktoré pre nás boli východiskom analýzy danej témy, sme identifikovali ďalšiu oblasť skúmania. Podľa výsledkov výskumu PRINED bol jasne vyčlenený jeden z problémov úspešnej implementácie tzv. inkluzívnych tímov do prostredia škôl, a to predovšetkým neznalosť profesijných kompetencií odborných zamestnancov. Problém sa vyskytol pri štarte práce IT. Mladí odborní zamestnanci, ktorí vo väčšine nemali dlhodobú pedagogickú prax, sa stretli s problémom adaptácie na jednotlivých školách. Môžeme konštatovať, že stresový faktor neznámeho prostredia je prirodzenou reakciou každého človeka. Ale v oblasti pedagogickej činnosti si nemôžeme dovoliť riskovať, nakoľko ide aj o budúcnosť žiakov.

Pri skupinových a individuálnych rozhovoroch sa odhalil problém orientácie v novom prostredí. Odborní zamestnanci, najmä ŠŠP uvádzali, že mali nedostatočne jasné pochopenie

pracovnej náplne a vlastných kompetencií, čo viedlo k čiastočnému spomaleniu realizácie systematickej pedagogicko-odbornej činnosti. Práve znalosť vlastných kompetencií a ich vysoká osobnostná úroveň slúži ako základ pre úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie (Janoško, 2013). Preto je potrebné sústrediť úprimnú pozornosť na identifikovanie adekvátnych a potrebných kompetencií ŠŠP.

V súčasnej pedagogike a najmä jej disciplíne pedeutológii existuje popis základných kompetencií pedagóga (Kasáčová 2004, 2009). Najčastejšie ich rozdeľujeme do oblasti osobnostných a profesionálnych kompetencií. Pre ŠŠP, ktorého vo všeobecnosti môžeme nazvať inkluzívnym pedagógom, je kompetencie potrebné rozvíjať komplexne. V prvom rade osobnosť ŠŠP môže slúžiť ako najviac účinný nástroj, ktorý je častokrát efektívnejším než mechanické použitie techník alebo metód pedagogickej práce. Vysoká kompetentnosť v oblasti osobnosti napomáha pedagógovi realizovať vnútorný vývoj vo svojich vlastných dimenziách v priebehu individuálneho rastu (Klein, 2014).

V oblasti osobnostných kompetencií by ŠŠP mal: mať dobre rozvinutú komunikačnú schopnosť, byť empatickým, schopným prijať odlišnosť a chápať ju ako prejav individuality, vedieť sa ovládať v stresových situáciách a rýchlo sa k nim adaptovať alebo efektívne ich meniť, mať zmysel pre kooperáciu so všetkými zúčastnenými na edukačnom procese, byť svedomitým a schopným sebakontroly (Šilonová 2018). V sfére profesijných kompetencií by mal byť ŠŠP prioritne: nositeľom pro-inkluzívnej filozofie a vyplývajúc z toho používať odlišnosti žiakov a špecifiká vzdelávacieho prostredia (triedy, školy...); mať didakticko-odborné znalosti v oblasti vyučovacích predmetov a byť schopný pedagogicky správne preniesť informácie žiakovi; schopný pracovať a orientovať sa v systéme školy (Horňáková Janoško, 2014); schopný zaznamenať krízové situácie a vedieť ich využiť ako pedagogický prostriedok v súlade s individuálnou potrebou žiaka (Gavora, 2008). Okrem predpokladaných osobnostne-profesijných kompetencií ŠŠP je potrebným uviesť aj etickú stránku dimenzií inkluzívneho pedagóga. Je to hlavne pedagogická etika, ktorá je založená na princípe systému mravných noriem pedagóga a prejavuje sa aj v rovine vzájomnej interakcie medzi ľuďmi, je to učiteľský kódex a morálka.

3 Závery a hľadanie ďalších perspektív

Pri detailnej analýze zahraničných výskumov a národných projektov konaných bezprostredne v sfére slovenského vzdelávacieho systému sme dospeli k jednotlivým záverom s vyvedením ďalších možnosti vedecko-pedagogického skúmania. Opierajúc sa prioritne o skúsenosti domácich výskumov sme zistili a pochopili reálny priebeh implementácií inklúzie v priestore slovenských škôl. Jednoznačne môžeme konštatovať, že tvorba inklúzie je dlhodobý proces metamorfózy legislatívnych noriem, odbúrania stereotypných predstáv, prekonania finančných bariér, zmeny paradigmy učiteľov a špecialistov smerom k inklúzii a vytvárania novej filozofie modernej humanisticko-demokratickej spoločnosti.

Aby bol posun správnym a istým, je potrebné riešiť naliehavé čiastočné problémy. Aktuálnym je riešenie otázky postavenia školského špeciálneho pedagóga vo vzdelávacom

systéme Slovenska. Ako ukazuje skutočnosť, je potrebné zabezpečiť úplnú a vyčerpávajúcu orientáciu ŠŠP vo vzdelávacom prúde. Dosiahnuť ju môžeme skúmaním reálnej činnosti ŠŠP priamo v škole, na základe čoho je možné identifikovať praktické kompetencie danej profesie, popísať jej profesiogram a pochopiť špecifiká vplyvu na vzdelávací proces. Skúmanie je potrebné z hľadiska pedeutológie. Ako zdroj orientácie v danej disciplíne pre nás slúžia projekty realizované pomocou agentúr VEGA (Kasáčová, 2008-2011. „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní“) a APVV (Kasáčová, 2008-2010. „Učiteľ preprimárnej edukácie“ a „Učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí“).

Zdroje

- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In McCulloch, G., Crook, D. (Eds.). *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York: Routledge.
- Balážová, J. (2010.) *Inkluzívna pedagogika ako jedna z pedagogických vied*. In Rajský, A. (Ed.). *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Ser. D.
- Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Horňáková, M., Janoško, P. (Eds.). (2014). *PROinkluzívna klíma školy*. Ružomberok: VERBUM.
- Janoško, P. (2013). *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok: VERBUM.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC.
- Kasáčová, B. (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Klein, V. et al. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách (PRINED)*. Prešov: MPC.
- Lechta, V. (Ed). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Matuška, O. (2010). Proces inkluzivní pedagogiky. In Lechta, V. (Ed). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- MINEDU, školské zákony. Dostupné z: www.minedu.sk/12272-sk/zakony/
- MŠVVaŠ SR. (2018). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*.
- Sindelar, P. T., McCray, E. D. et al. (2014). *KraftHandbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. Routledge 711 Third Avenue, New York.
- Šilonová, V. (2018). *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM.
- Šilonová, V., Klein, V. (2015). *Evalvačná správa Národného projektu PRINED*. Bratislava: MPC.
- Šilonová, V., Klein, V. (2019). Inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae. Universitas catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM.
- Šilonová, V., Klein, V. (2019). *Metodologická príručka Národného projektu PRIM*. Prešov: MPC.

Šilonová, V., Klein, V. (2019). *Zborník Národného projektu ŠOV*.

Vančíková, K., Sabo, R. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie. Skúsenosti slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.

Zákon č. 138/2019 Z. z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

Zákon č. 317/2009 Z. z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

Zelina, M. (2012). Inklúzia – Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? In *Špeciálny pedagóg*, 1(1). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Kontakt

Mgr. Oleh Dorozhovets

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: oleh.dorozhovets994@edu.ku.sk

Multiperspektívny prístup k analýze dokumentárnych filmov použiteľných pri výučbe dejepisu

*Multiperspective approach to analysis of documentary films applicable
for teaching history*

Petra Gereková

Abstrakt

V súčasnej dobe je dokumentárny film jednou z alternatív, ako vyučovacie hodiny zatraktívniť. Zároveň považujeme za dôležité študentov upozorniť, že pohľady na historické udalosti a ich interpretácia sa niekedy odlišujú. Cieľom predkladanej štúdie je preto poukázať na využívanie multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov vo výučbe dejepisu. V rámci štúdie sme vytvorili teoretické základy pre experimentálny výskum, ktorý budeme o rok realizovať a pri ktorom overíme efektivitu vyššie uvedenej metódy. Jej prínos vidíme predovšetkým v tom, že študenti budú nazerať na dejiny v širších súvislostiach.

Kľúčové slová: výučba dejepisu, multiperspektívny prístup, dokumentárny film

Abstract

Nowadays, documentary film is one of the alternatives that could make the teaching lessons more attractive to students. At the same time, we consider it important to teach students that views of historical events and their interpretation sometimes differ. Therefore, the aim of this study is to point out the use of the documentary films in teaching the subject of history, while the emphasis is on a multiple-perspective analysis. In this study, we have created the theoretical foundations for the experimental research that we will carry out next year and we verify the effectiveness of this method. We see its contribution primarily in the fact that students will look at history in a broader connections.

Key words: teaching history, multiperspective approach, documentary film

Úvod

V dnešnom edukačnom priestore nadobúda film medzi audiovizuálnymi médiami dominantné postavenie, pričom výnimkou by nemalo byť ani vyučovanie dejepisu. V súlade s tým sú práve dokumentárne filmy adekvátnym nástrojom, prostredníctvom ktorého môžeme u žiakov atraktívnejším spôsobom kultivovať historické vedomie, čo je zároveň aj jednou z hlavných úloh dejepisnej výučby (Stuchlíková et al., 2015). Dokumentárne filmy by však v prvom rade mali viesť k diskusii so žiakmi, pomocou ktorej sa u nich bude rozvíjať

kritické myslenie, komunikačné schopnosti či schopnosť samostatného hodnotenia dejinných udalostí.

Zároveň medzi moderné vyučovacie stratégie radíme aj multiperspektívny prístup, ktorý vyžaduje posudzovanie historických javov či procesov z hľadiska perspektív a pohľadov rôznych posudzovateľov žijúcich v rozličných dobách (Hudecová, 2007). Využívanie daného prístupu pri analýze dokumentárnych filmov má za následok, že študenti si zaujímavým spôsobom osvoja to, na aké historické skutočnosti viaceré strany apelujú a prečo, nakoľko berie do úvahy podobné a rozdielne prvky vo výklade tvorcov filmov.

Cieľom štúdie je teda predstaviť projekt k dizertačnej práci. V rámci nej sa konkrétne zameriame na priblíženie príležitostí a rizík, ktoré prináša vyššie spomínaný spôsob výučby dejepisu. Takisto tu predložíme aj konkrétne možnosti, ako s ním na vyučovacích hodinách pracovať. V neposlednom rade taktiež predostrieme metodiku budúceho výskumu vyplývajúceho z tejto problematiky.

1 Dokumentárny film vo výučbe dejepisu

Historické dokumentárne filmy majú na žiakov „*veľký vplyv z hľadiska obľúbenosti, dôvery i poučenia*“ (Kratochvíl, Kamenec, Gregorová, 2008, s. 9). Vo všeobecnosti treba spomenúť, že používanie audiovizuálnych materiálov vo výučbe dejepisu vedie u žiakov k hlbšiemu porozumeniu historických javov a aktívnemu učeniu (De Sousa & Van Eeden, 2009). Pokiaľ ide priamo o dokumentárne filmy, tak na základe americkej štúdie, ktorá sa robila špeciálne pre stredoškolských učiteľov dejepisu, sa zistilo, že viac než 82 percent učiteľov ich využíva na svojich hodinách priemerne aspoň raz do týždňa a že žiaci ich hodnotia ako zvlášť presný a dôveryhodný zdroj informácií. Okrem toho štúdia obsahuje odporúčanie, aby sa dokumentárne filmy zahrnuli ako prostriedok do diskusie práve o viacerých perspektívach historických udalostí (Marcus & Stoddard, 2009).

Na Slovensku sa danou problematikou čiastočne zaoberal výskum pod názvom *Súčasný historický vedomie dospievajúcej mládeže na Slovensku*, ktorý ukázal, že dokumentárny film je ako určitý typ školského média pre žiakov najviac obľúbený a zároveň mu dôverujú. Problémom je, že u nás naďalej pretrvávajú stereotypné návyky vyučujúcich, ako aj slabá aplikácia aktivizujúcich metód a prostriedkov výučby (Bocková, 2014).

1.1 Príležitosti a riziká dokumentárneho filmu

Dokumentárne filmy majú čo najbližšie k realite, nakoľko sa ju snažia zrekonštruovať prostredníctvom množstva archívnych materiálov, svedeckých výpovedí pamätníkov či odborníkov (Ferenčuhová, 2005). Pozitíva dokumentárneho filmu vo vyučovaní spočívajú aj v tom, že ide o audiovizuálnu pomôcku. Obrazové a zároveň aj zvukové vnemy môžu totiž viesť k ľahšiemu porozumeniu či zapamätaniu učiva zo strany študentov.

Svojou autentickosťou dokumentárne filmy vzbudzujú dojem bezprostrednosti, konkrétnosti a názornosti. Mnohé z nich približujú skúsenosti, myšlienky alebo činy tých, ktorí boli súčasťou danej doby alebo udalosti (Kratochvíl et al., 2008). Dokumentárne filmy

jednoducho dokážu zobrazit' skutočnosť tak komplexne, ako sa to nepodarí vyložene len na základe výkladu učiteľa.

Na druhej strane však treba skonštatovať, že výber archívnych záberov v dokumentárnych filmoch súvisí len s aktuálnymi predstavami o minulej udalosti, svedectvá odrážajú aktuálny stav pamäte a komentáre odborníkov sú obrazom aktuálneho stavu poznania minulosti (Ferenčuhová, 2005). Preto musí učiteľ v rámci diskusie upozorniť študentov na možné subjektívne videnie skutočnosti či klamstvo propagandy.

Rizikom využívania dokumentárnych filmov na vyučovacích hodinách je časová náročnosť a malý priestor v rámci učebných osnov. Učiteľ musí dávať pozor aj na vhodný výber filmu, ktorý si predtým samozrejme musí sám pozrieť a zhodnotiť. Pri práci s dokumentárnym filmom je didakticky najdôležitejšou fázou debriefing (diskusia) so študentami. Dochádza tu k spätnej väzbe a reflexii ohľadom videného (Sokolová, 2010).

2 Multiperspektívny prístup

V súvislosti s výučbou dejepisu sa u nás multiperspektívny prístup začal využívať až začiatkom 90. rokov 20. storočia (Hudecová, 2007). Podľa R. Stradlinga (2007, s. 9) ide o „*proces nazerania na historické udalosti z niekoľkých perspektív*“.

Zmyslom tohto prístupu je narušiť vžitú predstavu o dejinách ako o niečom, čo je raz a navždy dané, skončené a zhodnotené. Predpokladom jeho aplikácie je prezentácia rôznorodého materiálu, v ktorom je zachytená sledovaná historická skutočnosť z perspektívy rozličných spoločenských skupín, ako aj indivíduí. Učiteľ pri tomto spôsobe výučby dejepisu nie je „konečným rozhodcom“, ale iniciátorom premýšľania nad týmto materiálom (Hudecová, 2007).

Pokiaľ ide o multiperspektívnu analýzu dokumentárnych filmov, mnohé z nich sa síce venujú jednej téme a jednému historickému obdobiu, ale pokiaľ vznikli v rozličných obdobiach a sú od tvorcov rôznych národností, tak môžu uvádzať veľmi nesúrodé obsahy. Používaním oboch postupov si však študenti netradične osvoja schopnosť analyzovať dejiny z rôznych hľadísk, ako aj schopnosť zaujať k nim vlastné stanovisko.

2.1 Príležitosti a riziká multiperspektívneho prístupu

Multiperspektívnosť v kontexte vyučovania dejepisu chce dosiahnuť tri základné ciele. Po prvé je to komplexnejšie a širšie pochopenie vývoja dejín. Ďalej je to hlbšie pochopenie historických vzťahov (napríklad medzi národmi) a napokon je jej účelom získanie jasnejšieho obrazu o dynamizme diania u zainteresovaných ľudí či skupín a ich vzájomnej závislosti (Stradling, 2002).

Multiperspektívny prístup dodáva historickému výkladu dimenziu navyše a vedie k historickému mysleniu. Pomocou neho môže učiteľ zdôrazniť vzájomné vplyvy medzi rôznymi skupinami v rámci krajiny a pod. Zároveň dokáže hlbšie osvetliť konfliktné situácie v dejinách či poukázať na to, že niektoré historické situácie i pohľady na udalosti sú vo vzájomnej symbióze (Stradling, 2007).

Študenti sa pri používaní multiperspektivity naučia chápať problém subjektivity vyjadrení, rozpoznávať odlišné názory na tú istú udalosť, rozlišovať stanovisko autora od toho, čo sa skutočne stalo či vhodne argumentovať vlastné presvedčenia (Hudecová, 2007).

Podobne ako pri dokumentárnych filmoch je však problémom časová náročnosť a pružnosť príslušných kurikul. Taktiež si multiperspektívny prístup vyžaduje aj inú formu práce a s tým súvisí aj náročnejšia rola pre učiteľa.

3 Dva príklady metodického postupu využitia multiperspektívneho prístupu k analýze dokumentárnych filmov

Daný prístup je veľmi vhodný práve pri téme prvej svetovej vojny, ktorú sme si vybrali ako príklad vhodný pre náš výskum, nakoľko ide o udalosť, ktorú tvorcovia filmov rozličných národností odlišne spracovali. Z toho dôvodu môžu v dokumentoch niektoré skutočnosti chýbať alebo sú zachytené iným spôsobom, záleží to od toho, kto a kedy dokument vytváral.

Nasledujúce tabuľky budú slúžiť ako jeden z výskumných nástrojov pri experimentálnom výskume, slúžiaci na rozvinutie frontálnej diskusie so študentami po pozretí častí filmov.

Tab. 1.

Metodický postup: analýza častí troch dokumentárnych filmov k danej téme so zameraním na hľadanie odlišných prístupov k vybraným udalostiam prvej svetovej vojny

Francúzsky pohľad	Ruský pohľad	Rakúsky pohľad
budovanie spojeneckých zväzkov	budovanie spojeneckých zväzkov	budovanie spojeneckých zväzkov
ciele jednotlivých mocností	ciele jednotlivých mocností	ciele jednotlivých mocností
	postoj panovníka k vojne	postoj panovníka k vojne
	vtiahnutie do vojny	vtiahnutie do vojny
prívrženci a odporcovia vojny v krajine	prívrženci a odporcovia vojny v krajine	prívrženci a odporcovia vojny v krajine
dobové zábery	dobové zábery	dobové zábery
	VB a FR chceli vojnu	
dôvody vstupu svojej krajiny do vojny	dôvody vstupu svojej krajiny do vojny	

Názvy vybraných častí filmov k tabuľke 1:

- *Apokalypsa: Prvá svetová vojna* – 1. časť (francúzsky film).
- *Ruské tajomstvá 1. svetovej vojny* – 1. časť (ruský film).
- *Cisár František Jozef a Prvá svetová vojna* (rakúsky film).

Tab. 2.

Metodický postup: analýza jedného dokumentárneho filmu so zameraním na rozvíjanie historickej empatie a hľadanie zmien v postojoch ľudí k vojne

Pred vojnou	V zákopoch	Po vojne
Emócie vojakov	Zmena postoja vojakov k vojne	Emócie vojakov
Očakávania vojakov	Vyrovňovanie sa so situáciou	Ako dopadli ich očakávania?
Dôvody narukovania	Vzťahy medzi vojakmi (vlastnými aj zajatými)	Dôsledky narukovania

Názov vybranej časti filmu k tabuľke č. 2:

- *Nemali by zostarnúť* (britský film).

4 Metodika výskumu

Vzhľadom na to, že ide len o prvotné zoznámenie sa s problematikou dizertačnej práce, v rámci štúdie predstavujeme metodiku ešte len pripravovaného výskumu. Jeho cieľom bude analýza vplyvu multiperspektívneho prístupu k dokumentárnym filmom vo výučbe dejepisu na štruktúru vedomostí a hodnoty študentov. Z daného cieľa výskumu ďalej formulujeme aj nasledovnú výskumnú otázku: Aký je vplyv používania multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov vo výučbe dejepisu na vedomosti a hodnoty študentov?

Výskum bude realizovaný experimentálnou metódou. Dôvod výberu spočíva v tom, že experiment v pedagogike je jedinou z výskumných metód, ktorá vie dokázať kauzálne dôsledky pedagogického pôsobenia, čiže ako jeden edukačný jav vplýva na druhý (Gavora, Koldeová, Dvorská, Pekárová, & Moravčík, 2010).

Nezávislou premennou bude nová vyučovacia metóda – multiperspektívna analýza dokumentárnych filmov. Závislá premenná sa bude merať v dvoch ukazovateľoch – vedomosti z učiva o prvej svetovej vojne a hodnoty u študentov formulované v priebehu experimentu.

V rámci experimentu sa vytvorí jedna kontrolná a jedna experimentálna skupina. V experimentálnej skupine sa bude uskutočňovať experimentálne pôsobenie – výučba pomocou multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov. V kontrolnej skupine sa bude so žiakmi pracovať bez použitia tohto experimentálneho pôsobenia.

Pred samotným uskutočnením experimentu si stanovíme hypotézu v znení: Vyučovanie dejepisu prostredníctvom multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov bude

efektívnejšie z hľadiska osvojených vedomostí a rozvíjania hodnôt u študentov ako vyučovanie bez uplatňovania multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov.

Okrem toho ešte pred samotným realizovaním experimentu uskutočníme dostupný výber respondentov zo študentov 3. ročníka gymnázií. Následne pripravíme a zrealizujeme vstupné meranie, čiže pretest – vedomostný test z učiva o prvej svetovej vojne, ktorý bude zisťovať čo zatiaľ vedia študenti o tejto téme či už zo ZŠ alebo z iných zdrojov. Test sa bude týkať aj predchádzajúceho učiva o medzinárodnej politickej situácii pred konfliktom, pričom študentom zadáme aj hodnotový dotazník. Experiment potom vyhodnotíme pomocou výstupného merania – posttestu. Tiež pôjde o hodnotový dotazník a vedomostný test tentoraz už zo stredoškolského učiva o prvej svetovej vojne.

Očakávaný prínos výskumu vidíme v tom, že spracujeme teoretické aj empirické poznatky, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť vývoj výučby dejepisu na školách. Výsledky po realizácii výskumu budú vypovedať o efektívnosti využívania dokumentárnych filmov a ich multiperspektívnej analýzy na hodinách dejepisu. V prípade, že na základe zistených údajov budeme môcť potvrdiť hypotézu, vytvoríme komplex rozličných doporučení pre učiteľov dejepisu v praxi, ako aj konkrétne metodické príručky, ktoré dokážu pri práci s dokumentárnymi filmami plnohodnotne využívať v zmysle rozvíjania historického vedomia a myslenia študentov.

5 Diskusia

V 90. rokoch 20. storočia prebiehal empirický výskum *Mládež a dejiny* v 29 krajinách. Priniesol zistenie nadpriemerných faktografických vedomostí, absolútnu dominanciu tradičných vyučovacích metód, uprednostňovanie učiteľovho výkladu ako hlavného, často jediného zdroja školských historických informácií. Preukázala sa aj nedostatočná zručnosť a schopnosť žiaka samostatne vyhľadávať, analyzovať a hodnotiť historické udalosti. Žiaľ, ani moment empatie – schopnosti vykresľovať predstavy o živote ľudí v minulosti, pokúsiť sa aspoň na okamih vžiť sa do ich situácie – v dejepise zatiaľ nemá dostatočné miesto (Bocková, 2014).

Okrem toho sa v rokoch 2005 a 2011 uskutočnil aj český empirický *Výskum aktuálnej podoby výučby dejepisu na ZŠ a SŠ*, ktorý potvrdil podobu hodín dejepisu postavených prevažne len na výklade učiteľa a diktovaní poznámok do zošita (Stuchlíková et al., 2015). V 21. storočí je však potrebné „búrať“ stereotypnosť a apelovať na inovatívne vyučovanie dejepisu pomocou aktivizujúcich metód. Predpokladáme, že náš výskum potvrdí dôležitosť zavádzania multiperspektivity a dokumentárnych filmov do výučby dejepisu. Na základe zistení totiž tvrdíme, že daný spôsob výučby napomáha tomu, že študenti riešia úlohy samostatne a komplexnejšie či schematickejšie vnímajú problémy dejín. Pokiaľ ide už o spomínanú absenciu empatie, práve dokumentárne filmy sa sústreďia na emočnú zložku historického poznania a študenti tak môžu vo väčšej miere citlivo vnímať napríklad práve tragédiu vojnových konfliktov vo svete.

Záver

Našou ambíciou bolo priblížiť pluralistickejší, celistvejší a všeobecnejší prístup k dejepisnému vzdelávaniu. Pri multiperspektivite treba využiť všetky príležitosti na nadobúdanie praktických zručností s analytickou metódou, aby žiaci dokázali efektívne pracovať s mnohostrannosťou pohľadov. Na ich precvičovanie môžu slúžiť aj dokumentárne filmy a s tým súvisiace porovnávacie tabuľky, ktoré sme vytvorili. Multiperspektívnosť ponúka príležitosť hlbšieho poznávania určitého problému, ale i získavania konceptuálnych, procedurálnych i metakognitívnych poznatkov. Preto navrhujeme, aby sa na školách aspoň pri tých témach, ktoré to priam vyžadujú, uplatňovala. A napokon, dokumentárne filmy sme zakomponovali preto, že súčasťou spoločenskej objednávky je dôraz na využívanie multimediálnych technológií vo vyučovaní. Tie sa stávajú bežnou súčasťou života, preto by sa im ani učitelia nemali vyhýbať. Na tieto skutočnosti musí reagovať aj dejepis a na základných a stredných školách by teda nemala chýbať práca s dokumentárnymi filmami ako so špecifickým historickým školským prameňom. V procese vytvárania vizuálneho myslenia žiakov však nesmie absentovať ani kritický prístup k rôznym druhom obrazov a médií, ktoré ho sprostredkujú.

Zdroje

- Bocková, A. (2014). Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? *Verbum historiae*, 2(2), 108-148. Dostupné z: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KH/Verbum_Historiae/Vrbum__Historiae_2-2014.pdf
- De Sousa, L. O., & Van Eeden, E. S. (2009). Clear-cut to high-tech: History teaching and learning support material (TLSM) drawing on information and communication technology (ICT). *Yesterday and Today*, 4, 17-40.
- Ferenčuhová, M. (2005). Medzi históriou a mýtom. Aktuality, dokumentárne filmy a „hraná fikcia“. In P. Kopal (Ed.). *Film a dejiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., & Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Dostupné z <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/>
- Hudecová, D. (2007). *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchové a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha: ALBRA.
- Kratochvíl, V., Kamenec, I., & Gregorová, I. (2008). *Dokumentární film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social studies*, 100(6), 279-284.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Stradling, R. (2002). *Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy. Dostupné z: <https://rm.coe.int/168049423b>

Stradling, R. (2007). *Multiperspektíva v dejepisnom vzdelávaní. Príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Stuchlíková, I., & Janík, T. (Eds.). (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Petra Gereková
Katedra histórie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: gerekova.petra@gmail.com

Multikulturní výchova v inkluzivním pojetí vzdělávání

Multicultural education in inclusive concept

Veronika Ivánková

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na realizaci Multikulturní výchovy jako průřezového tématu RVP ZV ve výuce na základních školách. V teoretické části jsou popsány klíčové pojmy příspěvku. Hlavním cílem výzkumu je srovnat uplatňování Multikulturní výchovy na dvou odlišných plně organizovaných základních školách v ČR. Dílčím cílem je popsat, jakým způsobem se Multikulturní výchova na těchto školách realizuje.

Klíčová slova: průřezová témata, Multikulturní výchova, multikulturalita

Abstract

This thesis focuses on implementation of multicultural education as a cross-cutting theme of curriculum implemented in primary school education. The theoretical part describes the key terms of the thesis. The main aim of the research is to compare the performance multicultural education at two different primary schools in the Czech Republic. The partial objectives are to describe how multicultural education is implemented in these schools.

Key words: cross-sectional themes, Multicultural education, multiculturalism

Úvod

V současné době je v českých školách uplatňováno inkluzivní pojetí vzdělávání. Důležitou složkou jsou průřezová témata, která jsou součástí vzdělávání dle RVP ZV. Napomáhají utvářet a rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti postojů a hodnot. Multikulturní výchova si klade za cíl připravit žáky na aspekty života společnosti související s kulturní a sociální rozmanitostí. V souladu s Průchovou koncepcí je multikulturní výchova chápána jako proces, jehož prostřednictvím je u žáků utvářeno pozitivní vnímání kulturních systémů odlišných od vlastních a od tohoto se odvíjející chování k příslušníkům jiných kultur. Cílem výzkumu je srovnat realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova na dvou odlišných plně organizovaných školách v České republice z hlediska zařazování Multikulturní výchovy do vyučování.

1 Teoretické ukotvení

Než se dostaneme k pojmu Multikulturní výchova, je třeba si objasnit, co to jsou průřezová témata. Podle Tupého definujeme průřezová témata jako mezipředmětové vztahy, které propojují a doplňují hlavní vyučovací předměty. Podporují výchovnou funkci vzdělávání. (2005) Průřezová témata mají za cíl reprezentovat okruhy aktuálních problémů současného světa, jsou nedílnou součástí základního vzdělávání a rozvíjí osobnost žáka. (RVP ZV, 2005, s. 125)

Multikulturní výchovu, která je klíčový pojem tohoto příspěvku, je autory převážně definována na základě osobních zkušeností, proto nejsou všechny definice jednotné.

Dle Průchy (2001, s. 43) lze vyvodit, že Multikulturní výchova se dělí na dvě základní koncepce. První koncepce definuje Multikulturní výchovu jako proces, který má za cíl vytvořit v jednotlivci pozitivní vnímání odlišných kulturních systémů a ovlivnit tak jejich přístup a chování k příslušníkům jiných kultur. Naproti tomu druhá koncepce popisuje Multikulturní výchovu jako vzdělávací program pro příslušníky z odlišného sociokulturního prostředí, který jim napomáhá přizpůsobit se daným podmínkám jazykově, kulturně i psychicky.

Dále pak Němečková (2003, s. 54) chápe problematiku Multikulturní výchovy jako celek skládající se ze čtyř částí: příprava na politické a ekonomické reality; výchova k chápání a respektování jiných kultur; proces formující postoje jednotlivců k odlišným kulturám a přístup, který zabezpečuje příslušníky odlišných sociokulturních prostředí a napomáhá jim se začleněním.

Multikulturní výchova je také součástí RVP ZV, kde je chápána jako jedno z průřezových témat, které napomáhá žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur. „*Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis.*“ (RVP ZV, 2007, s. 132)

Škola sehrává roli zprostředkovatele, který poskytuje žákům klima, kde se všichni žáci cítí rovnoprávně bez ohledu na jejich etnikum. Multikulturní výchova je rovněž přínosem k osobnostnímu rozvoji žáka a podílí se na vytváření jeho postojů a hodnot. (RVP ZV, 2007, s. 132)

Pojem multikulturalita dle Balvína (2012, s. 13): „*Multikulturalitu chápeme jako historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zeměkouli.*“ Multikulturalismem nazýváme společné soužití a vzájemné působení různorodých kultur na sebe navzájem a schopnost toto působení úměrně řídit. (Balvín, 2012, s. 13)

2 Výzkumné šetření

2.1 Metodologie

Výzkumnou metodou byla zvolena obsahová analýza dokumentů, tedy hodnocení písemných textů, kterými byly dva vybrané ŠVP na dvou odlišných plně organizovaných školách v České republice.

Obsahovou analýzu chápeme jako „*zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je tedy úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého šetření*“.
(Švaříček, Šedřová, 2014, s. 108-109).

Cílem výzkumu je tedy srovnat realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova na dvou odlišných plně organizovaných školách v České republice. Předem byla stanovena kritéria, která byla objektem zkoumání:

- Způsob zařazení průřezového tématu Multikulturní výchova do výuky v rámci učebních osnov.
- Zařazení projektů do vyučování.
- Další realizace průřezového tématu.

Na základě stanoveného cíle byly formulovány výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem školy zařazují MkV do školního vzdělávacího programu?
2. Jak probíhá realizace aktivit zařazených v ŠVP v reálné výuce?

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě předem stanovených kritérií. Jednalo se o školní vzdělávací programy, které byly uplatňovány v plně organizovaných školách v České republice. Následně byly vybrány dokumenty, které obsahově odpovídaly požadavkům výzkumu. Pro tento výzkum byla zvolena ZŠ v Olomouckém kraji a ZŠ ve Zlínském kraji. Oba školní vzdělávací programy byly volně dostupné na webových portálech těchto základních škol.

3 Výstupy

3.1 Komparace

Tab. 1. Komparace ŠVP na dvou odlišných plně organizovaných ZŠ v ČR

	ZŠ Olomoucký kraj	ZŠ Zlínský kraj
Zařazení v rámci předmětů	<i>1. stupeň:</i> Český jazyk, Anglický jazyk, Prvouka, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Tělesná výchova <i>2. stupeň:</i> Český jazyk, Anglický jazyk, Dějepis, Zeměpis, Občanská výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti	<i>1. stupeň:</i> Český jazyk, Anglický jazyk, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti <i>2. stupeň:</i> Český jazyk, Anglický jazyk, Dějepis, Zeměpis, Občanská výchova, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti
Projekty v rámci vyučování	<i>3. ročník:</i> Odlišnosti jiných národů – kulturní difference – multikulturalita, Rozhovor o odlišnostech tradičních náboženských svátků – lidské vztahy <i>6. ročník:</i> Návrh školních uniforem a znaku <i>7. ročník:</i> Anglická snídane <i>8. ročník:</i> Dopis pro kontaktní zahraniční školu <i>9. ročník:</i> Průvodce zahraničních turistů	<i>Všechny ročníky:</i> Žijeme v multikulturním světě a chceme jej poznat – multikultura ve škole
Další formy realizace Multikulturní výchovy	Zahraniční návštěvy Exkurze	Zahraniční zájezdy Návštěvy muzeí a výstav

3.2 Interpretace

V této kapitole objasníme odpovědi na výzkumné otázky.

1. Jakým způsobem školy zařazují MkV do školního vzdělávacího programu?

Z výzkumu vyplývá, že stanovené školy naplňují všechna tři kritéria, tedy zařazování Multikulturní výchovy v rámci běžných hodin, prostřednictvím projektů a uplatňují i další formy realizace MkV.

V rámci běžné výuky je MkV na obou školách uplatňována na prvním i druhém stupni téměř ve všech vyučovacích předmětech. MkV se nejčastěji prolíná se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, především pak v Cizích jazycích. Základní škola ve Zlínském kraji uplatňuje MkV navíc v Přírodovědě v rámci rozšířeného učiva o státech náležících do

různých podnebných pásů. Základní škola v Olomouckém kraji navíc zařazuje na prvním stupni MkV do Tělesné výchovy prostřednictvím turnaje v kopané, kde uplatňuje princip sociálního smíru a solidarity.

2. Jak probíhá realizace aktivit zařazených v ŠVP v reálné výuce?

Na obou školách se mimo zařazování MkV do běžných předmětů věnují projektové činnosti zaměřené na multikulturalitu.

Základní škola v Olomouckém kraji aplikuje projektovou výuku ve 3., 6., 7., 8. a 9. ročníku. Třetí ročník se účastní projektů *Odlíšnosti jiných národů – kulturní difference – multikulturalita* a *Rozhovor o odlíšnostech tradičních náboženských svátků – lidské vztahy*. Tyto dva projekty jsou realizovány ve dvou dnech a každý má časovou dotaci 4 vyučovací hodiny. Kognitivní cíle těchto dvou projektů jsou stanoveny: vyjmenovat etnika Čech a Evropy, zařadit kulturní hodnoty do oblastí světa, zařadit různé produkty do země původu, vyjmenovat a ukázat na mapě, ze kterého státu pocházejí spolužáci, vyjmenovat práva a povinnosti své a druhých, vyjmenovat příklady, kdy se práva porušují. Afektivními cíli jsou: respektovat jiné životní styly, uplatňovat dovednost vhodné komunikace a respektovat rovná práva. Tyto projekty rozvíjí kompetence sociální a personální (úcta k druhým, upevnění mezilidských vztahů), kompetence občanské (vcítění se do situace druhých) a komunikativní (naslouchání myšlenkám ostatních a reprodukování myšlenek vlastních). Tyto dva projekty byly realizovány prostřednictvím klasických metod, tedy metoda slovní (výklad učitele), metoda názorně demonstrační (instruktáž učitele) a aktivizujících metod, které byly prováděny prostřednictvím diskuse.

Šestý ročník se účastní projektu *Návrh školních uniforem a znaku* s časovou dotací 4 hodiny. Kognitivní cíl tohoto projektu je popsat smysl uniforem ve školách. Afektivní cíl je ocenit jedinečnost člověka bez ohledu na zevnějšek. Psychomotorický cíl aplikovat při práci postupy vhodné k danému úkolu. Výukové metody byly v první hodině zvoleny slovní (výklad učitele), názorně demonstrační (ukázky uniforem v anglicky mluvících zemích), ve druhé a třetí hodině byly uplatněna metoda dovednostně praktická (žáci ve skupinách vyrábějí uniformy). V poslední hodině žáci předvádějí své výtvary spolužákům.

Sedmý ročník se účastní projektu *Anglická snídane*, který má rovněž časovou dotaci 4 hodiny. Cílem tohoto projektu je seznámit žáky s kulturními zvyky Velké Británie. První hodinu je využita metoda názorně demonstrační (ukázka anglické snídane) a slovní (diskuse, vymýšlení nákupního seznamu). Druhá a třetí hodina je založena na metodě dovednostně praktické (žáci provádí nákup a následně připravují snídani). Čtvrtá hodina byla hodnotící (slovní metoda).

Osmý ročník se účastní projektu *Dopis pro kontaktní zahraniční školu*. Tento projekt trvá 4 vyučovací hodiny, ale pro žáky je nutná i domácí příprava (fotografie, informace o městě, kde žijí). Výstupem tohoto projektu je dopis v anglickém jazyce, který obsahuje informace (o republice, Olomouci, naší ZŠ, systém školství, zajímavosti...) a je doplněn ilustracemi a fotografiemi. Žáci pracují ve skupině.

Devátý ročník se účastní projektu *Průvodce zahraničních turistů* s časovou dotací 2 vyučovací hodiny. Kognitivní cíl tohoto projektu je popsat památky města, ve kterém žák žije. Afektivní cíl je být nápomocen turistům ze zahraničí při jejich orientaci ve městě. V první hodině si žáci ve skupinách nachystali trasu a informace k památkám. Druhá hodina byla založena na provádění cizinců městem.

Základní škola ve Zlínském kraji realizuje jednotný projekt *Žijeme v multikulturním světě a chceme jej poznat – multikultura ve škole* pro všechny ročníky. Tento projekt si klade za cíl získat informace o jiných kulturách a rozvíjet etické, morální, ekologické a pozitivní sociální chování žáků. Prvním výstupem tohoto projektu byla žákovská multikulturní příručka, která shrnuje a prezentuje práce, které žáci během projektu vytvořili. Druhým výstupem byla žákovská výstava prací, která byla přístupná veřejnosti. Tento projekt byl založen na principu workshopů pro žáky, tedy probíhal jako diskuse na daná témata.

Závěr

Multikulturní výchova nachází ukotvení ve všech vzdělávacích oblastech s vazbou především na Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a jeho svět, Umění a kultura a Člověk a zdraví. Multikulturní výchova je ve školách zařazována nejen do běžných hodin prostřednictvím učebních osnov, ale také pomocí projektových dnů a akcí školy.

V obou zkoumaných školách se promítá Multikulturní výchova nejen v běžné výuce, ale také prostřednictvím projektů, které si školy vytváří podle svých potřeb.

Během výběru výzkumného vzorku bylo zjištěno, že je velice málo škol, které se v ŠVP hlouběji věnují průřezovým tématům. Dále bych se proto ve svém výzkumu chtěla zaměřit pouze na jednu školu, která blíže nespecifikuje v ŠVP aktivity spojené s Multikulturní výchovou. Můj výzkum bude založen kvalitativně, a to na základě rozhovorů s učiteli dané školy a jeho cílem bude zjistit, zda a jakým způsobem na škole probíhá realizace Multikulturní výchovy.

Zdroje

- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Němečková, I. (2003). *My a ti druzí*. Praha: Multikulturní centrum Praha.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tupý, J. (2005). *Průřezová témata. Metodický portál RVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/PRUREZOVA-TEMATA.html/>

Kontakt

Mgr. Veronika Ivánková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: i.verca@seznam.cz

Pojetí didaktických kategorií v prostředí základní školy na Ukrajině

The concept of didactic categories in primary school environment in Ukraine

Pavlína Kobzová

Abstrakt

V příspěvku se zabýváme pojetím vybraných didaktických kategorií v prostředí základní školy na Ukrajině. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak jsou tyto didaktické kategorie (výukové cíle, organizační formy, výukové metody, hodnocení žáků, vyučovací styl a didaktické pomůcky) aplikovány učiteli v základních školách na Ukrajině. Dále jsme zjišťovali, v jakém vztahu je pojetí těchto kategorií učiteli k formování hodnoty vzdělání u žáků v kontextu daného socio-kulturního prostředí. Data byla získána pomocí techniky strukturovaného pozorování výuky patnácti vyučovacích hodin v základních školách a čtyř polo-strukturovaných rozhovorů s ukrajinskými učiteli. Vyhodnocení dat bylo provedeno pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Klíčová slova: didaktické kategorie, odlišné socio-kulturní prostředí, žáci, učitelé, formování hodnot

Abstract

The paper deals with the concept of selected didactic categories in elementary school environment in Ukraine. The aim of the research was to find out how these didactic categories (goals, organizational forms, methods, evaluation of pupils, teaching style and didactic aids) are viewed and applied by teachers in elementary schools in Ukraine. Furthermore, we investigated the relation between the concepts of these categories by teachers in shaping the value of education in pupils in the context of a given socio-cultural environment. The data were obtained using the technique of structured observation teaching of fifteen lessons in elementary schools and four semi-structured interviews with Ukrainian teachers.

Key words: didactic categories, different socio-cultural environment, pupils, teachers, value formation

Úvod

Výuka představuje složitý proces. V rámci institucionalizované formy vzdělávání a výchovy jde o celistvý systém, který zahrnuje mnoho vzájemně propojených prvků. Tyto prvky pak v souhrnu představují určitou koncepci vyučování. Historická pojetí výuky byla od počátku ovlivněna řadou teorií a vždy odrážely ducha doby. Podoba výuky současně reflektuje i určitou úroveň vědního, ekonomického a společenského vývoje (Skalková, s. 111). V různých koncepcích tedy existuje odlišné pojetí výuky, které ve svých cílech, metodách, formách, rolí učitele, komunikací mezi učitelem a žákem odráží určité světónázorové koncepce společnosti. Odlišnost v pojetí výuky a tedy i pojetí didaktických kategorií můžeme předpokládat i u jiných národností. Touto problematikou jsme se zabývali ve výuce žáků na Ukrajině.

Průcha (2010, s. 161-163) poukazuje na interkulturní rozdíly mezi jednotlivými národnostmi. Ačkoliv autor mezi sebou porovnává asijské země se Spojenými státy americkými, vidíme paralelu asijských zemí k Ukrajině, kde shledáváme v rámci výuky velké podobnosti. Jde o kulturně zakořeněné postoje žáků k učení a k sebehodnocení školních výsledků. V organizaci vyučování v asijských zemích převažuje frontální výuka a učitel je vůdčí osobností celého procesu, k níž mají asijscí žáci mnohem větší respekt než žáci v USA. Také komunikační styl se liší. Japonští žáci jsou dvakrát méně často chváleni a jsou jim častěji vytýkány chyby, než je tomu u amerických žáků.

1 Teoretická východiska

Text příspěvku je opřen o definici klíčových pojmů vybraných didaktických kategorií, které zde stručně charakterizujeme.

Výukový cíl spolu s Kalhousem a Obstem (2009, s. 274) chápeme jako „*představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky*“.

Didaktika pod pojmem **vyučovací metoda** rozumí „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 2007, s. 181). Tedy jsou to vhodně zvolené cesty, jak dosáhnout toho, oč ve výuce usilujeme.

Za **organizační formu výuky** považujeme „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsobu organizace činnosti učitele i žáků při vyučování*“ (Václavík in Kalhous a Obst, 2009, s. 293).

V souvislosti s cílem výuky definujeme **didaktické pomůcky** jako prostředky, které pomáhají k dosažení stanoveného výukového cíle, tedy „*didaktické prostředky jsou všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu*“ (Maňák, 1995, s. 50).

Didaktickou kategorii **hodnocení** podle Skalkové (2007, s. 176) chápeme jako „*vyjádření kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka ve vyučování*“.

Poslední kategorii nazvanou **vyučovací styl** rozumíme podle Škody a Doulíka (2011) jako složitý jev charakterizovaný jako osobitní způsob vyučování, který se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení učebních činností žáků. Rozdělení vyučovacích stylů do tří typů

popsali Fenstermacher a Soltis (2008, s. 17). Exekutivní styl klade důraz zejména na metodu a znalost učiva. Facilitační styl klade důraz na zájmy a potřeby žáků a styl liberální je zaměřen na vzdělávací cíle.

Z těchto teoretických vymezení vycházíme ve výzkumné části příspěvku.

2 Výzkumné šetření

2.1 Metodologie

V rámci výzkumu jsme použili kvalitativní výzkumný design za pomoci techniky strukturovaného pozorování a polo-strukturovaného rozhovoru. Pro pozorování byl využit pozorovací arch vlastní konstrukce se zmíněnými didaktickými kategoriemi. Scénář rozhovoru tvořilo 30 otázek. Data z pozorování a z rozhovorů byla podrobena analýze formou otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Hlavní výzkumné otázky:

HVO 1: Jak jsou realizovány vybrané didaktické kategorie učiteli v sledovaných základních školách na Ukrajině?

HVO 2: Jaký je vztah mezi pojetím didaktických kategorií učiteli a formováním hodnoty vzdělání u žáků v daném socio-kulturním prostředí?

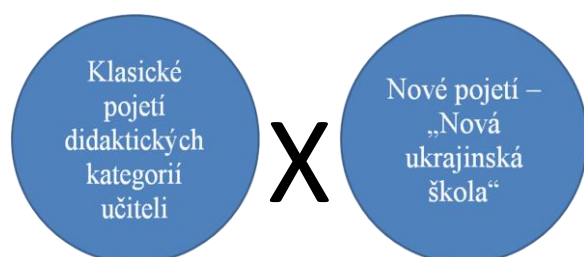
2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 15 pozorovaných vyučovacích hodin v různých předmětech na dvou vybraných základních školách na Ukrajině. Polo-strukturovaný rozhovor byl uskutečněn se čtyřmi učitelkami. Výzkum byl realizován jak v hodinách s klasicky pojatou výukou (starší ročníky), tak i na 1. stupni, kde již od školního roku 2018/2019 realizují nový vzdělávací program s názvem „Nová ukrajinská škola“ (dále NUŠ, viz podkapitola 3.1).

2.3 Otevřené, axiální a selektivní kódování

Data získaná v průběhu pozorování a rozhovorů s respondenty byla zpracována formou otevřeného kódování, z něhož vznikly následující významové kategorie.

Obr. 1. Dvě pojetí didaktických kategorií učiteli



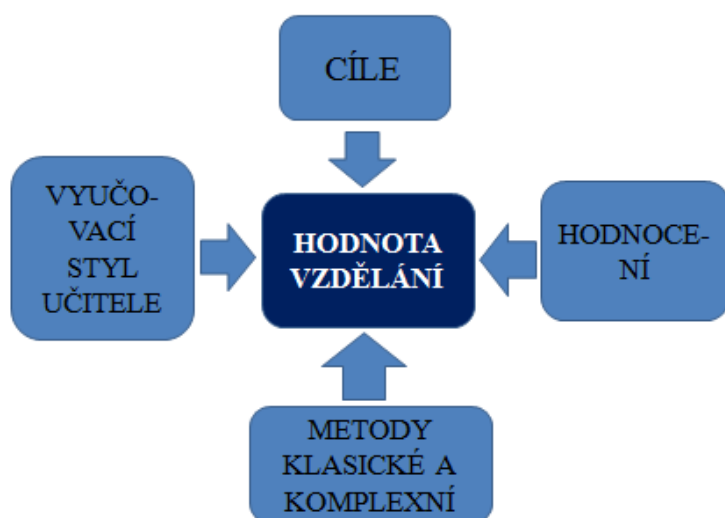
Obrázek 1 představuje dvě hlavní významové kategorie, které reflektují způsoby aplikace vybraných didaktických kategorií na sledovaných základních školách. První z nich byla nazvána klasickým pojetím, jehož hlavními prvky jsou především:

- převládající frontální forma ve výuce,
- dominantní postavení učitele,
- větší pasivita žáků,
- využívání zvláště slovních a názorně-demonstračních metod,
- tradiční hodnocení žáků známkou,
- důraz kladený především na učivo.

Druhé pojetí vyznačující se odlišným přístupem, které je v souladu s novým pojetím, charakterizuje:

- teorie podepřena praxí,
- využití forem projektové a kooperativní výuky,
- vedení žáků ke kreativě,
- známkování až od 5. ročníku,
- snaha o mezipředmětovou provázanost,
- důraz na rozvoj osobnosti žáka.

Obr. 2. Hodnota vzdělání a didaktické kategorie



Druhý obrazec prezentuje vztah didaktických kategorií k formování hodnoty vzdělání. Na základě axiálního a selektivního kódování bylo zjištěno, že utváření hodnoty vzdělání u žáků je nejvíce ovlivněno:

1. Výukovým cílem;
2. Klasickými a komplexními metodami;
3. Hodnocením žáka;
4. Vyučovacím stylem učitele.

3 Interpretace

3.1 Klasické pojetí didaktických kategorií versus „Nová ukrajinská škola“ aneb vzdělání pro školu nebo vzdělání pro život?

Zatímco klasické pojetí didaktických kategorií, kterému se věnuje další text, prezentuje tradiční, nejrozšířenější, způsob výuky, nový vzdělávací program s názvem „Nová ukrajinská škola“ funguje na ZŠ teprve druhým rokem. NUŠ, jako škola pro 21. století má přispět ke změně dosavadního vzdělávání tím, že obsahuje méně předmětů, z forem výuky jsou uplatňovány takové, které nutí žáka přemýšlet, být kreativní a učit se spolupráci se spolužáky. Výuka se více zaměřuje na rozvoj individuality žáka a snaží se tak odpovídat na potřeby všech žáků. Žák se má učit pro život tak, aby na teorii navazovaly praktické dovednosti (např. samostatně sestavit rozpočet na nákup a přípravu jídla). Žáci nejsou až do 5. ročníku známkováni, aby nebyli známkami tzv. traumatizováni. Rodičovské schůzky jsou nahrazeny individuálními konzultacemi s rodiči.

3.2 Vztah didaktických kategorií k utváření hodnoty vzdělání

3.2.1 Výukové cíle

Učitelé nesdělují kognitivní, afektivní ani psychomotorické cíle, ale tyto cíle nepochybně ve výuce realizují a naplňují. Učitelé postupují promyšleným způsobem a realizují např. kognitivní cíle skrze své snahy, *aby si žák zapamatoval, porozuměl učivu, uměl ho použít*. Současně, učitelé mimoděk u žáků ve vhodných situacích formují žádoucí hodnoty a postoje. Nesdělený afektivní cíl výuky byl naplněn např. v předmětu Občanská výchova, jejímž tématem byla rodina a její funkce. Žáci měli za úkol posoudit, zhodnotit, co v současnosti znamená rodina, poslušnost dětí vůči rodičům, zodpovědnost rodičů vůči dětem, co je povinností a úkolem rodičů atd. V hodině Anglického jazyka byl realizován nevyjádřený psychomotorický cíl ve formě napodobování správné výslovnosti anglických slovíček, skrze poslech vět a zpěvu písně v anglickém jazyce. Výukové cíle tedy byly realizovány, ovšem nejsou předem sděleny žákům.

3.2.2 Výukové metody

Učitelé nejčastěji realizovali výuku metodami klasickými a komplexními. S ohledem na utváření hodnoty vzdělání u žáků považujeme za nejvlivnější zejména metody slovní (vysvětlování, výukový rozhovor) a názorně-demonstrační (práce s obrazem). V rámci metody komplexní pak jde zejména o individuální a samostatnou práci a o partnerskou výuku.

I. Metody klasické

a) *Metoda vysvětlování*, jejímž prostřednictvím získávají žáci pochopení učiva, obsahu a jsou učitelem vedeni k porozumění a osvojení si podstaty sdělení, jevu či funkce předmětu. Vysvětlování má navazovat na předchozí zkušenosti žáka, na stupeň již osvojených znalostí. Skrze tuto metodu má být učitel schopen jasně a srozumitelně přiblížit učivo (Maňák, Švec, 2003, s. 57-58).

b) *Výukový rozhovor* se nejčastěji projevoval v podobě kladení dotazů učitele na žáky, kteří se tak učí samostatnému uvažování a vyjadřování svých myšlenek. Jestliže se učitel podaří získat důvěru žáků a může tato metoda významně ovlivnit postoje žáků k učení tím, že se jednoznačně více podílejí na výuce, jsou dotazy učitele aktivizovány a vybízení přemýšlet nad učivem a svými odpověďmi. Tato metoda je protikladem jednostranného vysvětlování ze strany učitele a má také výrazný sociálně – výchovný význam, protože často probíhá v situaci, která formuje žákův charakter a hodnoty a v níž má žák prostor zaujmout postoje (Maňák, Švec, 2003, s. 69). Tato možnost se naskytla v hodinách občanské výchovy, v dějepisu a v ukrajinštině.

c) V rámci metody *práce s obrazem* jde o názorné zpodobení učiva. Obrazový materiál (obrázek v učebnici, nástěnky, video...) výrazně působí na vnímání žáka. S prací s obrazy (naučný film) jsme se setkali ve výuce přírodních věd (2. ročník), práce s obrazovým materiálem – s ilustracemi v knize, práce s kartičkami probíhala v hodině dějepisu a anglického jazyka, závěsná mapa s přehledem o druzích kreseb napomáhala žákům v hodině kreslení a početní příklady doplněné o obrázky obohatily počty v matematice. Krásně zhotovené nástěnky a hesla v anglickém jazyce vytvořené přímo žáky také více promlouvají k afektivní stránce žáka. V současnosti se objevuje tendence vizualizovat poznatky, protože řeč obrazů je skutečnému světu bližší než slovní znaky, obrázkové ztvárnění je přístupnější nejširšímu spektru žáků (Maňák, Švec, 2003, s. 84). Obrazový materiál je ovšem třeba doplnit výkladem ke správnému pochopení zobrazeného.

II. Metody komplexní

d) *Individuální a samostatná práce* se objevovala v rámci frontální výuky, v níž učitel vyčlenil určitý časový prostor pro aktivní činnost žáka, která však byla plně řízena učitelem. Žáci měli možnost se v tichu zamyslet nad probíraným tématem a zkusit si aplikaci na zadaném cvičení (vypočítat příklady, doplnit písmenka do slov, opravit nesprávně napsaná slova, doplnit jazykové cvičení v AJ). Dalším využitím této metody bylo na začátku hodiny učitelovo zadání žákům, aby promysleli odpovědi na otázky, co se jim líbí/nelíbí, co rádi/nerádi dělají, co mají rádi, ale nedělají a naopak atd., a své myšlenky představili spolužákům. V rámci jednostranné frontální výuky jde o aktivní činnost žáka, který sám získává poznatky vlastním úsilím a je veden k rozvoji větší samostatnosti a kreativity.

e) V *partnerské výuce* šlo o spolupráci dvou žáků, kteří společně řešili zadané úlohy, srovnávali své postoje k tématu, konverzovali v cizím jazyce či opravovali vzájemně své chyby. V rámci této metody se žák učil různé kompetence, např. osvojoval si schopnost vést rozhovor, vyjadřovat a hájit své názory a postoje, cvičil schopnost rozhodovat se a nést odpovědnost za své chování.

3.2.3 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků probíhalo jak v podobě sumativní, tak i formativní. Znamky jsou v základní škole na Ukrajině velmi významný motivační nástroj, kterým lze přimět žáka k práci a k aktivitě v hodině a jako povzbuzení k nejlepším výkonům. Žák ví, jaký má prospěch a učitel získává informaci o výkonu žáka. Znamky byly udělovány jako hodnocení žáků, kteří nejlépe pracovali v hodině a pro jejich další motivaci k práci a jako hodnocení testu, který žáci psali na konci hodiny. Učitelé příliš neudíleli pochvaly, ale nejčastěji poskytovali rady a poučení žákům ve spojení s upřesněním probíraného tématu, či v případě opravy chyb. Učitelé také často využívali reflexi jako zpětnou vazbu na opakované učivo, nakolik jej žáci zvládají. Šlo také o reflexi odpovědí žáků na přečtený text z učebnice, jak čtené pochopili. Znamky, prospěch, ale i udělené rady či reflexe učitele žáky mohou značně ovlivnit v jejich další vzdělanostní dráze i v praktickém životě. Dobré známky žáka nasměrují na další vzdělávání, které mohou ukončit univerzitním titulem. Horší prospěch může naopak žáka předurčit k manuální profesi, což není samo o sobě negativní, ale může jít i o získaný, odmítavý postoj ke škole, vzdělání a všemu, co k tomu patří.

3.2.4 Vyučovací styl učitele

V otázce vyučovacího stylu převládal u ukrajinských učitelů facilitační styl v kombinaci s prvky stylu exekutivního a opačně. Učitelé se stavěli především do pozice podpůrné s občasnou potřebou korigovat nevhodné chování žáků napomenutím. Učitelé uplatňující facilitační-exekutivní vyučovací styl věnovali pozornost nejen učivu, ale i žákům. Tyto učitelské osobnosti se v rámci výuky snaží rozvíjet osobnost žáka, sdělují své názory a otevřeně se hlásí k hodnotám, které vyznávají. V případě exekutivně-facilitačního výukového stylu učitelé sázeli na větší důslednost, výkon a jistou přísnost a snahu poskytnout žákům znalosti a základní dovednosti, které upotřebí v reálném životě a v dalším vzdělávání.

Závěr

Na základě pozorování a hloubkových rozhovorů bylo zjištěno, že v současné základní škole na Ukrajině fungují dva přístupy učitelů k didaktickým kategoriím, kterými jsou klasické pojetí a nové pojetí výuky. Můžeme shrnout, že ač se klasické pojetí může zdát nemoderní a zaostalé, má jisté výsledky a neoddiskutovatelný dopad na vzdělanost ukrajinského obyvatelstva (naprostá většina Ukrajinců získává maturitu a převážná většina i univerzitní vzdělání) i přes některé nepříznivé jevy (přetížení žáků rozsahem učiva, vysoké požadavky na znalosti...). Nakolik se nový vzdělávací program osvědčí, zdali skutečně půjde o formování hodnoty vzdělání pro život, nejen pro období povinné školní docházky a jak se tito žáci budou umět uplatnit v reálném životě, teprve ukáže budoucí doba.

V souvislosti s druhým výzkumným cílem bylo zjištěno, že existuje vazba, a to skrze nevyslovené, ale realizované, zvláště afektivní výukové cíle, které intenzivněji působí na postoje a hodnoty žáka. Dále skrze klasické, slovní i frontální výukové metody, zejména jsou-li zahrnuty vhodné příklady, navazující na zkušenost žáka. Metody práce s obrazem, které

oslovují nejširší vrstvy žáků a výukový rozhovor, který poskytuje prostor pro osobní vyjádření žáka k tématu. Hodnota vzdělání může být utvářena též hodnocením, v rámci něhož má psychologický význam slovní zpětná vazba a reflexe učitele povzbuzující žáky k činnosti. Zásadní roli však hraje známkování, které má stále vysoce motivační charakter pro učební morálku žáků a nutí je ke konkrétnímu výkonu. Zdravý vztah ke vzdělání do velké míry formuje vyučovací styl učitele (a nejen on, ale celá osobnost učitele), který v pozorovaných vyučovacích hodinách spočíval ve spojení podporujícího přístupu k žákovi spolu s jasně danými požadavky na znalosti, se smyslem pro povinnost a s prvky kázně.

Zdroje

- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2010). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Švaříček, R., & Šedová K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Grantová podpora

Příspěvek je realizován v rámci projektu IGA_PdF_2018_010 *Aspekty školního a mimoškolního prostředí působící na utváření hodnoty vzdělání u žáků a studentů v odlišném sociokulturním prostředí*.

Kontakt

Mgr. Pavlína Kobzová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: pavlina.kobzova01@upol.cz

Úzkosť vo vzťahu ku kvalite vzťahovej väzby u adolescentov

Anxiety in relationship to the quality of attachment in adolescence

Hana Kocurová, Kristína Hroncová

Abstrakt

Cieľom výskumu je objasniť vzťahy medzi prežívanou mierou úzkosti a vzťahovou väzbou u adolescentov ku svojim rodičom. Jednou z možných príčin úzkosti u žiakov je ich vzťah s rodičmi. Na zistenie úzkosti sme použili dotazník STAI (Spielberger, 1983) a na zistenie vzťahu medzi žiakmi a rodičmi sme použili dotazník zameraný na zapamätané rodičovské správanie (Arrindell et al., 1999). Výskumná vzorka pozostávala z 219 žiakov základných a stredných škôl. Z výsledkov vyplýva, že medzi prežívanou mierou úzkosti a vzťahovou väzbou u žiakov ZŠ a SŠ existujú štatisticky významné vzťahy.

Kľúčová slova: úzkosť, vzťahová väzba, žiaci základných škôl, žiaci stredných škôl

Abstract

The aim of the research is to clarify the relationships between surviving anxiety and the relationship of adolescents to their parents. One of the possible causes of anxiety in pupils is their relationship with their parents. We used the STAI (Spielberger, 1983) to identify anxiety, and we used a questionnaire on parental rearing behaviour (Arrindell et al., 1999) to determine the relationship between pupils and parents. There search sample consisted of 219 primary and secondary school pupils. The results show that there are statistically significant relationships between the experienced anxiety and the attachment of primary and secondary school pupils.

Key words: anxiety, attachment, elementary school students, secondary school students

Úvod

Podľa zakladateľa teórie vzťahovej väzby Bowlbyho je väzba neviditeľné emocionálne puto, ktoré napriek priestoru a času špecifický spája dvoch ľudí (Brisch, 2012). Kľúčom k vytvoreniu vzťahovej väzby je pripútavajúce správanie dieťaťa a aktívne opatrovateľské, či ochranárske správanie vzťahovej osoby – najčastejšie matky (Bowlby, 1982). Vzťahová väzba zdôrazňuje rolu zážitkov z ranného detstva pri vytváraní detskej mienky týkajúcej sa prístupnosti a dôveryhodnosti voči významným osobám. Podľa tejto teórie jednotlivec, ku ktorému sa pristupuje citlivo a konzistentne (jednotne), rozvíja v sebe očakávania, že okolie sa k nemu bude správať vnímavo a podporujúco, keď to bude potrebovať (Ainsworth et al., 1978). Kvalita pripútanosti k rodičom sa tiež vzťahovala na emocionálne fungovanie, pričom

vysoká kvalita pripútanosti predpovedala nižšiu úzkosť, hnev, depresiu, odpor a vinu (Armsden, Greenberg, 1987 in Feeney, Noller, 1996). Väčšina výskumných zistení ukázala, že dospievajúci opisujú seba ako tých, ktorí majú bližšie k matkám ako otcom (Cubis et al., 1989; Pipp et al., 1985 in Buist et al., 2002).

Morschitzky, Sator (2014) poukazujú pri úzkosti na to, na čom skutočne záleží a to na existenciálny rozmer. Človek sa právom bojí, že môže stratiť niečo, čo mu dáva istotu, že príde o náklonnosť tých ľudí, vďaka ktorým dokáže žiť v živote sebavedome. Bojí sa, že môže zlyhať v spoločnosti, ktorá je orientovaná na výkon alebo že sa dopustí nesprávnych rozhodnutí, ktoré by mohli mať vážne následky, ktoré by mohli pôsobiť bolestivo. Spielberg (et al., 1970 in Vera-Villarreal et al., 2007) definuje stav úzkosti (state anxiety) ako prechodnú emocionálnu odpoveď zahŕňajúcu nepríjemné pocity napätia a znepokojujúce myšlienky. Na druhej strane úzkosť ako črta (trait anxiety) bola definovaná ako osobnostný rys, ktorý sa odvoláva na individuálne rozdiely v tom, že človek by zažil stav úzkosti v stresujúcej situácii.

1 Metodológia

Cieľom nášho výskumu bolo skúmať vzťahy medzi kvalitou vzťahovej väzby (dimenziami zapamätaného rodičovského správania otca a matky – hyperprotektivita, odmietanie a emocionálna vrelosť) a prežívanou úzkosťou (dimenzia úzkosť a úzkostlivosť) u žiakov základných a stredných škôl. Na základe predchádzajúcich výskumov (Manley, Rosemier, 1972) predpokladáme, že žiaci na základnej škole budú prejavovať vyššie úrovne úzkosti ako žiaci na strednej škole. Ďalej predpokladáme, že odmietanie a hyperprotektivita oboch rodičov sa spája s vyššou mierou prežívania úzkosti (Muris et al., 2000).

Zároveň predpokladáme pozitívnu súvislosť medzi otcovskou hyperprotektivitou a úzkosťou, pričom vyššia úroveň hyperprotektivity súvisí s vyššou úrovňou úzkosti. Tento vzťah bol silnejší u žiakov SŠ než u žiakov ZŠ (Varhoven et al., 2011).

1.1 Výskumná vzorka

Náš výskum sa realizoval na vzorke žiakov základných a stredných škôl vo veku od 13 do 20 rokov. Celkový počet respondentov bol 219 žiakov ($AM=16,34$; $SD=2,187$). Výskum bol uskutočnený zámerným výberom troch základných škôl a dvoch stredných škôl v Banskobystrickom kraji. Skupina žiakov základných škôl bola ohraničená vekom 13-15 rokov ($AM=13,85$; $SD=0,762$). Skupina žiakov stredných škôl bola ohraničená od 17-20 rokov ($AM=18,04$; $SD=0,720$). Pri zbere dát sme boli prítomní na sprístupnených hodinách v školách za prítomnosti učiteľa a súhlasu riaditeľa s realizovaním výskumu. Dáta sme zbierali pomocou dotazníkov a analyzovali v štatistickom programe IBM SPSS 22.

1.2 Metodiky

Dotazníky, ktoré sme použili v našom výskume uvádzame nižšie.

1.2.1 Dotazník na meranie zapamätaného rodičovského správania (s-E.M.B.U.)

Zapamätané rodičovské správanie sme merali jeho skrátenou verziou, ktorý pozostáva z 23 otázok (Arrindell et al., 1999) zoskupených do 3 subškál: Odmietanie, Hyperprotektivita a Emocionálna vrelosť. Respondent zaznamenáva svoje odpovede osobitne pre otca a osobitne pre matku na štvorbodovej Likertovej škále (od 1 = nie, niekedy po 4 = áno, väčšinou) (Lehotská, Dobeš, 2013). Slovenský preklad tohto dotazníka uskutočnili Poliaková, Mojžišová a Hašto (2007).

1.2.2 Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti (STAI)

Spielberger vytvoril dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti (STAI). Tento dotazník je jednou z najčastejšie využívaným meradlom úzkosti v aplikovanom psychologickom výskume. Je spoľahlivým a citlivým meradlom úzkosti. Dotazník STAI pozostáva z dvoch dotazníkov s 20 položkami. Kým prvý dotazník meria stav úzkosti (čiže ako sa respondent cíti práve teraz), druhý dotazník meria úzkostlivosť ako vlastnosť osobnosti (čiže to, ako sa respondent zvyčajne cíti) (Marteau, Bekker, 1992). Participanti sa môžu vyjadriť pri oboch dotazníkoch na 4-bodovej stupnici likertovského typu (od 0 = vôbec nie po 3 = veľmi) (Vera-Villarreal et al., 2007). Rozsah skóre pre oba dotazníky je od 20 (najnižšia úzkosť) až po 80 (najvyššia úzkosť).

2 Výsledky

Rozdiely medzi žiakmi základnej a strednej školy v prežívaní miere úzkosti a úzkostlivosti sa nám prejavili ako štatisticky významné. Žiaci stredných škôl pociťujú viac úzkosti a úzkostlivosti ako žiaci základných škôl. Tab. 1 nám prehľadnejšie prezentuje tieto výsledky.

Tab. 1. Porovnanie žiakov ZŠ (n=89) a SŠ (n=130) v prežívaní úzkosti a úzkostlivosti

STAI – X1, X2	Levenov test		t-test			Základná škola		Stredná škola	
	F	p	t	df	p	M	SD	M	SD
Úzkosť	18,609	0,000	3,231	216	0,001	41,19	7,94	45,44	11,50
Úzkostlivosť	10,420	0,001	4,002	217	0,000	43,60	8,99	49,28	11,99

Legenda: n – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; F – hodnota Levenovho testu; t – hodnota Studentovho t-testu; df – stupne voľnosti; p – štatistická významnosť

Štatisticky významné vzťahy na nás prejavili medzi úzkosťou a odmietavým správaním a emocionálnou vrelosťou otca u dospelých. Signifikantné vzťahy sa nám preukázali aj medzi úzkostlivosťou a odmietavým správaním a emocionálnou vrelosťou otca. To znamená, že čím sa otec odmietavejšie správa ku dospelým deťom, tým viac úzkosti a úzkostlivosti prežíva. Čím je otec vreľší k dospelému, tým menej úzkosti a úzkostlivosti prežíva.

Signifikantné výsledky u dospelých sa preukázali aj vo vzťahu úzkosti a odmietavého a hyperprotektívneho správania sa matky. Vzťah medzi úzkostlivosťou a odmietavým

a hyperprotektívnym správaním matky vyšiel štatisticky významný. Tieto vzťahy poukazujú na to, že čím sú matky ku dospelievajúcemu hyperprotektívne a odmietavé, tým sa zvyšuje u neho úzkosť a je úzkostlivejší. O týchto výsledkoch nám hovorí Tab. 2.

Tab. 2.

Vzťah úzkosti a úzkostlivosti so zapamätaným rodičov. správaním u všetkých adolescentov

STAI – X1, X2	HYP-M (n=217)	HYP-O (n=200)	ODM-M (n=185)	ODM-O (n=175)	EV-M (n=217)	EV-O (n=200)
Úzkosť	,180**	,080	,187*	,194**	-,069	-,208**
Úzkostlivosť	,200**	,087	,310***	,271***	-,056	-,154*

Legenda: HYP-M – hyperprotektivita matky; HYP-O – hyperprotektivita otca; ODM-M – odmietanie matky; ODM-O – odmietanie otca; EV-M – emocionálna vrelosť matky; EV-O – emocionálna vrelosť otca

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Medzi úzkosťou a odmietavým správaním otca u žiakov základných škôl sa prejavujú štatisticky významné vzťahy. Negatívna emocionálna vrelosť otca sa prejavila vo vzťahu s úzkosťou tiež ako štatisticky významná. Žiaci základných škôl pociťujú tým viac úzkosti, čím sa otec viac správa odmietavejšie a menej vrelo. A čím je otec hyperprotektívnejší a odmietavo sa správajúci, tým je vyššia úzkostlivosť u žiakov základných škôl. O tom nám napovedajú štatisticky významné vzťahy medzi premennými.

Signifikantné vzťahy sa nám prejavili aj medzi úzkostlivosťou a hyperprotektívnym, či odmietajúcim sa správaním matky u žiakov základných škôl. Tieto vzťahy nám hovoria o tom, že čím je matka hyperprotektívnejšia a odmietavo správajúca sa, tým je u žiakov základných škôl vyššia miera úzkostlivosti. Tieto výsledky sú prezentované v Tab. 3.

Tab. 3. Vzťah úzkosti a úzkostlivosti so zapamätaným rodičovským správaním u žiakov ZŠ

STAI – X1, X2	HYP-M (n=88)	HYP-O (n=80)	ODM-M (n=73)	ODM-O (n=70)	EV-M (n=88)	EV-O (n=80)
Úzkosť	,166	,131	,171	,239*	-,196	-,242*
Úzkostlivosť	,434***	,277*	,433***	,374**	-,104	-,080

Legenda: HYP-M – hyperprotektivita matky; HYP-O – hyperprotektivita otca; ODM-M – odmietanie matky; ODM-O – odmietanie otca; EV-M – emocionálna vrelosť matky; EV-O – emocionálna vrelosť otca

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Štatisticky významné vzťahy medzi úzkosťou a vzťahovou väzbou otca sa prejavili len v emocionálnej vrelosti otca. Čím je viac otec emocionálne vrelo sa správajúci, tým žiaci stredných menej pociťujú úzkosť. Čím je otec viac odmietavo sa správajúci, tým je vyššia úzkostlivosť u žiakov stredných škôl. Tieto výsledky sa nám preukázali ako štatisticky významné.

Signifikantný vzťah medzi úzkostlivosťou a vzťahovou väzbou matky sa prejavil v odmietavom správaní sa matky. Čím je matka odmietavo správajúca sa, tým je u žiakov stredných škôl vyššia miera úzkostlivosti. Tieto výsledky sú prezentované v Tab. 4.

Tab. 4 Vzťah úzkosti a úzkostlivosti so zapamätaným rodičovským správaním u žiakov SŠ

STAI – X1, X2	HYP-M (n=129)	HYP-O (n=120)	ODM-M (n=112)	ODM-O (n=105)	EV-M (n=129)	EV-O (n=120)
Úzkosť	,072	,018	1,77	,160	-,040	-,183*
Úzkostlivosť	-,061	-,039	,243**	,198*	-,061	-,164

Legenda: HYP-M – hyperprotektivita matky; HYP-O – hyperprotektivita otca; ODM-M – odmietanie matky; ODM-O – odmietanie otca; EV-M – emocionálna vrelosť matky; EV-O – emocionálna vrelosť otca

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

3 Diskusia

Cieľom tohto výskumu bolo skúmať vzťahy medzi dimenziami vzťahovej väzby rodičov a dimenziami úzkosti u žiakov základných a stredných škôl. Výsledky nám ukázali, že žiaci základných škôl neprežívajú úzkosť vo vyššej miere ako žiaci stredných škôl. Tieto výsledky sú v rozpore s výsledkami výskumu Manley, Rosemier (1972), v ktorom bola úzkosť vyššia u žiakov základných škôl ako u žiakov stredných škôl. Na základe týchto výsledkov sme sa rozhodli zistiť, že či za spomínanou úzkosťou u adolescentov stojí práve vzťahová väzba k rodičom.

Výsledky korelácie medzi dimenziami vzťahovej väzby rodičov a úzkosťou u adolescentov sa nám potvrdili ako štatisticky významné. Naše výsledky boli zhodné s výsledkami výskumu Muris a kol. (2000), kde predpokladali, že odmietanie a hyperprotektivita otca a matky sa bude spájať s vyššou mierou prežívania úzkosti, ale aj so zisteniami Wolfradta, Hempelba a Milesa (2003), ktorí zistili, že vnímaná emocionálna vrelosť negatívne korelovala s úzkosťou u adolescentov. Výsledky naznačujú, že čím odmietavejšie sa správajú rodičia, tým viac adolescenti pociťujú úzkosť a sú úzkostlivejší. Ak sa blízke osoby v náročných situáciách správajú odmietajúco respektíve nedostupne, tak pocit vzťahovej väzby je narušený. Vtedy dieťa zažíva pocit úzkosti a strachu. Takéto dieťa, ktoré je ponechané napospas pocitom, ktoré nedokáže zvládnuť, začne prežívať zúfalstvo a chaos (Lečbych, Pospíšilíková, 2012). Pociťovaná miera úzkosti a úzkostlivosti v období dospievania môže byť spôsobená tým, že dospievajúci sa odpútavajú od vzťahových väzieb k rodičom, keďže vzťahy k rodičom prežívajú ako zaväzujúce a tým svoje správanie smerujú k samostatnosti (Allen a Land, 1999). Preto skupina rovesníkov slúži adolescentovi ako zázemie, či náhrada emočných vzťahov v rodine, pretože to čo adolescent zažíva, môže povedať svojmu kamarátovi, lebo mu rozumie lepšie ako rodinný príslušníci (Oravcová, 2010).

Nasledujúce výsledky korelačných analýz sa nám ukázali rozporné s výskumom Varhoven a kol. (2011), v ktorom vyšla pozitívna súvislosť medzi otcovskou hyperprotektivitou a úzkosťou, pričom tento vzťah bol silnejší u žiakov SŠ než u žiakov ZŠ. Naše výsledky poukazujú na vyššiu úzkosť a úzkostlivosť u žiakov základných škôl ako u žiakov stredných škôl, kde sa úzkosť a ani úzkostlivosť rodičov neprejavila ako štatisticky významná. Kým je úzkosť často u žiakov základných škôl asociovaná so vzorcom rodičovského správania, ktoré sa vyznačuje nadmernou ochranou (Wood et al., 2003), tak u žiakov stredných škôl je čoraz

menšia dôležitosť vzťahovej väzby, pretože čím sú deti staršie, tým menší dopad má na nich vzťahová väzba (Allen a Land, 1999).

Záver

Obdobie dospievania je obdobím zmien od lability k stabilite emócií. Pociť úzkosti nie je cudzou emóciou pre dospievajúceho človeka. Práve naopak, žiak základnej, ale aj strednej školy pociťuje intenzitu tejto emócie. Za pociťovanou úzkosťou môže stáť kvalita vzťahov v rodine. Ukázalo sa, že žiaci stredných škôl pociťujú vyššiu mieru úzkosti a úzkostlivosti ako žiaci základných škôl. No vzťahová väzba nie je príčinou tejto miery úzkosti. Zato u žiakov základných škôl áno. Ukázalo sa, že žiaci ZŠ pociťujú vyššiu mieru úzkosti a úzkostlivosti práve pri odmietajúcom a hyperprotektívnom správaní sa rodičov. Kvalita pripútanosti k rodičom sa vzťahuje na emocionálne fungovanie, pričom vysoká kvalita pripútanosti predpovedá nižšiu úzkosť. Zdá sa, že žiaci stredných škôl majú vyššiu kvalitu pripútanosti ako žiaci základných škôl. A preto výsledky vypovedajú o tom, že prežívaná úzkosť a úzkostlivosť stredoškolákov sa viaže skôr k iným premenným.

Zdroje

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In Cassidy, J., Shaver, P. (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Implications*. New York: Guildford Press, 319-335.
- Arrindell, W. A. et al. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Difference*, 27, 613-628.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brisch, K. H. (2012). *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál.
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W., & Van Aken, M. A. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 167-176.
- Cubis, J., Lewin, T., & Dawes, F. (1989). Australian adolescents' perceptions of their parents. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(1), 35-47.
- Feeney, J., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lečbych, M., & Pospíšilíková, K. (2012). Česká verze škály Experiences in Close Relationships (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E-psychologie*, 3(6), 1-11.
- Lehotská, V., & Dobeš, M. (2013). Scales measuring relationship quality, commitment in relationship and relationship with parents in partners not living in marriage. *Individual and Society*, 16(1), 51-59.

- Manley, M. J., & Rosemier, R. A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *Journal of Genetic Psychology*, 120, 219-226.
- Marteau, T. M., & Bekker, H. (1992). The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State–Trait Anxiety Inventory (STAI). *British Journal of Clinical Psychology*, 31(3), 301-306.
- Morschitzky, H., & Sator, S. (2014). *Deset tváří úzkosti*. Praha: Portál.
- Muris, P., Mayer, B., & Meesters, C. (2000). Self-reported attachment style, anxiety, and depression in children. *Social Behavior and Personality*, 28, 157-162.
- Oravcová, J. (2010). *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Poliaková, M., Mojžišová, V., & Hašto, J. (2007). Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný klinický nástroj sEMBU. *Psychiatria – Psychosomatika*, 14, 79-88.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Vera-Villarreal, P. et al. (2007). Preliminary analysis and normative data of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) in adolescent and adults of Santiago, Chile. *Terapia Psicológica*, 5(2), 155-162.
- Verhove, M., Bögels, S., & Van Der Bruggen, C. C. (2011). Unique roles of mothering and fathering in child anxiety; moderation by child's age and gender. *Journal of Child & Family Studies*, 21, 1-13.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134-151.

Kontakt

Mgr. Hana Kocurová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: hana.kocurova@umb.sk

Mgr. Kristína Hroncová, PhD.

Centrum edukačného výskumu

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: kristina.hroncova@umb.sk

Charakteristické znaky institucionální péče v České republice: přehledová studie

Characteristics of institutional care in the Czech Republic: literature review

Jana Krátká

Abstrakt

Pro děti, které nemohou vyrůstat v biologické rodině, existují subjekty institucionální péče. Příspěvek poskytuje charakteristiku jednotlivých subjektů v České republice se zaměřením na pozitivní a negativní charakteristické znaky. Pro zpracování přehledové studie byl zvolen přístup Mongan-Rallis (2006). Česká republika je státem se systémem s kvalitní sociální a právní péčí o děti a mladistvé, s dostatečně rozvinutou sítí možností zajištění dítěte v nouzi. Hlavním přínosem příspěvku je ucelený popis jednotlivých zařízení, který je v odborné literatuře nedostatečný.

Klíčová slova: institucionální péče, Česká republika, kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav, diagnostický ústav

Abstract

For children who cannot grow up in a biological family, there are institutional care entities. The aim of this study is to provide readers with characteristics of individual subjects in the Czech Republic with a focus on positive and negative characteristics. The Mongan-Rallis approach (2006) was chosen for the review study. The Czech Republic is a country with a system of care with high-quality social and legal protection for children and adolescents, with a sufficiently developed network of possibilities to secure a child in need. The main benefit of the paper is a comprehensive description of individual devices, which is in literature.

Key words: institutional care, Czech Republic, children's home for infants, children's home, residential school, secure children's home, diagnosis institute

Úvod

Hlavním cílem institucionální péče je zabezpečit dítě, jehož rodina je dysfunkční. Jedná se o nedílnou součást systému péče o dítě, jehož biologičtí rodiče se o dítě nechtějí, nemohou nebo neumí postarat. Tématem dětí žijících v rámci institucionální péče se v České republice začali poprvé v padesátých letech zabývat Langmeier a Matějček. V roce 1963 založili longitudinální výzkum zaměřující se na problematiku psychické deprivace u dětí a dospívajících v rámci institucionální péče. Jejich výsledky ukazují, že institucionální péče

má jednoznačně negativní vliv na formování a růst osobnosti. To je jedním z důvodů, proč by institucionální péče měla být posledním řešením, pokud se rodina ocitne v krizi (Langmeier & Matějček, 2011).

Obecně se problematikou dětí žijících mimo biologickou rodinu v rámci České republiky zabývá jen minimum odborných publikací. Jedná se však o publikace neaktuální, vzniklé především v osmdesátých letech minulého století. Aktuálně se na problematiku v obecném měřítku zaměřují spíše odborná periodika, avšak v minimální míře. Doposud neexistuje odborný text shrnující charakteristiku jednotlivých subjektů poskytujících institucionální péči. Zároveň doposud nedošlo k shromáždění pozitivních a negativních charakteristických znaků, které institucionální péče přináší (Bendl, 2016).

1 Subjekty institucionální péče v České republice

Mezi subjekty institucionální péče v České republice patří kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav. Lze použít také souhrnný pojem pro tato zařízení, a to rezidenční zařízení. Jedná se o ústavní zařízení, která poskytují jedinci komplexní péči, tedy působí i v jeho vzdělávání (Matějček, 1994). V České republice se zpravidla nesetkáváme s dětmi, které by žily na ulici. Nicméně i přesto byla v minulosti Česká republika kritizována Výborem OSN pro práva dítěte za vysoký počet dětí umístěných v institucionální péči (Jedlička, 2015).

Zanedbávání péče o dítě je nejčastějším důvodem pro umístění dítěte do rezidenční péče ve věku 0-6 let (89 %), u dětí ve věku 7-12 let se jedná zpravidla o poruchy chování (83 %), u pubescentů a adolescentů ve věku 13-16 jsou to v 57 % nefunkční vztahy v biologické rodině (Martin & Jackson, 2002).

1.1 Kojenecký ústav

Péče dětem ve věku od narození do tří let je poskytována kojeneckými ústavy. Jedná se o zdravotnické zařízení spadající pod jurisdikci Ministerstva zdravotnictví, které poskytuje zdravotní služby a zaopatření dítěte. Zařízení poskytuje komplexní zdravotní, výchovnou a sociální péči dětem a jejich matkám, které se ocitly v krizové situaci. Zařízení umísťuje v žádoucích případech taktéž matky s dětmi. Indikacemi k tomuto pobytu může být zdravotní, diagnostická (závislost na omamných látkách, domácí násilí) nebo výchovná (zácvik gravidní ženy). Pro označení zařízení, které funguje na stejném principu, se využívá také název Dětské centrum (Hrubeš, 2000). Česká republika je aktuálně jedinou zemí Evropské unie, která umísťuje děti od narození do některého z typů institucionální péče (Asociace proti plánu ministerstev měnit kojenecké ústavy od 2023, 2019).

1.2 Dětský domov

Dětský domov je zařízení, které je z pohledu veřejnosti nejznámějším poskytovatelem ústavní výchovy dětí v České republice. Do dětského domova jsou děti umísťovány na základě rozhodnutí soudu, rozhodnutí o předběžném opatření. Dětský domov je určen pro děti ve věku od 3 do 18 let. V případě, že po dovršení plnoletosti jedinec ještě nemá

ukončenou soustavnou přípravu na povolání, dětský domov nabízí smlouvu o dobrovolném pobytu. Tato smlouva může být kdykoli ukončena, a to ze strany dětského domova i jedince. V praxi to znamená, že nejdéle lze v dětském domově setrvat do 26 let věku života. Jedná se o zařízení spadající pod jurisdikci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Maximální kapacita jednoho dětského domova je čtyřicet osm dětí, děti žijí v rámci rodinných skupin. Každá rodinná skupina čítá šest až osm dětí. Sourozenci a blízcí příbuzní jsou umisťováni na skupinu společně neohledně na věk či pohlaví, aby došlo k zachování rodinných vazeb. Péči na skupině zajišťují dva vychovatelé, kteří se střídají. Cílem zařízení je poskytnout prostředí, které se co nejvíce podobá životu v běžné rodině. Děti navštěvují školy dle jejich schopností, škola není součástí zařízení, což je hlavním rozdílem ve srovnání s dětským domovem se školou (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008).

1.3 Dětský domov se školou

Dětské domovy se školou jsou zařízení určená pro děti s poruchami chování nebo děti s mentálními poruchami. Zároveň je toto zařízení určené pro děti, které spáchaly trestný čin, nikoli však závažný. Jsou zde umístěny děti ve věku od šesti do patnácti let. Děti plní povinnou školní docházku v rámci zařízení. Režim je přísný, děti neopouští brány zařízení. Počet dětí je nižší oproti dětským domovům, na jedné skupině 5 – 8 dětí (Hodnocení systému péče o ohrožené děti, 2007).

1.4 Výchovný ústav

Pro děti se závažnými poruchami chování jsou určeny výchovné ústavy. V zařízení pobývají adolescenti ve věku 15-18 let, kteří spáchali nějaký druh závažné trestné činnosti či trpí závažnou formou mentální poruchy. Zařízení je rozděleno na skupinu zaměřující se na závažnou trestnou činnost a skupinu zaměřující se na závažné mentální poruchy. Jen tak lze oběma skupinám poskytnout rozdílné přístupy. Výchovné ústavy pro dívky jsou oddělené od výchovných ústavů pro chlapce. Maximální kapacita jednoho zařízení je čtyřicet osm dětí. Cílem je náprava či alespoň zmírnění již vzniklých problémů v chování. V rámci pobytu ve výchovném ústavu jsou děti také vzdělávány, nejčastěji se jedná o výuku odpovídající povinné školní docházce. Výchovné ústavy nabízí také vzdělání na úrovni středního vzdělání s výučním listem (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003).

1.5 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení, které poskytuje diagnostiku dítěte. Dítě do diagnostického ústavu zpravidla přichází přímo z biologické rodiny. Děti zde pobývají maximálně osm týdnů a jsou na skupinách rozděleny dle věku a pohlaví. Cílem ústavu je dítě nejen diagnostikovat, ale zároveň doporučit jeho další směřování. Diagnostické ústavy pro dívky jsou oddělené od diagnostických ústavů pro chlapce (Matoušek & Kroftová, 1998).

Tab. 1.

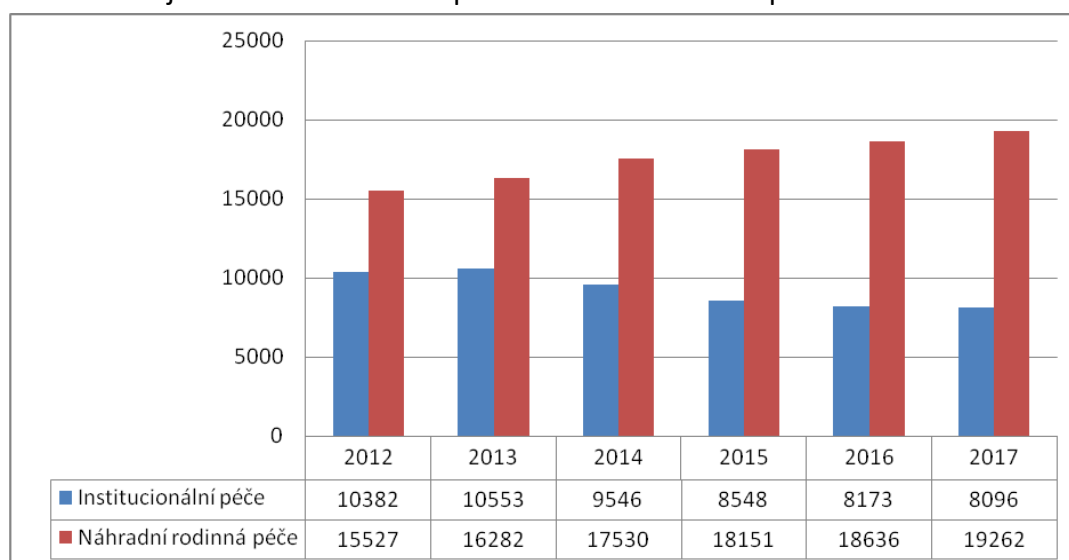
Počet zařízení institucionální péče a dětí v nich umístěných v ČR ve školním roce 2018/2019

Typ zařízení	Počet zařízení	Počet dětí
Kojenecký ústav	26	819
Diagnostický ústav	13	394
Dětský domov	138	4248
Dětský domov se školou	28	759
Výchovný ústav	25	993
Celkem	230	7213

(Zdroj: Statistická ročenka školství: Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, 2019)

Graf 1.

Počet dětí žijících v institucionální péči a náhradní rodinné péči v ČR v letech 2012-2017



(Zdroj: Novák, 2013)

2 Metodologie

Cílem této přehledové studie je poskytnout čtenáři ucelený pohled a charakteristiku jednotlivých zařízení, která v České republice poskytují institucionální péči dětem a mladistvým se zaměřením na pozitivní a negativní charakteristické znaky, které Českou republiku vystihují.

2.1 Postup výběru studií do přehledové studie

Pro tuto rešerši byl zvolen přístup Mongan-Rallis (2006). Tématem literární rešerše jsou charakteristické znaky subjektů poskytujících institucionální péči v České republice. Prvním krokem bylo vyhledání studií k analýze. Pro vyhledávání zahraničních relevantních empirických studií byla zvolena databáze Scopus. Pro vyhledávání relevantních tuzemských

studií byly vybrány časopisy Orbis scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika, Studia paedagogica a e-Pedagogium, které patří mezi pět významných pedagogických českých časopisů (Šedřová, 2010). Vzhledem k tématu byl taktéž zvolen časopis Sociální pedagogika. Pro vyhledávání byla zvolena tato kritéria:

- český a anglický jazyk,
- vydání v letech 1990–2020,
- pole vyhledávání: Social sciences, Pedagogy,
- klíčová slova (viz níže).

Pro vyhledávání v anglickém jazyce byl použit termín „institutional care in the Czech Republic“ (nalezeno 83 položek) a „children’s home for infants“, „children’s home“, „residential school“, „secure children’s home“, „diagnosis institute“ (nalezeno celkem 65 položek). Pro vyhledávání studií v českých časopisech byla použita následující klíčová slova: „institucionální péče“ a „kojenecký ústav“, „dětský domov“, „dětský domov se školou“, „výchovný ústav“, „diagnostický ústav“. V Orbis scholae nebyla nalezena žádná položka, taktéž v časopise Pedagogická orientace, Pedagogika a Studia Paedagogica. V e-Pedagogiu bylo nalezeno celkem 10 položek, v časopise Sociální pedagogika 13 položek. Celkově bylo vyhledáno 171 položek. V další fázi byla zohledněna tato kritéria:

- název studie se vztahuje k tématu,
- dostupnost studie.

Po zohlednění výše uvedených kritérií bylo vyřazeno celkem 139 studií. Kritérium dostupnosti bylo poměrně zásadní, protože se ukázalo, že celkem 61 z celkově vyřazených studií nelze získat v plné verzi. Zbylo tedy 32 textů, které byly přečteny a podrobeny dalším kritériím:

- časopisecké studie a knihy empirického charakteru,
- studie primárně zaměřené na institucionální péči v České republice.

V tomto kroku bylo vyřazeno 17 nalezených výsledků. Následně proběhla analýza 15 vybraných textů, u nichž proběhla hloubková analýza. Během této fáze byla znovu ověřována správnost zařazení výzkumné studie. Vzhledem k zaměření přehledové studie byly kromě časopiseckých studií a knih využity také zdroje internetové, především statistické údaje jednotlivých ministerstev.

3 Výsledky

Z 15 analyzovaných dokumentů se pouze 5 z nich primárně zaměřuje na institucionální péči a problémy s ní související. Převážně se jedná o zdroje neaktuální, které lze využít pouze pro komparaci se systémem aktuální péče. Ostatní analyzované dokumenty se institucionální péčí zabývají jen okrajově. Primárně se věnují resocializaci, delikvenci či výchově.

Česká republika je státem se systémem péče s kvalitní sociální a právní ochranou o děti a mladistvé, s dostatečně rozvinutou sítí možností zajištění dítěte v nouzi. Systém vzdělávání umožňuje vzdělání všem dětem a mladistvým. Závisí však na schopnostech a dovednostech dítěte. Institucionální péče v České republice prošla v posledních letech významnými

změnami zaměřenými na zlepšení životních podmínek dětí a poskytované péče (Škoviera, 2007). Důraz je kladen na vytváření prostředí, které bude co nejvíce odpovídat životu v běžné rodině. Objevuje se úsilí neprodlužovat dobu pobytu v zařízení více, než je nezbytně nutné. Stále častěji dochází ke spolupráci s biologickými rodiči. Nutné je však podotknout, že ne vždy je takováto spolupráce žádoucí. Důvodem je negativní vliv biologického rodiče na dítě (užívání návykových látek, trestná činnost). Zároveň se zvyšuje úroveň vzdělání zaměstnanců podílejících se na vzdělávání dětí (Ženatová, 2018).

Hlavním nedostatkem současného systému péče o dítě je jeho roztříštěnost. Zařízení poskytující institucionální péči spadají pod jurisdikci tří ministerstev, a to Ministerstva práce a sociálních věcí; Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva zdravotnictví. Výrazné snížení počtu dětí v institucionální péči nebude možné bez zlepšení prevence a podpory rodin. Česká republika se stále potýká s nízkým počtem pěstounských rodin, což je jednou z příčin vysokého počtu dětí umístěných v rezidenční péči. Systém se nedostatečně specializuje na vytváření zařízení, která by poskytovala terapeutickou péči, především pro děti s psychickými poruchami. Slabinou systému je nedostatečná podpora jedinců po odchodu z ústavních zařízení při dosažení zletilosti. Většina zaměstnanců, poskytujících institucionální péči, jsou ženy. Chybí tak mužské vzory (Islam & Fulcher, 2017).

4 Diskuse

Tento příspěvek přináší ucelený pohled na jednotlivé subjekty poskytující institucionální péči v České republice. Ten v České republice postrádáme. V zahraničí je již téma více prozkoumané, nicméně systémy jednotlivých států jsou v této oblasti rozdílné. Námětem pro další výzkumné šetření by tedy mohla být komparace institucionální péče s vybranými zeměmi. Z analyzovaných dokumentů vyplynulo, že se jedná především o zdroje neaktuální, které lze využít pouze pro komparaci se systémem aktuální péče a primárně se tedy věnují jiným oblastem než té, do které mělo směřovat výzkumné šetření. Nebylo tedy zcela možné z analýzy daných dokumentů naplnit cíl přehledové studie, jež byl stanoven.

Česká republika čelila kritice Výboru OSN pro práva dítěte za vysoký počet dětí umístěných v institucionální péči (Jedlička, 2015). Situace se však mění a přibývá dětí umístěných v náhradní rodinné péči (viz Graf 1), nikoli dětí v péči institucionální (Novák, 2013). Za limity studie lze považovat počet relevantních zdrojů, ze kterých bylo čerpáno. Výstup této studie by bylo možné uplatnit i dále, doplnit studii o další výzkumné otázky a vytvořit ucelenou publikaci, která doposud v této oblasti chybí.

Závěr

Na základě provedené literární rešerše můžeme konstatovat, že institucionální péče v České republice má zcela nezastupitelnou funkci. Institucionální péče v České republice prošla v posledních letech významnými změnami zaměřenými na zlepšení životních podmínek dětí a poskytované péče. Hlavním nedostatkem současného systému péče o dítě je jeho roztříštěnost. Zařízení poskytující institucionální péči spadají pod jurisdikci tří ministerstev. Vzhledem k počtu dětí umístěných v institucionální péči se jedná o neustále

aktuální téma. I přesto však lze konstatovat, že se tématu nevěnuje dostatečné množství odborné literatury. Objevuje se snaha snižovat počty dětí žijících v ústavní výchově. Zároveň se navyšují počty dětí, které jsou umisťovány do náhradní rodinné péče, která je nejvhodnějším řešením pro dítě, které nemá možnost žít v rodině biologické.

Zdroje

- Asociace proti plánu ministerstev měnit kojenecké ústavy od 2023.* (2019). České noviny. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/asociace-proti-planu-ministerstev-menit-kojenecke-ustavy-od-2023/1776322>
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál.
- Hodnocení systému péče o ohrožené děti.* (2007). Ministerstvo Vnitra České republiky. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pace-o-ohrozene-deti.aspx>
- Hrubeš, J. (2000). Kojenecký ústav v Krči. *Večerník Praha*, 10(29), 21.
- Islam, T., & Fulcher, L. (2017). *Residential child and youth care in a developing world: European perspectives*. Cape Town: The CYC-Net Press.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. Dostupné z: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence: [možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Praha: Portál.
- Mongan-Rallis, H. (2006). *Guidelines for writing a literature review*. Duluth: University of Minnesota.
- Novák, O. (2013). *Náhradní péče o děti v Dánsku, v Anglii a Walesu, na Slovensku a v Polsku*. Středisko náhradní rodinné péče.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Statistická ročenka školství: Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.* (2019). MŠMT. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Šedřová, K. (2010). Jaký je současný stav českých pedagogických časopisů? *Pedagogika*, 1(3), 239-243.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál.
- Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe.

Kontakt

Mgr. Jana Krátká

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

E-mail: jana.kratka@pedf.cuni.cz

Kontinuita předškolního a základního vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských a základních škol

Continuity of pre-primary and primary education from the perspective of teachers and head teachers of kindergartens and primary schools

Romana Lisnerová

Abstrakt

Příspěvek prezentuje výsledky pilotáže a předvýzkumu zaměřené na zjištění názorů ředitelů škol a studentů pedagogické fakulty oboru školský management na kontinuitu předškolního a základního vzdělávání. Data byla získána metodou skupinového interview a focus group. Výsledky ukazují, že ředitelé vnímají potřebu zajistit návaznost předškolního a základního vzdělávání a mají rozdílné názory na strategie vedoucí k jejímu zajištění. Postrádají podporu v podobě systematického vzdělávání pedagogických pracovníků i podporu od odborného leadera.

Klíčová slova: kontinuita, předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, management

Abstract

The contribution presents the results from a pilot study and preliminary research surveying the opinions of head teachers of schools and students of school management at the Faculty of Education on continuity of pre-primary and primary education. The data were collected by the method of group interviews and focus groups. The presented results show that head teachers of schools feel the need to grant continuity of pre-primary and primary education but their opinions on strategies of achieving it vary. They lack the support in the form of systematic in-service teacher training and the support from an expert leader.

Key words: continuity, pre-primary education, primary education, management

Úvod

Hlavním východiskem pro řešení tématu „Kontinuita předškolního a základního vzdělávání“ se staly změny související s proměnou českého školství po „Listopadu 1989“. Jedná se mimo jiné o změny související s kurikulární reformou v předškolním a základním vzdělávání. K reformě se v počátcích její přípravy přihlásil jen malý vzorek škol, které pomáhaly ověřovat tvorbu a následnou implementaci Rámcových vzdělávacích programů (RVP) do školské praxe. Ředitelé těchto škol nacházeli svá relativně nová postavení uvnitř školy i vně, mnozí zúročili svoji kreativitu a proaktivní přístup a směřovali ke stanovení nové vize školy. Pol et al. (2010) tvrdí, že jejich internímu rozvoji však nebyla věnována větší

pozornost a byla tak přehlédnuta potřeba vnější podpory škol. Kromě jiného docházelo rovněž ke slučování škol. Mnohdy se jednalo o přirozený dopad v daném regionu, jinde se jednalo spíše o ekonomické důvody. V současné době je v České republice kolem 2117 sloučených mateřských a základních škol (MŠMT, 2018, online), přičemž jejich ředitelé nemusí mít vždy přímou zkušenost s organizací a vedením předškolního vzdělávání. Přesto zodpovídají za kvalitu vzdělávání obou stupňů a mají povinnost zajistit jejich vzájemnou provázanost.

1 Východiska a teoretické zakotvení

Václav Mertin (2017) říká, že vykonávat roli ředitele představuje permanentní zátěžovou situaci s řadou velmi kolizních míst. Tvrdí, že se ředitel nachází ve schizofrenii manažersko-pedagogické role, a oproti učiteli se mu tak zvýší podíl práce. Samotná pozice ředitele je samozřejmě při řízení a vedení školy nezastupitelná. Co se však očekává od ředitelů škol, když mají zajistit kontinuitu předškolního a základního vzdělávání? Jaké konkrétní dovednosti mají mít a jaké konkrétní činnosti mají vykonávat, jaké procesy zajišťovat?

Kontinuitou kurikula se zabývá Walterová et al. (2011). Vymezuje kontinuitu jako vzájemnou pospolitost, soudržnost, pokračování. Zaměřuje se na obsahovou kontinuitu kurikulárních dokumentů na prahu prvního a druhého stupně základního vzdělávání. Ještě před tím Pol et al. (2010) přináší pohledy ředitelů škol na kurikulární reformu v českých školách a Janík et al. (2010) pohled na kurikulární reformu na gymnáziích. Následně se setkáváme s dalšími výzkumy či studii zabývajícími se názory na kurikulární reformu, např. Straková, Spilková a Simonová (2013), Straková (2013), Štech (2013). V ČR se objevuje mnoho výzkumů zaměřených na management škol, např. Dvořák, Starý a Urbánek (2015), Simonová, Potužníková a Straková (2017). Dále se na úlohu managementu škol zaměřilo mezinárodní šetření TALIS 2013. Předškolnímu vzdělávání se věnuje řada výzkumů, na zcela nový přístup k připravenosti škol na vzdělávání dětí předškolního věku se zaměřuje Greger, Simonová, Straková (2015), kteří doporučují zcela změnit paradigma školy, a to od připravenosti dítěte na školu k připravenosti školy na dítě.

Dosud však chybí výzkumy zaměřené na management a manažerské činnosti jako jsou např. plánování, organizování, velení, koordinace, kontrola (Fayol, 2013), a to v souvislosti se zajišťováním kontinuity předškolního a základního vzdělávání. Proto se otázkou kontinuity managementu v mateřských a základních školách zabývá disertační práce, z níž vychází tento příspěvek.

Management lze v této souvislosti vymezit jako skupinu řídicích pracovníků nebo jako specifickou aktivitu (manažerské funkce, činnosti), které tvoří náplň manažerské práce (Veber, 2000). Kontinuita je vnímána pro potřeby této práce jako permanentní cyklicky se opakující proud navzájem propojených, souvisejících a navazujících procesů zajišťujících pokračování a plynulost v kontextu vzájemných vztahů v organizaci.

2 Výzkumné metody, otázky

2.1 Zacílení výzkumu

Výzkum je založen na zkoumání role ředitele školy v prostředí sloučených mateřských a základních škol. Toto šetření umožní porozumět názorům ředitelů tohoto typu škol na jejich manažerské činnosti a dovednosti i na problematiku sloučených škol, v nichž mají ředitelé zajišťovat kontinuitu předškolního a základního vzdělávání. Hlavní výzkumná otázka zní: *Jaké jsou názory učitelů a ředitelů mateřských a základních škol na zajišťování kontinuity předškolního a základního vzdělávání?* K řešení tohoto tématu byl zvolen kvalitativní přístup.

Součástí výzkumu je pilotáž i předvýzkum, jejichž hlavním cílem bylo zajistit relevantnost výzkumného problému a definovat další výzkumné otázky. Sběr dat probíhal v rámci konference ředitelů mateřských a základních škol s názvem „Spolu MŠ a ZŠ“, dále mezi řediteli mateřských škol (MŠ) a základních škol (ZŠ) ve vybraném regionu ČR a rovněž v prostředí studentů pedagogické fakulty studujících obor školský management. Využita byla metoda skupinového interview a metoda focus group, která byla zařazena především z důvodu potřeby podpořit skupinovou dynamiku, již má dle Hendla (2017) zajistit skutečnost, že se lidé cítí lépe, neboť jsou s dalšími jedinci v homogenním složení (Hendl, Remr, 2017, s. 85).

Tab. 1. Přehled fází, cílů a metod výzkumu

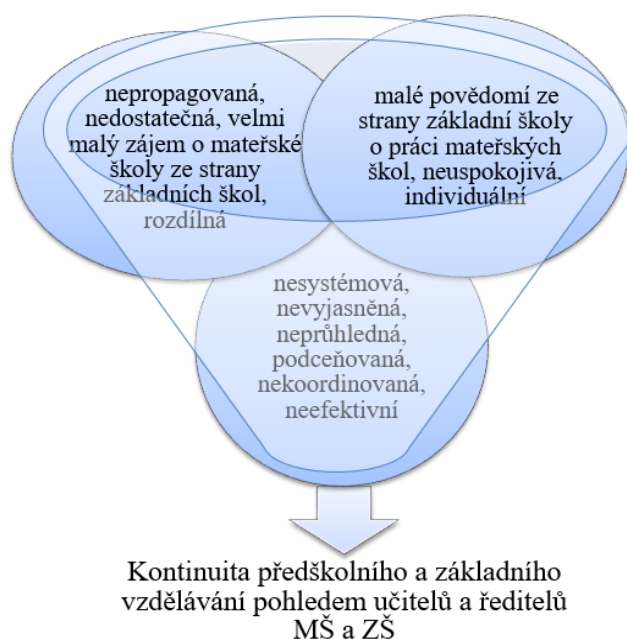
Fáze	Metody/postupy	Cíle
Pilotáž	Skupinové interview Focus group	Ověřit/doplnit smysluplnost a šíři tématu.
Předvýzkum	Skupinové interview Focus group	Přípravit strukturu výzkumu. Doplnit, redefinovat výzkumné otázky.
Výzkum	Individuální interview	Shromáždit a analyzovat data. Získat odpovědi na výzkumné otázky. Formulovat hypotézy.

2.2 Pilotáž

Otázky pro skupinové interview:

- Jakými třemi přídatnými jmény byste charakterizovali návaznost mezi mateřskými a základními školami?
- Jaké potřebujete řešit otázky v souvislosti se zajištěním kontinuity předškolního a základního vzdělávání?

Graf 1. Přehled odpovědí – skupinové interview, otázka 1



Tab. 2. Přehled odpovědí – skupinové interview, otázka 2

Dítě – žák	Úroveň školy – koncepce školy	Národní úroveň – koncepce vzdělávání
Jakým způsobem efektivně spolupracovat směrem k prospěchu dítěte?	Co má chtít základní škola po mateřské škole? V čem by mohla mateřská škola pomoci základní škole?	Jak docílit kvalitní návaznosti obou RVP?
Jaké jsou představy základních škol o tom, jak má být dítě z mateřské školy připravené? Shodují se představy mateřských a základních škol?	Jsou nové konkretizované očekávané výstupy předškolního vzdělávání známé základní škole? Vyhovují jim?	Vychází Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)?
	Jak může ředitel školy podpořit návaznost mateřské a základní školy? Kdo mu může pomoci? Kde se může inspirovat?	Očekává se či připravuje na národní úrovni nějaké koncepční řešení? V jakém časovém horizontu?

Otázky pro focus group:

- Podpořila kurikulární reforma kontinuitu předškolního a základního vzdělávání? Jak?
- Zajišťují učitelé kontinuitu předškolního a základního vzdělávání? Jak?
- Reflektují ředitelé škol kontinuitu předškolního a základního vzdělávání? Jak?

Tab. 3. Přehled odpovědí – focus group

Otázka 1	<i>„Chybí provázanost mezi systémy.“ „Na začátku tvorby ŠVP byla časová a organizační nesouběžnost tvorby ŠVP PV a ZV. Mateřské školy začaly tvořit ŠVP samy, ZŠ při pozdější tvorbě neměly zájem spolupracovat na návaznosti s MŠ. Tato situace se od té doby nezměnila.“ „V menší obci se MŠ a ZŠ domluví, ale ve větších ne.“</i>
Otázka 2	<i>„Pokud jde většina dětí z jedné MŠ do konkrétní ZŠ, tak se učitelé navzájem domlouvají a informují. Tento postup ale není koncepčně ukotvený.“ „Mladí učitelé nevědí, jak konkrétně naplnit očekávané výstupy.“ „Začínající učitelé nejdou dobře připraveni z fakult, středních pedagogických škol a vyšších odborných škol. Tyto školy by se měly více zapojit do současné praxe a potřeb MŠ.“</i>
Otázka 3	<i>„U nás ve škole se na tom začalo pracovat – společné porady pro učitele, společné besídky pro rodiče, ukázkové hodiny.“ „U nás se chodí učitelé z MŠ dívat do hodin na 1. stupni, ale bohužel učitelé z 1. stupně se už nechodí dívat k nám na práci učitelů.“</i>

2.2.1 Závěry pilotáže

Účastníci konference se napříč focus group shodli, že kurikulární reforma nepodpořila návaznost předškolního a základního vzdělávání. Tím účastníci míní neprovázanost RVP. Učitelé z MŠ si nejsou jisti, co očekávají základní školy od dětí, které nastupují k povinné školní docházce, jakými dovednostmi a vědomostmi mají disponovat. Dále účastníci postrádají metodiky pro výuku a upozorňují na to, že problém mají nastupující učitelé. Ředitelé nereflektují záměrně proces zajišťování kontinuity obou stupňů vzdělávání, dokážou však pojmenovávat řadu aktivit, které realizují napříč předškolním a základním vzděláváním.

2.3 Předvýzkum

Skupinové interview:

- Okruh otázek č. 1:
Způsob zajišťování kontinuity předškolního a základního vzdělávání.
- Okruh otázek č. 2:
Potřeby škol pro zajišťování kontinuity předškolního a základního vzdělávání.

Tab. 4. Přehled odpovědí – skupinové interview

Kontinuita	vzájemné návštěvy dětí MŠ a ZŠ, ukázkové hodiny, společná setkávání učitelů MŠ a ZŠ; ředitelé neznají navzájem kurikulární dokumenty, kurikulární dokumenty na sebe nenavazují (očekávané výstupy, klíčové kompetence)
Potřeby škol	spolupráce se ZŠ – „nevíme, jak na to“; schůzky rodičů s vedením MŠ a ZŠ; spolupráce s učitelkami MŠ při zápisu; zpětná vazba ze ZŠ do MŠ – úspěšnost dětí – „nevíme, jak se dětem daří, na co se více zaměřit, existuje pouze neoficiální a nahodilá zpětná vazba“; pracovat s portfoliem dítěte i v ZŠ; předávat si děti z MŠ do ZŠ; větší zájem základních škol o mateřské školy; zapojit do spolupráce ředitele školy

Otázky pro focus group:

- *Jak zajišťují návaznost předškolního a základního vzdělávání mateřské a základní školy?*
- *Co konkrétně kontinuita předškolního a základního vzdělávání znamená pro ředitele škol?*
- *Jaké konkrétní strategie pro její zajištění realizuje (připravuje)?*
- *Jakých oblastí managementu se návaznost předškolního a základního vzdělávání týká?*
- *Co školy v této oblasti potřebují?*

Tab. 5. Přehled odpovědí – focus group

Současný stav	Návaznost v současné době začíná fungovat u mateřských škol a u základních škol, které fungují pod společným vedením. Existují bulletiny pro rodiče, školy nanečisto pro děti z mateřských škol, fungují konzultace s pedagogicko-psychologickými poradnami. Vážné komunikace a spolupráce mezi managementem MŠ a ZŠ. Základní školy nenavazují tam, kde mateřské školy končí, není nastavena vzájemná výměna informací.
Management škol – témata k řešení	Personální zajištění výuky přípravného ročníku; propojení školních vzdělávacích programů MŠ a ZŠ; prohloubení spolupráce učitelů MŠ a ZŠ; společné vedení obou stupňů vzdělávání; společné finanční plánování; společná evaluace nastaveného systému kontinuity; nastavení aktivní spolupráce se zřizovatelem.
Potřeby škol	Nastavit systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (společně MŠ a ZŠ); vytvoření možnosti praktických seminářů na jednotlivých pracovištích (mateřské školy i základní školy). Vytvořit pozici odborného leadra pro komunikaci mateřských a základních škol.

2.3.1 Závěry předvýzkumu

Předvýzkum přinesl dále výčet manažerských činností, které považují respondenti za důležité pro zajišťování návaznosti obou stupňů vzdělávání – plánování (finanční, personální), organizování, hodnocení. Rovněž nastínil potřebu nastavení funkčního systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro tuto oblast, a dokonce potřebu odborného leadra, který by pomohl k zajištění efektivní komunikace a spolupráce předškolního a základního vzdělávání. Pilotáž a předvýzkum podpořily formulování dílčích výzkumných otázek, které vznikaly v průběhu obou fází výzkumu.

Závěr

Úroveň dítěte v předškolním vzdělávání a žáka v základním vzdělávání je samozřejmě zcela jistě na prvním místě, a to nejen u pedagogů, ale rovněž u ředitelů škol. Rovněž v diskusi téma rozvoje dítěte a žáka bylo hodně diskutováno. Pedagogové uváděli i příklady ze své praxe – pořádání společných setkání před zápisem dětí k povinné školní docházce, resp. k pojetí zápisu, aby nebyl formální, a přitom děti motivoval a podpořil v jejich pozitivním vnímání základní školy. Následně však vždy diskuse přešla k řešení dokumentů na národní úrovni – rámcových vzdělávacích programů. Pedagogové si nebyli jisti, zda skutečně jejich obsah dobře znají kolegové z jiného stupně vzdělávání. Znalost obsahu rámcových vzdělávacích programů považují za podstatnou pro volbu výchovných a vzdělávacích strategií, vyučovacích metod a forem práce se žáky v základním vzdělávání. Rovněž ale považují za podstatné, aby se do této problematiky zapojil ředitel školy. Zmiňují však, že je důležitá jeho podpora a také inspirace v jiných školách. Další otázky směřovaly ke koncepčním řešením na národní úrovni. Z pilotáže a předvýzkumu dále vyplynulo, že pedagogové považují podporu škol a jasnou koncepci rozvoje českého školství v oblasti návaznosti předškolního a základního vzdělávání za podstatnou, klíčovou.

Jedním z předpokladů uvedení všech procesů do praxe a zahájení jejich realizace je primárně výběr „správných lidí na správná místa“. Jak je ale možné zajistit, aby lidé, které si ředitel školy pro zajišťování kontinuity v dané škole vybere, pracovali právě pro něj v „jeho“ škole a podporovali či sdíleli společné hodnoty, společnou vizi? Dave Logan et al. (2014) se zabývá skupinou lidí, která má fungovat jako kompaktní celek – přirovnává ji ke kmenu a říká, že kmeny ve firmách zajišťují, že se udělá, co je třeba udělat, přičemž někdy jde o ohromné množství práce. Sama práce však není důvodem, proč kmeny vznikají. Kmeny jednoduše představují základní stavební prvek jakéhokoli rozsáhlejšího lidského úsilí (Logan et al., 2014, s. 16). Z toho vyplývá – a výsledky pilotáže i předvýzkumu tomu nasvědčují, že na osobnosti ředitele školy záleží nejvíce – jak se bude dařit celé škole, zaměstnancům, žákům apod. Důležité je proto začít u své vlastní osoby. Pokud ředitel zná sebe, porozumí sobě i svým modelům chování a jednání, může začít pracovat s druhými lidmi – vybírat si je pro spolupráci a utvářet tak tým, který bude kompaktní a pomůže zajišťovat kontinuitu obou stupňů vzdělávání, a nejen ji.

Pokud mají základní školy proměnit paradigma jedné ze svých základních úloh a reagovat na pojetí předškolního vzdělávání vycházející z nových poznání školské reality (Greger,

Simonová, Straková, 2015), bude nedílnou součástí připravenosti na tuto proměnu právě příprava ředitelů škol, redefinice jejich role, a to nejen v procesu proměny tohoto paradigmatu. Přístup ředitele školy k přípravě a následné realizaci jakékoli změny ve školách je pro její úspěšnost a přijetí pedagogy i dalšími jejími aktéry zásadní.

Zdroje

- Dvořák, D., Starý K., Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Fayol, H. (2013). *General and industrial management*. Mansfield Centre, CT 06250 USA: Martino Publishing.
- Greger, D., Simonová, J., Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J., Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Lazarová, B., Pol, M., Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- Logan, D. et al. (2014). *Zrození kmenového vůdce*. Praha: Synergie Publishing SE.
- Mertin, V. (2017). Ředitel = funkce na dobu přechodnou. *Řízení školy: Letní speciál*, 40-41.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M. (2010). Kurikulární reforma v českých školách z pohledu ředitelů škol. *Pedagogické rozhády*, 19(3), 22-25.
- Simonová, J., Potužníková, E., Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-79.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734-743.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 7(1), 79-100.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615-633.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Veber, J. et al. (2000). *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press.
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

Kontakt

PhDr. Romana Lisnerová

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

Konzervatoř Duncan centre

Branická 145, 147 00 Praha 4, Česká republika

E-mail: lisnerova@post.cz

Role univerzit třetího věku v edukačním a motivačním kontextu

The role of the University of the Third Age in educational and motivational context

Daniela Nováková

Abstrakt

V moderní společnosti se klade čím dál tím větší důraz na celoživotní vzdělávání, jehož součástí je i vzdělávání seniorů. V České republice mají senioři v rámci celoživotního vzdělávání mnoho možností. Jednou z nich jsou právě univerzity třetího věku. Jedná se o vzdělávací akce, které jsou nabízeny fakultami vysokých škol a probíhají v rámci kurzů formou přednášek a seminářů. V následujícím článku se věnuji motivaci seniorů ke vzdělávání na univerzitách třetího věku. Prezentuji, proč a za jakých okolností se lidé v postproduktivním věku rozhodnou studovat na univerzitách třetího věku. Data byla zjišťována prostřednictvím dotazníku.

Klíčová slova: motivace, senioři, univerzity třetího věku, celoživotní vzdělávání

Abstract

In modern society, more and more emphasis is placed on lifelong learning, which includes the education of seniors. In the Czech Republic, seniors have many opportunities in lifelong learning. One of them are the Universities of the Third Age. These are educational events, which are offered by university colleges and are conducted in the course of lectures and seminars. In the following article, I am devoted to the motivation of seniors to educate at the Universities of the Third Age. I present why and under what circumstances people in postproductive age choose to study at the Universities of the Third Age. The data were collected through a questionnaire.

Keywords: motivation, senior, Universities of the Third Age, lifelong learning

Úvod

Stárání je důležitá a často i dlouhá životní etapa. Z demografického hlediska je stárnutí populace nejen jedním z významných trendů ve společnosti, ale také celosvětovým problémem, zejména ve společenské a ekonomické sféře. Vzhledem k této skutečnosti je třeba seniorům věnovat náležitou pozornost, a to nejen po stránce zdravotní, ale i po stránce fyzické a duševní. Je důležité si uvědomit, že lidé v postproduktivním věku mají také právo na společensky hodnotný a aktivní život, protože mnoho z nich se právě až v tomto období může věnovat svým zájmům, na které jim předtím nezbýval čas.

V České republice je mnoho institucí, které mají pro tuto cílovou skupinu speciální programy a studijní kurzy. Jednou z takových institucí jsou právě univerzity třetího věku (dále také U3V), které považujeme za součást celoživotního vzdělávání (Špatenková, Smékalová, 2015). Pod tento název můžeme zahrnout všechny nabídky vzdělávacích akcí pořádaných vysokými školami a jejich fakultami, které jsou určeny pro seniory, kteří ukončili svou výdělečnou činnost, případně také pro invalidní občany. Jednotlivé akce trvají od jednoho do šesti semestrů a pomáhají k rozšíření poznatků ve sféře individuálních zájmů. Tato forma vzdělávání nemá komerční ráz a studijní poplatky tak mají spíše symbolickou hodnotu (Šerák, 2005). Nabízené kurzy na univerzitách třetího věku mají charakter vybraných přednášek a nejsou totožné s akreditovanými studijními obory vysokých škol, ale jejich absolvováním mohou senioři vyplnit volný čas a získat nové poznatky (Haškovcová, 2010). Smyslem univerzit třetího věku je osobní rozvoj, nikoli odborná příprava na vzdělávání (Mühlpachr, 2004). Posláním univerzit třetího věku je zajištění práv a možností vzdělávání starších občanů, realizace jejich zájmových edukačních aktivit, udržení a zlepšení fyzického i duševního zdraví (Salivarová, Veteška, 2014).

Cílem článku je zjistit, z jakých důvodů se chtějí senioři vzdělávat na univerzitách třetího věku. Prezentuji, proč a za jakých okolností se lidé v postproduktivním věku rozhodnou studovat na univerzitách třetího věku.

1 Motivace seniorů ke vzdělávání

Motivace je pojem, který nemá v psychologii jednotnou definici a je různými autory chápán odlišně. Motivace bývá definována jako „*zdroj, z něhož vychází naše jednání a jehož prostřednictvím lze toto jednání vysvětlit*“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97). Psychologický slovník říká, že motivace je proces udržování, usměrňování a energetizace chování určitým směrem (Hartl, Hartlová, 2000).

Motivace je tedy hybnou pákou, která nás nutí uspokojit své vlastní potřeby (Klevetová, Dlabalová, 2008). Potřeby člověka souvisí nejen s biologií organismu, ale také s jeho pracovní a sociální existencí ve společnosti, kde žije. Podkladem motivace je dosáhnout rovnováhy mezi prostředím a sebou takovými činnostmi, které vedou k vlastnímu uspokojení. Motivace je tedy schopnost sám sebe přesvědčit o důležitosti vlastních snah (Haškovcová, 2012).

Motivace má při vzdělávání velký význam. Je důležité si však uvědomit, že je u vybraných cílových skupin odlišná. Odlišnostmi mohou být věk, pohlaví, rodinný stav či bydliště (Beneš in Benešová, 2014). Motivace a přístup k učení ve stáří jsou podmíněny nejen výše zmíněnými faktory, ale i motivy z předchozího života. Avšak vzhledem k tomu, že dnešní svět je poznamenán rychlým zastaráváním znalostí a dovedností způsobeným hlavně rozvojem společnosti, je zřejmé, že i člověk, ve starším věku, díky nutnosti držet krok se současným světem, se musí neustále učit (Salivarová, Veteška, 2014).

Motivaci lze dělit na motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je to, co ovlivňuje naši činnost na základě vnitřního impulsu. Vnější motivace je to, co ovlivňuje naši činnost na základě cizího impulsu. Z pohledu prožívání lze motivaci členit na pozitivní a negativní,

příčemž pozitivní znamená pochvalu, uznání a úspěch a negativní znamená nezájem či negativní hodnocení. Pro vzdělávání seniorů je nezbytné se soustředit pouze na motivaci pozitivní (Benešová, 2014).

Motivace je ve stáří také ovlivněna proměnou osobnosti a stárnoucí člověk již nesoupeří, přestává být orientován na výkon (Vágnerová, 2007). Tím se v seniu snižuje význam výkonové motivace, která je naopak typická pro produktivní věk. V seniorském vzdělávání hraje důležitou roli pozitivní motivace spojená s úspěchem v učení, pochvalou či uznáním, zatímco motivace negativní, jako je např. nezájem či negativní hodnocení, by se neměla objevovat (Benešová, 2014).

Podle řady výzkumných šetření (Cuenca, 2011; Escuder-Mollon, Esteller-Curto et. al., 2014), učit se ve vyšším věku přináší víc příležitostí pro osobní rozvoj, posiluje sociabilitu a individuální autonomii. Lze proto předpokládat, že hlavní motivační faktory studovat U3V spadají do oblasti vnitřní rozvojové motivace. Vnitřní motivace je klíčovou složkou kognitivního, sociálního a fyzického vývoje každého jedince, protože v nás vzbuzuje zájem, díky kterému se můžeme učit novým dovednostem. Vnitřní motivace je také vysoce individuální záležitost. Pro jednu činnost mohou cítit dva lidé různě silnou vnitřní motivaci (Cherry, 2017).

K jednomu z realizovaných výzkumů patří šetření Petřkové a Čornaničové (2004), které na Univerzitě třetího věku v Olomouci požádaly frekventanty prvního ročníku ($N = 56$), aby vypracovali úvahu na téma: „Můj návrat do role studenta/studentky“. Výzkumný vzorek tvořilo 91,1 % žen, 8,9 % mužů, nejvíce zástupců zde měla skupina studentů ve věku 56–60 let, a více než polovina posluchačů měla úplné střední vzdělání, druhou nejpočetnější skupinu tvořili senioři s vysokoškolským vzděláním. Z výzkumu se zjistilo, že společným motivem seniorů ke vzdělávání je: snaha a touha po seberealizaci, snaha potvrzovat vlastní identitu a snaha získat kontrolu nad svým životem a také nad prostředím, ve kterém žijí. Potřeba seberealizace zde odpovídá integritě – moudrosti stáří (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 68). Pro můj výzkum je důležitá motivace seniorů ke studiu, proto z výzkumu Petřkové a Čornaničové uvádím pouze výsledky, týkající se motivace seniorů k účasti na vzdělávacích aktivitách. Tyto výsledky v závěru práce porovnám s výsledky mého dotazníkového šetření.

2 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cíl výzkumu

Cílem je zjistit, z jakých důvodů se chtějí senioři vzdělávat na univerzitách třetího věku.

Výzkumná otázka

Co motivuje seniory ke vzdělávání na univerzitách třetího věku?

3 Metodologie výzkumu

Článek předkládá výsledky empirického šetření zaměřeného na motivaci seniorů ($n = 105$) ke studiu na univerzitách třetího věku. Článek je založený na dotazníkovém průzkumu provedeném na 1. a 2. lékařské fakultě a Přírodovědecké fakultě UK. Komplementární

informace byly získávány formou anonymního dotazníku, který byl ponechán referentkám na studijních odděleních pro rozdání posluchačům na univerzitách třetího věku. Vyplňování dotazníku bylo pro posluchače univerzit třetího věku dobrovolné. Všechna data jsou anonymizována.

4 Vyhodnocení dat

Otázka č. 1: *Jste muž / žena?*

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Byla tedy zodpovězena 105x. Z celkového počtu 105 respondentů je 80 žen a 25 mužů. Z výsledných odpovědí autorka usuzuje, že na vybrané univerzity třetího věku docházejí spíše ženy. Důvody mohou být různé, jedním z nich může být například mužská nadúmrtnost, která je s věkem narůstající a s tím související osamělost žen, které mohou brát vzdělávání na univerzitách třetího věku jako společenskou událost s příležitostí poznat osoby ve stejném věku a se stejnými zájmy. Dalšími důvody mohou být dle autorky: motivace, osobnost člověka, schopnost učit se novým věcem, zdravotní stav či úroveň dosažených znalostí a vědomostí. Celou situaci znázorňuje Tab. 1.

Tab.1. Pohlaví respondentů

Možnosti odpovědí	Respondenti	Podíl
Muž	25	23,8 %
Žena	80	76,2 %

Otázka č. 2: *Jaký je Váš věk?*

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Z celkového počtu 105 respondentů je 6 respondentů ve věku méně než 59 let, 24 respondentů ve věku 60–65 let, 33 respondentů ve věku 66–70 let, 29 respondentů ve věku 71–75 let, 9 respondentů ve věku 76–79 let a 4 respondenti ve věku 80 let a více. Všechny tyto informace, včetně procentuálního podílu, znázorňuje Tab. 2.

Tab. 2. Věk respondentů

Možnosti odpovědí	Respondenti	Podíl
méně než 59 let	6	5,7 %
60 – 65	24	22,9 %
66 – 70	33	31,4 %
71 – 75	29	27,6 %
76 – 79	9	8,6 %
80 a více	4	3,8 %

Otázka č. 3: *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Z celkového počtu 105 respondentů má 0 respondentů základní vzdělání, 7 respondentů má středoškolské vzdělání bez maturity, 53 respondentů má středoškolské vzdělání s maturitou a 45 respondentů má vysokoškolské

vzdělání. Nejvíce respondentů na vybraných U3V má tedy středoškolské vzdělání s maturitou. Všechny tyto informace, včetně procentuálního podílu, znázorňuje Tab. 3.

Tab. 3. Nejvyšší dosažené vzdělání

Možnosti odpovědí	Respondenti	Podíl
základní	0	0 %
středoškolské	7	6,7 %
středoškolské s maturitou	53	50,5 %
vysokoškolské	45	42,9 %

Výzkumná otázka zněla: „Co motivuje seniory ke vzdělávání na univerzitách třetího věku?“. Na tuto otázku odpovědělo 80 žen a 25 mužů. Jednalo se o polouzavřenou otázku, kde byla jedna z možností: „jiné, uveďte prosím jaké“. Ze 105 respondentů byla pro 5 z nich největší motivací získání nových vztahů s lidmi podobného věku a zájmů, dále 36 respondentů chce aktivně trávit svůj volný čas, 58 uvedlo, že největší motivací byla chuť dále se vzdělávat a 6 z nich zvolilo možnost jiné. Jejich odpovědi jsou níže zaznamenány kurzívou. Více informací znázorňuje Tab. 4.

Tab. 4. Motivace respondentů ke studiu na U3V

Možnosti odpovědí	Respondenti	Podíl
získání nových vztahů s lidmi podobného věku a zájmů	5	4,8 %
chuť dále se vzdělávat	58	55,2 %
trávit aktivně svůj volný čas	36	34,3 %
jiné, uveďte prosím jaké	6	5,7 %

Tento výčet znázorňuje odpovědi respondentů, kteří v dotazníku zvolili možnost „jiné, uveďte prosím jaké“:

- „Ověření a prohloubení teoretických znalostí z 45leté praxe v geologické činnosti;
- doplnit si vědomosti z oborů, které jsem nestudovala, a zajímají mě;
- manžel je sběratelem minerálů a já jsem chtěla také o tom něco vědět, abychom si mohli o tom povídat;
- konečně studovat obor, který jsem vždy chtěl;
- chuť se vzdělávat, rozšířit si znalosti, něco si dokázat, pozvat vnoučata na promoci;
- zajistit duševní aktivitu se studijní disciplínou zakončenou hodnocením.“

Nejčastěji uváděnou motivací je tedy chuť dále se vzdělávat, a to více jak u poloviny respondentů.

4.1 Zodpovězení výzkumné otázky

Výzkumná otázka: **Co motivuje seniory ke studiu na univerzitách třetího věku?**

Nejčastěji uváděnou motivací je chuť dále se vzdělávat, a to více jak u poloviny respondentů. Jedná se tedy o vnitřní motivaci, kdy se senioři chtějí dále vzdělávat, získávat nové znalosti či prohlubovat stávající znalosti. Motivace vnitřní je bezesporu daleko silnější

a efektivnější. Motivovaní senioři vnímají aktivní účast a participaci jako něco, co jim přinese užitek a považují učební činnost jako hodnotnou.

5 Diskuse

Jak uvádí Šerák (2018), naprostá většina doposud realizovaných výzkumů potvrzuje předpoklad, že s výší vzdělání jedince stoupá i jeho potřeba dále se vzdělávat, účastnit se edukačních aktivit a tím pádem i potřeba úrovně informovanosti a motivace. Zatímco v minulosti bylo vzdělávání seniorů motivováno především snahou o zvyšování kvality života a důstojnosti, dnes se do popředí dostávají aspekty sociální a ekonomické.

V souladu se specifiky seniorské edukace i v případě U3V můžeme hovořit o vysoce feminizovaném prostředí, neboť cca 80 % studentů tvoří ženy (srov. Špatenková, Smékalová, 2015). Také Russell (2007) ve své studii zmiňuje feminizaci prostředí na U3V, podle něj je jedním z hlavních důvodů, že ženy využívají svůj volný čas ke sebezdokonalování a nalezení osob podobného věku. Z hlediska věku jsou pak nejpočetnější skupinou frekventanti ve věkové hranici 66–70 let.

Zdroje motivace se nacházejí v potřebách člověka a jak je vidět, jednou z potřeb lidí v seniorském věku je potřeba se dále vzdělávat. A právě tuto potřebu vzdělávat se, být aktivní, kultivovat a rozvíjet osobnost člověka v postproduktivním věku vidí Livečka (1982, s. 297) jako jednu z nejvýznamnějších funkcí vzdělávání seniorů. Nazývá ji posilovací funkcí. I z výzkumu Petřkové a Čornaničové vyplývá, že pokud jde o motivaci seniorů k účasti na vzdělávacích aktivitách, převažují potřeby a motivy: rozšířit, doplnit či prohloubit stávající poznatky, potřeba získat nové informace, potřeba orientovat se v současném světě. Z těchto výsledků můžeme dojít k závěru a odpovědět na výzkumnou otázku, že senioři navštěvují kurzy U3V za účelem dalšího vzdělávání.

Závěr

Studium je pro seniory významnou možností aktivního života. Senioři, kteří studují, již nepotřebují zvyšovat svou profesní kvalifikaci, ani budovat kariéru. Důležité je, aby se mohli zařadit do společnosti.

Cílem univerzit třetího věku je prohloubit sebepoznání a seznámení se se všemi společenskými změnami a zařazení seniora do společnosti. Edukace seniorů by měla reflektovat celospolečenské změny a napomáhat seniorům ve stále se měnícím světě. Univerzity třetího věku jsou nejen místem, kde senioři získají nové znalosti a dovednosti, ale i místem, kde se setkávají s lidmi podobného věku a zájmů a rozšiřují si tak své společenské kontakty. Vzhledem k výše uvedenému je patrné, že univerzity třetího věku jsou nedílnou součástí volnočasových aktivit osob v postproduktivním věku. Dá se také předpokládat, že působnost univerzit třetího věku se bude nadále rozšiřovat, a to i díky neustálému demografickému vývoji ve vyspělých zemích, kde se zvyšuje průměrná délka života.

Zdroje

- Benešová, D. (2014). *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Cuenca, M. L. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico (Motivation to learning of seniors beyond the results and academic achievement). *Revista de Psicología y Educación*, no. 6, 239-254.
- Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, P., Ochoa, L, & Bardus, M. (2014). Impact on Senior Learners' Quality of Life through Lifelong Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 510-516.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team.
- Haškovcová, H. (2012). *Sociální gerontologie, aneb Senioři mezi námi*. Praha: Galén.
- Cherry, K. (2017). What Is Intrinsic Motivation? *Worth Publisher*, 5(6), 33-38.
- Klvetová, D., Dlabalová, I. (2008). *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada.
- Livečka, E. (1982). Výchova ke staří a ve staří. In Wolf, J. a kol. (1982). *Umění žít a stárnout*. Praha: Svoboda.
- Mühlpachr, P. (2004). *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Petřková, A., Čornaničová, R. (2004). *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita.
- Russell, C. (2007). *What do older women and men want?* 55(4), 173-192.
- Salivarová, J., Veteška, J. (2014). *Edukace seniorů v evropském kontextu: teoretická a aplikační východiska*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Šerák, M. (2005). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: MJF Praha, Edice celoživotního vzdělávání.
- Šerák, M. (2018). *Role univerzit třetího věku v širších edukačních i sociálních kontextech*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/21747/role-univerzit-tretiho-veku-v-sirsich-edukacnich-i-socialnich-kontextech.html/>
- Špatenková, N., Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Poděkování

Autorka děkuje za spolupráci referentkám na studijních odděleních a všem respondentům, kteří se ankety zúčastnili.

Kontakt

Mgr. Daniela Nováková, DiS.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

E-mail: daniela.novakova@ff.cuni.cz

Analýza názorů učitelů na úroveň implementace doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do výuky na prvním stupni základních škol

Analysis of teachers' opinions on the level of implementation of the complementary educational field of ethical education into teaching at the first stage of primary schools

Michaela Pachelová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na průzkum úrovně implementace výuky doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v prostředí prvního stupně základních škol. Cílem je popsat názory pedagogů na efektivitu způsobů implementace výuky etické výchovy. Subjektivní názory pedagogů na vybraná témata jsou zkoumány a analyzovány na základě šetření, které bylo v rámci této problematiky provedeno.

Klíčová slova: etická výchova, pedagog, první stupeň, základní škola

Abstract

This contribution is focused on the research of the level of implementation of teaching in the complementary educational field of Ethical Education in the environment at Primary school. The aim is to describe the opinions of teachers on the effectiveness of ways of implementing ethical education. Subjective opinions of teachers on selected topics are examined and analyzed on the basis of a survey that was conducted within this issue.

Key words: ethic education, pedagog, ISCED 1, primary school

Úvod

Etika se zabývá zkoumáním hodnot a principů, které usměrňují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle (Sokol, 2010, s. 11). Důležitost zavedení etické výchovy podporují zkušenosti zemí z OECD, které předmět do svého vzdělávacího systému již zařadily. Etická výchova (dále EtV) v ČR je založena na konceptu prof. Roche Olivara, který klade důraz především na prosociální chování člověka. Charakterizuje prosociální etické jednání jako chování, které je prospěšné druhé osobě, skupině lidí nebo sociálnímu cíli, aniž by se předem očekávala odměna (Roche Olivar, 1992, s. 149). Doplňující vzdělávací obor Etická výchova do RVP ZV byl zařazen 16. prosince roku 2009. Téma implementace EtV je v České republice stále aktuální.

V naší školské soustavě chybí povinný předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. EtV je stále pouze volitelná varianta, kterou základní školy mohou i nemusí zařadit do svých školních vzdělávacích plánů (dále ŠVP). Obsahem vzdělávacího oboru EtV v RVP ZV v ČR jsou sociální dovednosti vedoucí k prosociálnosti, tedy komunikace a základní mezilidské dovednosti, uplatňování důstojnosti a pozitivní sebehodnocení, pozitivní hodnocení druhých, prosociální chování v širších společenských souvislostech (RVP, 2007, s. 126). Podmínkou jejich úspěšného zprostředkování jsou postoje učitele, definované výchovným stylem. Učitel plánuje, jak vytvořit z třídy výchovné společenství, stanovit jasná pravidla hry, bezpodmínečně přijmout žáka a vyjádřit pozitivní emoce. Dále jak připisovat pozitivní chování žákům, kázeňské problémy řešit poukázáním na důsledek chování, odměnu a trest používat opatrně, vybízet k prosociálnímu chování, zapojit do výchovného procesu rodiče a vytvářet radostnou atmosféru. V souvislosti s revizí RVP se diskutuje postavení. Hodnotí se, zda předmět EtV funkčně směřuje k naplnění svých cílů. Podle výsledků České školní inspekce jen málo škol realizuje na primárním stupni ZŠ etickou výchovu jako samostatný předmět. Jako důvod ředitelé uvádí nedostatek disponibilních hodin (ČŠI, 2016).

Podle průzkumu, publikovaného Univerzitou Karlovou roku 2011, který analyzuje názory a postoje české veřejnosti ke školství a vzdělávání včetně názorů na jeho vývoj, reformy a současné problémy, má EtV méně důležité postavení. Výsledky jsou založeny na rozsáhlém reprezentativním sociologickém průzkumu dospělé české veřejnosti s důrazem na pohled rodičů. Pozornost je věnována názorům na důležitost jednotlivých předmětů a kompetencí. Výukové předměty byly hodnoceny v sedmistupňové škále, kdy mělo číslo 7 největší význam a 1 nejmenší význam. Etická výchova se umístila až na 11. místě, přičemž v předních příčkách najdeme cizí jazyky, český jazyk, matematiku, informační technologie, zeměpis, přírodopis, dějepis, fyziku, chemii a výchovu ke zdraví. Za etickou výchovou byly řazeny předměty ekologická výchova, občanská výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a na okraji zájmu byl předmět náboženství. Z průzkumu je patrné, že veřejnost přiděluje úlohy etické výchovy spíše rodině (Černý a kol., tabulka č. 5/1).

1 Předmět etická výchova na prvním stupni základních škol

Učivo EtV pro 1. stupeň je soustředěno na základní komunikační dovednosti (komunikace při vytváření výchovného kolektivu – představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace; základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích – pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva; základy neverbální komunikace – seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky). Dále se EtV zaměřuje na komunikace citů – identifikaci, vyjádření a usměrňování základních citů jako jsou pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu. Významným tématem EtV je pozitivní hodnocení sebe a pozitivní hodnocení druhých (RVP, 2007).

2 Role učitele

Podle Roche Olivara (1992, s. 209) se ve vyučování klade nedostatečný důraz na mezilidské vztahy. Cílem etického výchovného programu je naučit žáka otevřeně a ohleduplně komunikovat při vytváření prosociálního vztahu. Učitelova role se jeví jako primární. Učitel by měl být inspirátorem a podporou třídy jako výchovného společenství. Učitel je autor živého dějství, který vnímá situaci a reaguje na ni. Pedagog není jen dozor, ale partner, který s žáky laskavě jedná. Je pro žáky sociálním vzorem. Vědomě se tak podílí na utváření sociálního klimatu třídy. Vacek (2002, s. 63) označuje mravní výchovu v České republice jako výchovu postavenou na náhodném individuálním vkladu výjimečně disponovaných pedagogů na okraji zájmů našich škol. Vacek dále zdůrazňuje potřebu utvářet mravnost žáků systematicky a pro děti zajímavým a přitažlivým způsobem (Vacek, 2009, s. 1). Bohužel v ČR jen velmi málo škol na prvním stupni zařazuje EtV do svého ŠVP. Učitelé v hojnějším měřítku zařazují etickou výchovu jako doplňující předmět, který se prolíná všemi vyučovacími předměty. Motyčka (2010) popisuje časovou náročnost prožitkových metod. Zdůrazňuje nutnost kvalitně provedené reflexe. Zde nacházíme doporučení zavádět EtV jako samostatný předmět, ne pouze zařazovat etická témata do ostatních předmětů. Tento příspěvek reflektuje názory třiceti učitelů, kteří vyučují EtV ze svého vlastního přesvědčení, jak je podrobněji zmíněno v části 3.4. Učitelé zde vyjádřili, proč je z jejich pohledu potřebné aktivně zařazovat témata EtV do výuky.

3 Charakteristika průzkumu

V souvislosti s etickou výchovou již v České republice bylo zkoumáno, jakým způsobem se vyučuje EtV na 2. stupni základních škol a na středních školách. Tématu se v minulých letech věnovali Kunstová, Motyčka, Staněk, Svobodová, Špiner, Podmanický, Rozum, Vacek a další. Zatím však nebyla soustavněji věnována pozornost výuce EtV na 1. stupni ZŠ.

3.1 Hlavní cíle a metodika průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je popsat názory pedagogů na efektivitu způsobů implementace výuky etické výchovy. Subjektivní názory pedagogů na vybraná témata jsou zkoumány a analyzovány na základě kvantitativního výzkumného šetření. Subjektivní názor jednotlivých pedagogů byl zjišťován metodou dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami. Vzorek respondentů tvořilo 30 učitelů, kteří EtV učí na prvním stupni ZŠ.

3.2 Definování výzkumného cíle

Cílem průzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň implementace etické výchovy na prvním stupni ZŠ, a to z pohledu respondentů.

V souladu s primárním cílem byly stanoveny tyto průzkumné otázky:

- 01** Kolik minut v průměru za týden učitelé věnují výuce EtV?
- 02** Do kterých výukových předmětů se témata etické výchovy zařazují?
- 03** Jsou vedeny aktivity etické výchovy na třídnických hodinách?
- 04** Čím jsou žáci, podle názoru učitelů, motivováni k aktivní účasti na vyučování EtV?

3.3 Tematické okruhy průzkumu a vybraná témata

V návaznosti na prostudovanou literaturu a dle vlastního uvážení byly vymezeny tyto tematické okruhy:

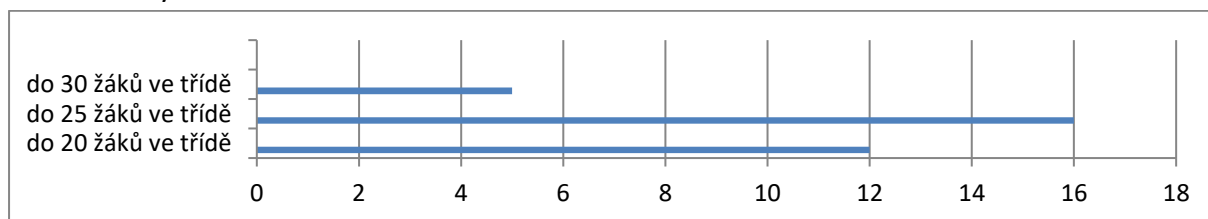
1. Vymezení časových možností učitelů vyučovat etickou výchovu.
2. Pohled pedagogů na efektivnost aktivit etické výchovy ve školním vzdělávání.
3. Vyjádření učitelů, jaké jsou možnosti zařazovat etickou výchovu do třídnických hodin.
4. Pohled pedagogů na motivaci žáků v rámci vzdělávacího procesu.

3.4 Charakteristika výzkumného souboru

Průzkum byl realizován v rámci vzdělávacích institucí Královéhradeckého a Moravskoslezského kraje. Královéhradecký kraj je volen z důvodu snadné dostupnosti. Moravskoslezský kraj jsem volila na základě spolupráce s Etickou výchovou, o. p. s., se sídlem ve Frýdlantu nad Ostravicí. Výběr byl proveden záměrný s ohledem na podmínku vyučování na prvním stupni ZŠ. Průzkum proběhl i při osobních setkáních v rámci lektorských kurzů v Hradci Králové a na konferenci Nebojíme se etické výchovy v Kroměříži. Je nutno podotknout, že by pro mě bylo mnohem snadnější oslovit učitele etické výchovy na druhém stupni ZŠ, kterých bylo na konferenci i v lektorském týmu převaha.

Kritériem pro výběr respondentů byla aktuální angažovanost na výuce etické výchovy na prvním stupni základní školy. Průzkum byl anonymní. Z 30 respondentů je 20 učitelů na školách, kde je EtV zařazena ve ŠVP pouze jako doplňkový předmět implementovaný do jiných vyučovacích předmětů. Jeden učitel učí na škole, kde je EtV v ŠVP jako samostatný předmět na 1. stupni ZŠ. Osm respondentů vyučuje na škole, kde je EtV v ŠVP na celé devítileté ZŠ. Deset respondentů učí EtV na samostatném prvním stupni. Jeden respondent je ze ZŠ spojené s MŠ. Celkem 19 respondentů učí na devítileté ZŠ. Následující graf poukazuje na počty dětí ve třídách respondentů. Dvanáct pedagogů učí ve třídách s počtem do 20 žáků ve třídě. Šestnáct pedagogů učí ve třídách, kde je do 25 žáků. Pět učitelů vyučuje ve třídě, kde se počet dětí pohybuje od 26 do 30.

Graf 1. Počty žáků ve třídách



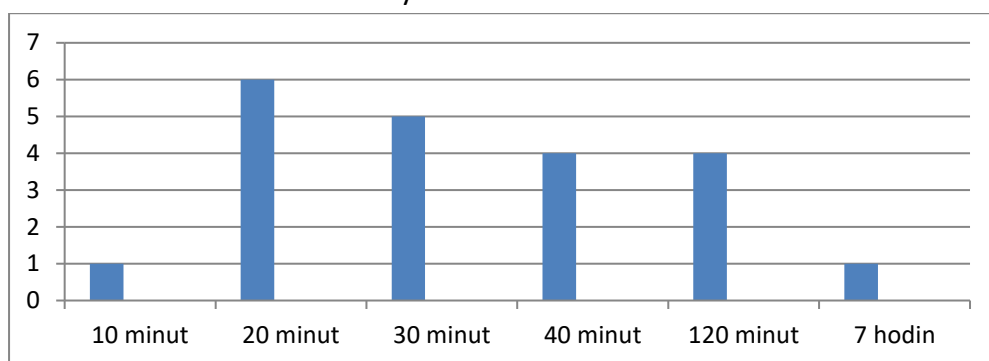
(Zdroj: vlastní zpracování)

3.5 Průběh kvantitativního průzkumu

Tento průzkum byl zpracován na základě kvantitativního průzkumného šetření se 30 respondenty. Pro získání jednotlivých dat byla zvolena metoda dotazníku s uzavřenými a otevřenými otázkami. Délka vypracování dotazníku byla přizpůsobena potřebám respondenta. Otázky byly rozděleny do čtyř okruhů a pro všechny respondenty byly stejné. Po rozboru jednotlivých dat byly všechny odpovědi vyhodnoceny.

Na základě dat z dotazníků v rámci průzkumného šetření jsou odpovědi na první otázku, kolik minut týdně učitelé věnují výuce EtV, zaznamenány v Grafu 2.

Graf 2. Časová dotace EtV ve výuce

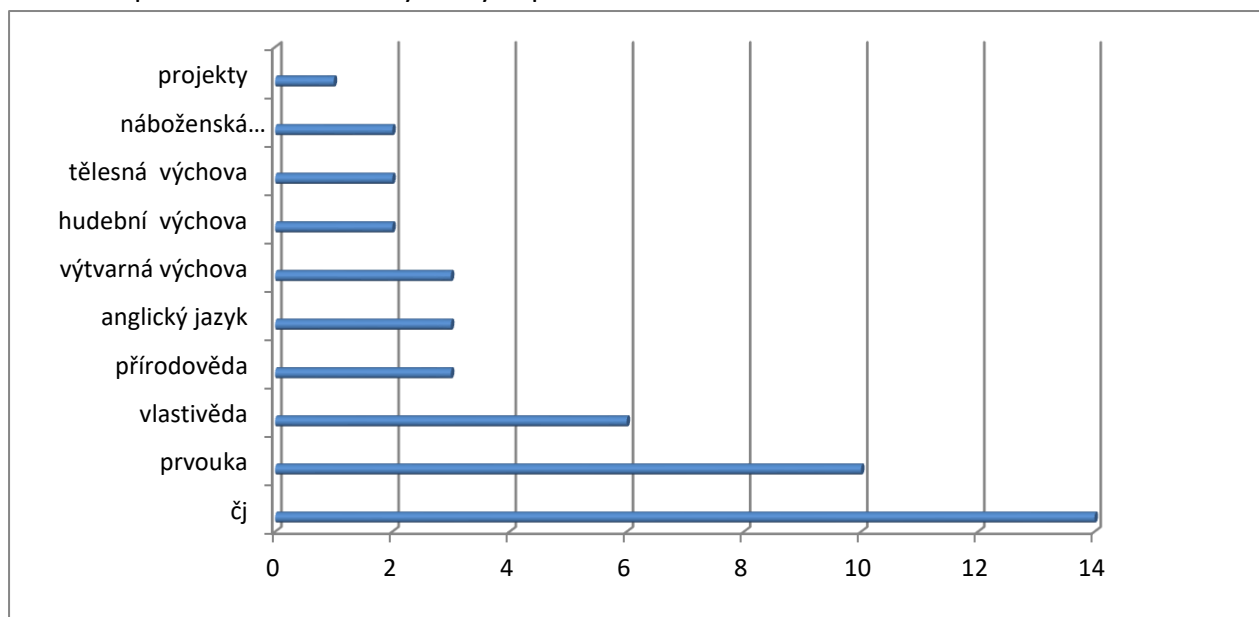


(Zdroj: vlastní zpracování)

Nejvíce respondentů, tedy 6 ze 30, vyjádřilo 20 minut jako časový údaj potřebný k pravidelnému zařazení aktivit EtV. Dále vyjadřovali, že často užívají metodu komunitního kruhu první hodinu v pondělí. Důvodem k tomuto načasování bylo uvedeno naladění kolektivu na společnou práci a podpora spolupráce ve třídě. Pět respondentů věnuje EtV třicet minut týdně. Čtyři respondenti učí EtV čtyřicet minut a stejný počet respondentů se věnuje výuce EtV 120 minut. Pouze jeden respondent se výuce EtV věnuje sedm hodin týdně, EtV tak tedy prolíná každý den do více výukových předmětů.

K druhé otázce, do kterých předmětů se etická výchova zařazuje, se vztahuje následující Graf 3.

Graf 3. Implementace EtV do výukových předmětů



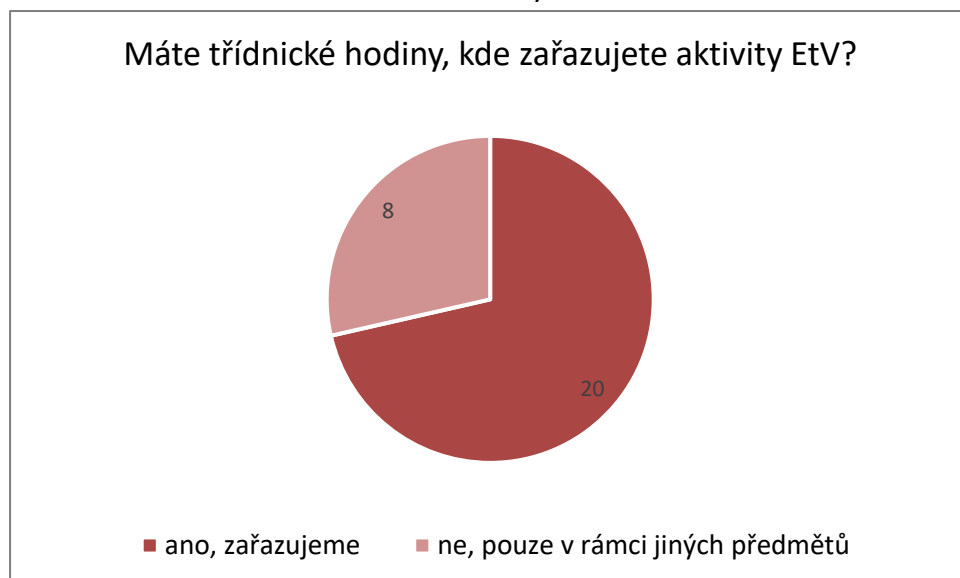
(Zdroj: vlastní zpracování)

Na prvním stupni se aktivity EtV implementují do všech vzdělávacích a výchovných předmětů. Je nutno podotknout, že obraz v grafu je pouze ilustrační. Učitelé jsou omezeni úvazkem v tomto školním roce a vyjadřují pouze aktuální stav, který se rok od roku mění.

Jednoznačně nejvíce, tedy čtrnácti učitelům, se EtV daří implementovat do hodin českého jazyka. Několikrát byla specifikována preferovaná jazyková a slohová složka předmětu. Hned na druhém místě jsou hodiny prvouky, které se ve 4. a 5. ročníku dělí na dva předměty s hojným zastoupením, tedy na vlastivědu a přírodopis. Významná je implementace do hodin anglického jazyka a výtvarné výchovy. Ostatní výchovy a projekty jsou také vhodné k implementaci EtV.

Třetí otázka zjišťovala, zda učitelé zařazují aktivity EtV do třídnických hodin. Graf 4 ukazuje, jaký je poměr odpovědí respondentů. Celkem 20 učitelů vypovědělo, že zařazují aktivity do třídnických hodin. Osm učitelů nezařazuje aktivity etické výchovy do třídnických hodin. Dva respondenti nejsou třídními učiteli a nevedou tedy třídnické hodiny. Zde je nutné podotknout, že třídnické hodiny na prvním stupni jsou velmi často zařazovány podle aktuální potřeby a nemusí mít pevně stanovený časový harmonogram. Učitel, který vidí nutnost řešit třídní problémy, tedy může jednat intuitivně. Je časté, že na základě daného problému následně učitel připraví aktivitu, která pomáhá upevnění dobrých návyků, podporu klimatu ve třídě apod.

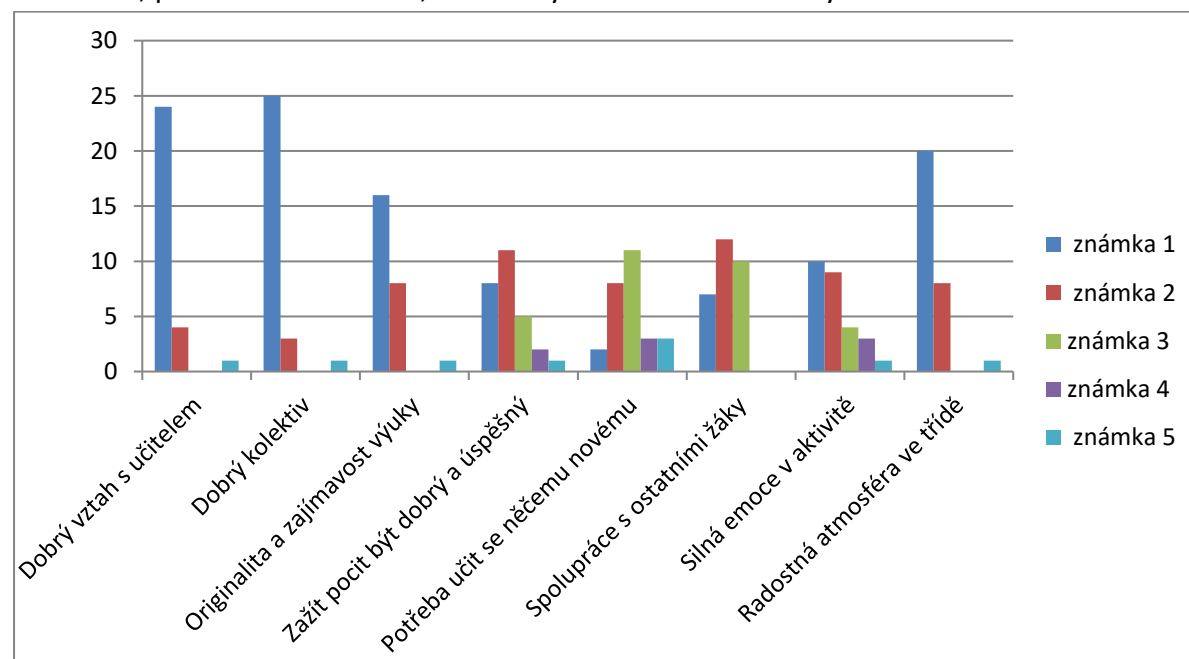
Graf 4. Zařazování aktivit EtV do třídnických hodin



(Zdroj: vlastní zpracování)

Sloupcový Graf 5 zobrazuje odpovědi učitelů k otázce číslo 4. Ta zjišťuje, co podle názorů učitelů vede žáky k aktivní účasti na vyučování EtV. Učitelé vyjadřovali, co podle jejich názoru žáky nejvíce motivuje na stupnici od 1 – 5 jako ve škole (1 – velmi motivuje, 5 – nemotivuje). Tato data jsou současně uvedena v Tab. 1.

Graf 5. Co, podle názorů učitelů, vede žáky k aktivní účasti na vyučování EtV



Tab. 1. Co, podle názorů učitelů, vede žáky k aktivní účasti na vyučování EtV

	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
Dobrý vztah s učitelem	24	4	0	0	1
Dobrý kolektiv	25	3	0	0	1
Originalita a zajímavost výuky	16	8	0	0	1
Zažít pocit být dobrý a úspěšný	8	11	5	2	1
Potřeba učit se něčemu novému	2	8	11	3	3
Spolupráce s ostatními žáky	7	12	10		
Silná emoce v aktivitě	10	9	4	3	1
Radostná atmosféra ve třídě	20	8	0	0	1

(Zdroj: vlastní zpracování)

Podle názorů učitelů je žák nejvíce motivován k aktivní účasti na vyučování EtV na základě přijetí do kolektivu. Důležité je pro žáky přijetí učitelem a prožití zážitku radostné atmosféry ve třídě. Významná je i originalita a zajímavost výuky, spolupráce s ostatními žáky, silná emoce v aktivitě a vlastní zážitek pocitu úspěšnosti. Oslabené postavení měla podle učitelů žákova potřeba učit se něčemu novému.

4 Shrnutí výsledků provedeného průzkumu

Učitelé se výuce EtV věnují v průměru 20 minut týdně. EtV učitelé nejčastěji implementují v rámci hodin českého jazyka. Učitelé vyjadřovali, že často užívají metodu komunitního kruhu, zejména první hodinu v pondělí, která bývá i jejich třídnickou hodinou. Učitelé vyjadřovali potřebu naladění kolektivu na společnou práci a podporu spolupráce v třídě. EtV učitelům v mnohém usnadňuje spolupráci. Učitelé vyjádřili, že vidí smysluplnost a důležitost práce na osobnostním rozvoji žáka, formaci kritického myšlení a morálních hodnot. EtV vede podle názorů respondentů k úctě k sobě a k druhým, ukazuje hodnotu života. Paní učitelka, která je metodičkou prevence, využívá techniky a hry EtV k porozumění si s problémovými žáky. Třídní učitelé vyjadřují, že se díky EtV rozvíjí pozitivní sociální třídní klima.

Závěr

Pro nízký počet respondentů nelze výsledky aplikovat širěji. Na malém vzorku učitelů bylo patrné, že podle jejich vyjádření aktivity EtV pomáhají ke zlepšení třídního klimatu. Učitelé zařazují aktivity EtV do třídnických hodin a do svých výukových předmětů, zejména do hodin českého jazyka, kdy je velmi oblíbená aktivita komunitní kruh pro sdílení a diskuse.

Průzkum sloužil jako předvýzkum k disertační práci. Na základě těchto výsledků bude sledována implementace výuky EtV na škole, kde se EtV vyučuje ve všech ročnících a prolíná se i dalšími aktivitami. Bylo by přínosné sledovat zkušenosti učitelů EtV a analyzovat jejich úspěchy, popřípadě i neúspěchy při formování třídních kolektivů. Jedná se o aktuální téma vzhledem k tomu, že etická výchova nemá pevné ukotvení v RVP.

Zdroje

- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva – Etická výchova*. Čj. ČŠIG-2245/16-G2 v předškolním, základním a středním vzdělávání. Praha.
- Motyčka, P. (2010). *Etická výchova – cesta naděje pro budoucí generace*. Praha: MŠMT ČR.
- Roche Olivar, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Sokol, J. (2010). *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad.
- Vacek, P. (2002). *Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. Etika a etická výchova v školách. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: PF TU.
- Vacek, P. (2009). *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě!* Praha: MŠMT ČR.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.

Kontakt

Mgr. Michaela Pachelová
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: michaela.pachelova@pedf.cuni.cz

Vzdelávacia metóda koučovanie

Educational method – coaching

Roland Pavlík

Abstrakt

V článku prezentujem koučovanie ako vzdelávaciu metódu, ktorá prináša významný profit v oblastiach: zvýšenie angažovanosti a účasti zamestnancov, úrovne spokojnosti s prácou, pracovnej morálky a tímovej práce. Zásadné je zistenie, že koučovanie posilňuje potenciál jedincov, ako aj ich učenie a rozvoj. Cieľom prezentácie je priblížiť rozvoj osobnostného potenciálu v súvislosti s koučovaním. Koučovanie ako vzdelávanie a výchova, motivácia a riadenie by malo byť v kontakte a držať krok s rozvojom andragogiky, psychológie a s poznatkami o tom, čo ľuďom umožňuje vydať zo seba to najlepšie.

Kľúčové slová: rozvoj, vzdelávanie, dospelí ľudia, koučovanie, sebaaponímanie

Abstract

In the article, I present coaching as an educational method which is bringing along a significant profit in fields: increasing of employee engagement and participation, level of job satisfaction, work ethic and teamwork. Essential is the finding that coaching strengthens the individual's potential as well as their learning and development. The aim of the presentation is to bring closer the development of personal potential in relation to coaching. Coaching as well as education and upbringing, motivation and management should be in touch and should keep up with the development of andragogy, psychology and the knowledge of what enables people to give the best out of themselves.

Key words: development, education, adult people, coaching, self-concept

Úvod

Vzdelávanie v širších súvislostiach chápeme ako motivujúcu zložku k rozvíjaniu osobnostného potenciálu. Edukačná intervencia, ktorou sa zameriavame na proces utvárania praktických a intelektuálno-emocionálnych zručností je progresívny proces.

Vo výkladovom slovníku sa uvádza, že vzdelávanie je „proces uvedomělého a cieľavedomého sprostredkovania a aktívneho utvárania a osvojovania sústavy vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických zručností a ľudských skúseností, utváranie morálnych rysov a osobitých záujmov. Pôsobenie na človeka či skupinu za účelom utvárania osobnosti, individualizácie spoločenského vedomia, je teda súčasťou socializácie.

Prakticky je tento proces možné definovať na vzdelávaní ako činnosť lektora a vzdelávaní sa ako činnosť účastníka vzdelávacieho procesu“ (Palán, 2002)

Naša pozornosť je zameraná na komplexný rozvoj dospelého človeka vo všetkých komponentoch (kognitívna, afektívna i psychomotorická stránka), ktorá je predpokladom úspešnej personalizácie, socializácie i uplatnenia v živote a práci. Koučovanie je neustále sa rozvíjajúcu metóda vzhľadom k relatívne novému prístupu vo vzdelávacom procese a je to efektívny nástroj andragogickej intervencie vo vybranej cieľovej skupine. Priestor intervencie je vymedzený v okruhu sebarozvoja dospelého človeka, jeho nekognitívnych, hodnotovo – etických stránok.

Pridaná hodnota vzdelávacej metódy pre jednotlivca i organizácie je v tom, že koučovanie skôr, než by niečo učilo, pomáha aktívne zapájať účastníkov do procesu vzdelávania. Poznatky, ktoré sa osvojujú v aktívnej činnosti, sú trvalejšie a prinášajú uspokojenie z učenia. To je cesta k trvalému vyváženému súžitiu medzi pracovným životom a životom vo voľnom čase, k upokojeniu vo vnútornom živote a k všestrannému osobnému rastu.

1 Teoretické východiská

Koučovanie sa chápe pomerne rôznorodo. Používa sa v širokom význame – od vzdelávania na pracovisku hlavne u nových pracovníkov, cez stimulovanie potenciálu podriadených a ako pomoc pri zvládaní náročných situácií (Ondrušek & Labáth, 2007). Podobne s označením koučovanie je to aj v bežnom jazyku, kde pod týmto pojmom nájdeme rôzne aktivity. Profesionálny kouč, pracujúci na základe princípov, ktoré slovu koučovanie priniesli popularitu a všeobecnú obľúbenosť v oblasti osobného rozvoja, sa rozhodli, že je nutné definovať a propagovať štandardy profesionálneho kouča. Tak v polovici osemdesiatich rokov vznikla ICF (International Coach Federation – Medzinárodná federácia koučov¹) (Karpinská & Kmecová, 2017). Okolo roku 2000 sa objavujú na Slovensku prví koučovia a pojem koučovanie sa aj u nás presúva do manažmentu a rozvoja ľudských zdrojov. Kouč je nová progresívne sa rozvíjajúca profesia.

Anderson, Frankovelgia a Hernez-Bloom (2009) sa vo svojej kvantitatívnej štúdii zaoberali trendmi pre využívanie koučovania v organizácii. Výsledkom štúdie, ktorej sa zúčastnilo 347 vedúcich pracovníkov, bolo zistenie, že 80 % opýtaných prisudzuje zásadný posun v zlepšení výkonu v organizácii práve prostredníctvom a vďaka koučovaniu. Vedúci pracovníci veria, že koučovanie pozitívne ovplyvňuje rozvoj pracovníkov, umožňuje riadenie ich výkonu, zvyšuje využívanie vedomostí, vedie k vyššej spoluúčasti, transparentnému rozhodovaniu a umožňuje prikladať učeniu a rozvoju tú najvyššiu prioritu. Výsledky štúdií poukazujú na to, že koučovanie so sebou prináša významný profit, a to najmä v oblastiach ako zvýšenie angažovanosti a účasti zamestnancov v oblasti úrovne spokojnosti s prácou,

¹ Medzinárodná federácia koučov (ICF = International Coach Federation) je podpornou sieťou pre profesionálnych koučov. Či už ide o *life coaching*, *executive coaching*, *leadership coaching* alebo akýkoľvek iný špecializovaný druh koučovania, ICF vedie globálnu komunitu koučov k rozvoju ich profesie. ICF napomáha slúžiť rozvoju prosperity ľudstva aplikáciou kreatívneho a nové nápady podnecujúceho procesu s cieľom maximalizovať profesionálny a osobný potenciál klientov.

oblasti pracovnej morálky a v oblasti spolupráce a tímovej práce. Ako zásadné je tiež zistenie, že vďaka koučovaniu sa posilňuje potenciál jedincov, ako aj ich učenie a sebarozvoj.

Sebarozvoj nám okrem iného pomáha stať sa lepším poslucháčom, empatickejším, efektívnejším a sebavedomejším jedincom. Zároveň nás učí, ako sa lepšie sústrediť a byť organizovanejším, ale aj to, ako si čo najlepšie postaviť ciele v osobnom a profesionálnom živote. Poslaním koučovania je pomáhať v rozvoji. Ak kouč napomáha v rozvoji koučovanému a aj sám sebe, potom výkonnejšie koučovanie je výsledkom toho, že proces koučovania napomáha druhým a aj sebe v rozvoji (Whitmore, 2014).

2 Kouč v andragogickej vede

Aby bolo možné konkretizovať postavenie koučovania v andragogickej vede, je potrebné ho definovať. Kouč podľa Downeya (2003) nemusí odovzdávať vedomosti, rady alebo múdrosť. To čo musí kouč robiť, je hovoriť, pýtať sa a konať tak, aby sa ostatní učili a konali najlepšie ako vedia. Celá filozofia koučovania je o pomoci iným identifikovať a definovať ich špecifické ciele a zmobilizovať ich k dosiahnutiu týchto cieľov. O učení hovorí aj Whitmore (2014): Koučovanie skôr, než by niečo učilo, pomáha učiť sa.

Koučovanie popisuje M. Vetráková (2007) ako metódu založenú na vzťahu medzi manažérom a pracovníkom. Manažér usmerňuje školenú osobu a necháva jej priestor na vlastné poznávanie a skúmanie problémov. Podľa Matulčíkovej a Matulčíka (2003) znamená dlhodobejšie spájanie, inštruovanie a vysvetľovanie pravidiel a pripomienok. Bezprostredná a obojstranná spolupráca oboch subjektov manažmentu, zlepšuje komunikáciu a vytvára priestor pre stanovenie kariéry vzdelávaného pracovníka a vedúceho. Ako metódu vzdelávania a rozvoja na pracovisku uvádza I. Folwarczná (2010) koučovanie, ktoré sa stále viac používa v rozvoji manažérov. Umožňuje im riešiť konkrétne problémy, úlohy a vzťahy a učí ich hľadať vlastné riešenia, ktoré sú jedinečné.

Gallwey (2010) uvádza hlavnú úlohu kouča pri aplikácii metódy Inner Game, ktorá je vhodná pre aplikáciu v procese. Andragóg prostredníctvom nej pomáha:

- rozpoznať, čo by sa mali učiť,
- rozpoznať kritické premenné a naučiť sústrediť sa,
- udržiavať rovnováhu medzi učením sa, skúsenosťami a výkonnosťnými cieľmi,
- rozvíjať schopnosť jednať s ľuďmi a komunikovať,
- zlepšovať a rozvíjať schopnosti,
- využívať vnútorné a vonkajšie zdroje,
- získať mobilitu, prekonať prekážky brániace mobilitu,
- nezabúdať na pocity, intuíciu a tvorivosť,
- viac si uvedomovať časový rámec a plánovanie.

Koučovanie prináša lepšie vnímanie reality, väčšiu samostatnosť a zodpovednosť, vyššiu sústredenosť, efektívnejšie fungovanie, vyššiu výkonnosť a produktivitu, rozvoj ľudí, podporu rozvoja a využívania potenciálu, zdokonalenie schopnosti učiť sa, posilnenú sebadôveru, sebaistotu, schopnosť rozhodovať, schopnosť stanovovať ciele a delegovať úlohy, zvýšenie vnútornej motivácie a zaangažovanosti, lepšie vzťahy na pracovisku, radosť,

pohodu, spokojnosť, tvorivé myslenie, produkovanie nápadov a riešení, lepšie využitie potenciálu ľudí, ich zručností a zdrojov, rýchlejšiu, kvalitnejšiu a efektívnejšiu spätnú väzbu, väčšiu flexibilitu a adaptabilitu voči zmenám, bezpečie, istotu, akceptáciu (Birknerová, Timková a Filipová, 2014).

V súvislosti s andragogickou kvalifikáciou a kompetenciou Beneš (2008) tvrdí, že nutné kvalifikácie sa teda líšia podľa toho, čo konkrétne tvorí hlavnú pracovnú náplň, teda či andragóg prevažne učí, zastáva manažérske funkcie, či je činný ako poradca². Pritom je nutné uvedomiť si nie len závislosť profilu činnosti s konkrétnym klientom a vykonávaných činnostiach, ale hlavne i na konkrétnu inštitúciu a na zameranie/účel učenia, kde jednou z profesijných rol je kouč.

3 Koučovanie a jeho využitie

Kouč nikdy nevytvára obsah, nenahrádza terapeuta, konzultanta, mentora, ani priateľa, nesnaží sa kontrolovať klientovo myslenie, nemanipuluje, neposudzuje a neradí. Kouč nehovorí čo máš robiť, čo je správne. Pomáha získať uvedomenie – takto to vidím, tomuto verím a prijať zodpovednosť za to čo s tým urobíš: Ak sa mi nepáči to, čo mám, čo môžem urobiť, aby som to zmenil? V koučovaní hľadáme subjektívne najlepšie riešenie situácie koučovaného. A to také riešenie, ktoré je len a výlučne v moci koučovaného. Ak koučovaný vie, čo je v danom prípade objektívne najlepšie riešenie, hľadáme to, akým spôsobom ho môže presadzovať, čo bude robiť on a prečo je to ochotný urobiť. Ak sa cíti bezmocný voči dosiahnutiu objektívne najlepšieho riešenia, tak hľadáme to, čo je to, čo predsa len môže ovplyvniť, aby sa veci zlepšovali. Napríklad: problém je, že jeden talentovaný a mimoriadne výkonný člen tvojho tímu, má hrozné správanie, je arogantný a kazí celkový výkon tímu. V koučovaní nebudeme hľadať riešenia, čo by mal urobiť on (člen tímu). Otázka by znela – čo budem robiť ja (koučovaný)? Aký môj čin bude mať vplyv na túto situáciu? Čo som schopný a ochotný urobiť ja, aby som situáciu ovplyvnil? Pre každého je odpoveď trochu iná.

Človek sa líši od zvierat tým, že koná. Dokáže potlačiť svoje pudy, odložiť okamžité uspokojenie svojej potreby v mene nejakého zmyslu. Zmysel to je schopnosť človeka prisudzovať svojej činnosti, svojmu konaniu, význam. Rozhoduje sa podľa toho, čo je podľa neho správne, mravné, preňho, či pre druhých výhodné, lepšie. Samotné konanie je tak vždy nejakým spôsobom, hoci aj neuvedomelo, spojené so seba vyhodnocovaním (Kosová, 2014). Človek ako jediný tvor má okrem druhej existencie aj existenciu osobnú, neidentickú so životom iných jednotlivcov, druhému v úplnosti neprístupnú. Má subjektívny svet, v ktorom prežíva svoje uspokojenie potrieb, ale aj nenaplnené túžby a aspirácie, motiváciu k novému, aj riziko z neznámeho, radosť aj obavy, šťastie aj nešťastie, hľadanie pravdy o zmysle vlastnej existencie, skúsenosť so sebou samým. Mohli by sme povedať, že každý človek v spoločnosti, v ktorej sa nachádza, túži po sebarealizácii a sebarozvoji, ktorý mu v jeho vnútri poskytne priestor na riešenie akejkoľvek životnej situácie. Sebarealizácia má na jednej strane

² Literatúra niekedy zamieňa koučovanie za poradenské a mentorské rozhovory, lebo aj ich cieľom je pomôcť klientovi posunúť sa k úspechu – ale nástroje, používané v týchto rozhovoroch a ich cieľ sú rozdielne.

súkromný charakter, v nej človek akoby experimentuje sám so sebou, zisťuje čo vlastne je (Beneš, 2008), na druhej strane sa človek môže realizovať len v objektívnom svete, možno ju dosiahnuť len osobnou angažovanosťou a tvorivou aktivitou.

Čo môže byť zmyslom života? Na to si v procese celoživotnej edukácie musí nájsť človek odpoveď sám. Podľa Coveya (2011) hodnoty závislých ľudí vychádzajú z toho, čo si o nich myslia druhí, spoliehajú sa, že sporné otázky alebo problémy v ich živote vyriešia iní, tí čo sú pre nich autoritou. Nezávisle osoby sú proaktívne, vytyčujú si vlastné ciele, usporadúvajú si svoje konanie podľa dôležitosti pre seba, oslobodzujú sa od závislosti na iných. Sú schopní slobodne sa rozhodovať a aktívne samostatne myslieť aj konať. Vzájomná závislosť je najzrelším stupňom vývinu a voliť si ju môžu iba nezávislé osobnosti. Vzájomne závislí ľudia sa spoliehajú na seba, ale zároveň si uvedomujú, že v spolupráci sa dá dokázať viac, mravné hodnoty odvodzujú od seba, ale sú schopní vidieť potrebu lásky u iných, potrebu dávať, vedia spájať svoje myšlienky s myšlienkami iných a vzájomne ich prehodnocovať a to je cesta, ktorou by sme sa mali uberať, pretože prvým predpokladom sebarozvoja je uvedomenie. Uvedomenie, že každý z nás má v živote nejaký vplyv na akúkoľvek situáciu, v ktorej sa ocitne. Vždy máme možnosti voliť svoju reakciu na stav vecí v ktorých sme (Karpinská & Kmecová, 2017). Ak máme vplyv, máme aj zodpovednosť. Uvedomenie a prijatie vlastnej zodpovednosti za svoj život, za situáciu v pracovnom alebo súkromnom vzťahu, v kariére a práci, býva v koučovaní prelomové. Vždy, keď prijmeme zodpovednosť, uvedomíme si aj svoju silu – už nie sme bezmocní. Oberá nás to o možnosť nadávať na iných (rodičov, partnera, šéfa, kolegov, vládu atď.) a tiež nám to dáva možnosť uvedomiť si, že konať alebo nekonať, je vec rozhodnutia a akt slobodnej vôle.

Rozvíjanie osobnostného potenciálu v súvislosti s koučovaním ako uvádza Whitmore (2014) umožňuje vysoko efektívne nachádzať skutočné hodnoty a vytvárať súlad, bez ktorého nie je možné optimalizovať výkonnosť spoločnosti. Koučovanie ako vzdelávanie, výchova a motivácia by malo byť v kontakte a držať krok s rozvojom andragogiky.

V neposlednom rade koučovanie ponúka alternatívu: zmapovať situáciu, prestať bojovať a začať krok za krokom upevňovať vzťahy, venovať sa prevencii problémov a hrozieb všetkého druhu. To je cesta k trvalému vyváženému súžitiu medzi pracovným životom a životom vo voľnom čase, k upokojeniu vo vnútornom živote a k všestrannému osobnému rastu (Suchý & Náhlavský, 2012).

4 Metódy koučovania z hľadiska štýlu a smeru pôsobenia

V praxi sa stretávame s rôznorodým pohľadom na využívanie koučovania, a to nie len pre personálne rozvojové účely, ale aj pre riešenie kríz. Cieľom koučovania je získať odolnosť proti nadmernému stresu, chrániť pred syndrómom vyhorenia, skvalitniť komunikáciu, nachádzať efektívnejšie spôsoby riešenia rôznych životných a pracovných situácií. Rozlišujeme prístup individuálny (one-to-one) alebo koučovanie tímu ako celku.

Individuálne koučovanie

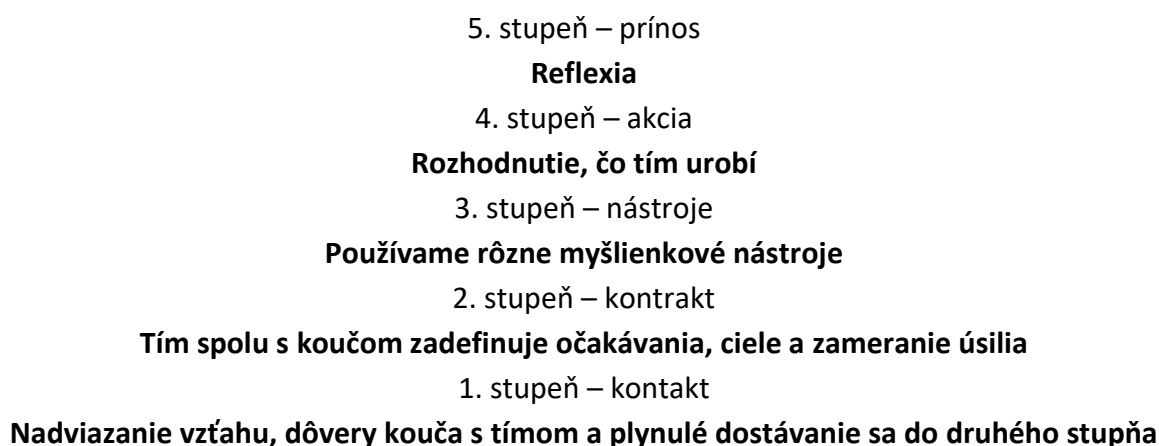
Individuálny prístup rešpektuje špecifické potreby koučovaného a celý proces je možné flexibilne modulovať, napriek tomu by sa mal stále držať základnej procesnej línie štruktúry koučovania. Podľa Fischera-Epe (2006) priebeh procesu koučovania má tri fázy:

- *Objasnenie zákazky* (téma a cieľ, dohoda o procese, kritériá hodnotenia efektivity koučovania);
- *Vlastné koučovacie rozhovory* (nadviazanie kontaktu a rozvíjanie vzťahu, orientácia v realite koučovaného, stanovenie parametrov riešenia);
- *Transfer do praxe* (výber riešenia, implementácia, rekapitulácia procesu, vyhodnotenie efektu koučovania).

Výhodou individuálneho koučovania je diskretný rozhovor v neohrozujúcom prostredí s koučom ku ktorému koučovaný získava dôveru. V povzbudzujúcej atmosfére môže koučovaný hovoriť aj o svojich chybách a neúspechoch, môže viac rozumieť svojim nezdarom a nachádzať spolu s koučom riešenia vedúce k náprave a prevencii chýb.

Tímové koučovanie

Tímové koučovanie je podľa Karpinskej a Kmecovej (2017) metóda k rozvoju a vedeniu tímov. Je to na riešenie a výsledok orientovaný proces, pomáha nie len na ceste k dobrému výkonu, ale aj k spokojnosti členov tímu. Pomáha jednotlivcovi uvedomiť si samého seba, seba v skupine aj skupinu ako organizmus. Tímové koučovanie sa zaoberá tým, ako z priemernej pracovnej skupiny urobiť fungujúci tím. Karpinská a Kmecová (2017) uvádzajú pyramídovú štruktúru vedenia rozhovoru:



Koučovacia pyramída pomáha koučovi, aby sa nestratil v priebehu koučovania. Všetky jej časti sú elastické. Prechody medzi vrstvami sú voľné.

Cipro (2015) uvádza ďalšie metódy koučovania, ktoré kouč využíva vo firemnom prostredí:

Manažérsky prístup

Manažérsky prístup je zameraný skôr na riešenie konkrétnych situácií z bežnej každodennej praxe riadiacich pracovníkov. Je to práca s informáciami, rozhodovanie, vedenie porád, delegovanie, motivovanie, time management a iné manažérske činnosti.

Psychologický prístup

Smeruje viac k rozvoju osobnostného potenciálu, zaoberá sa charakterovými rysmi a pracovným správaním v sociálnom kontexte. Je chápaný ako aplikovaná behaviorálna veda.

Externé koučovanie

Realizuje ho externý špecialista, ktorý je najatý z vonkajšieho prostredia mimo firmu. Koučovaní oceňujú možnosť preberať pracovné témy s externým špecialistom, pretože nemôže o nich hovoriť s nikým z firemného prostredia.

Záver

Koučovanie je pomerne dynamicky sa vyvíjajúca metóda rozvoja potenciálu ľudí a jeho výsledky v praxi v mnohom predbehli teóriu, o ktorú by sa opieral. Ako v každom vyvíjajúcom sa systéme, aj systém vzdelávania koučov prirodzene postupuje procesom od prvotného formovania profesijných záujmových inštitúcií vo svete a ich národných odnoží, cez vytváranie štandardov vzdelávania a štandardov kvalifikácie kouča. Tento proces je založený na intuitívnom rešpektovaní sústredenia najlepšej praxe a odborných vedomostí psychologických a iných spoločenskovedných disciplín práve v akreditačných profesijných inštitúciách zo strany profesionálnych koučov a inštitúcií s ambíciami vzdelávať koučov.

Zdroje

- Anderson, M., Frankovelgia, C., & Herzner-Bloom, G. (2009). *Creating coaching cultures: What business leaders expects and strategies to get there. Research Whitepaper*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, 3-4.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.
- Birknerová, Z., Timková, E., & Filipová, A. (2014). *Úvod do koučovania ako modernej metódy vzdelávania v manažmente*. Prešov: Bookman.
- Cipro, M. (2015). *Psychoanalytické koučování. Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada Publishing.
- Covey, R. S. (2011). *7 návyků skutečně efektivních lidí. Zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. Praha: Management Press.

- Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from the Coaches Coach*. Texere New York. London.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
- Folwarczná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing.
- Gallwey, W. (2010). *Inner game pro manažery*. Praha: Management Press.
- Karpinská, Z., & Kmecová, D. (2017). *Koučovanie podľa pyramídy*. Bratislava: Business Coaching College.
- Kosová, B. (2014). Autoevalvácia učiteľa a lektora ako cesta k naplneniu zmyslu a hodnôt edukácie. In Prusáková, V. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.
- Matulčíková, M., & Matulčík, J. (2003). *Manažment ďalšieho vzdelávania*. Bratislava: Ekonóm.
- Ondrušek, D., & Labáth, V. (2007). *Tréning? Tréning. (Učenie zážitkom)*. PDCS, o. z., Partners for Democratic Change Slovakia.
- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia.
- Suchý, J., & Náhlavský, P. (2012). *Životní koučování a sebekoučování. Klíč k pozitivním změnám a osobní spokojenosti*. Praha: Grada Publishing.
- Vetráková, M. et al. (2007). *Hodnotenie prínosu zamestnancov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta.
- Whitmore, J. (2014). *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press.

Kontakt

PhDr. Roland Pavlík

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: rolandpavlik25@gmail.com

Prínos myšlienok Friedricha Wilhelma Augusta Fröbela pre predškolskú pedagogiku

*The contribution of Friedrich Wilhelm August Froebel's thoughts
to preschool education*

Ivana Prachárová

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá prelimitovaním a sprístupnením historických východísk predškolskej výchovy, ktorých autorom je významný nemecký pedagóg F. W. A. Fröbel a poukazuje na význam jeho pedagogického spisu pre súčasnú pedagogiku. Prezentuje eminentné myšlienky ovplyvňujúce zakladanie materských škôl, ktoré sa stali základným fundamentom inštitucionálneho vzdelávania detí predškolského veku v celom svete. V príspevku sú 1. vymedzené dokumenty, ktoré sa tematikou zaoberajú a príspevok prezentuje stav riešenej problematiky na Slovensku, ako aj v zahraničí; 2. z nadobudnutého poznania formulované východiská projektovaného výskumu k predmetnej oblasti.

Kľúčové slová: Fröbel, O výchove človeka, hra, Fröbelove dary, Detské záhradky

Abstract

The paper deals with the delimitation and access to the historical bases of pre-school education, whose author is the momentous German pedagogue F. W. A. Froebel and points to the importance of his pedagogical work for contemporary pedagogy. Article presents eminent thoughts influencing the establishment of kindergartens, which have become the principal fundamentals of institutional education of preschool children around the world. In the paper are 1. delineated documents that deal with the topic and present the state of the issue in Slovakia as well as abroad; 2. formulated bases of projected research in the area in question from the acquired knowledge.

Key words: Froebel, Education of Man, play, Froebel's gifts, Kindergartens

Úvod

Príspevok v historickom kontexte predstavuje pedagóga, ktorý žil a jeho životný odkaz prežíva dodnes. Dedikovaný je práve tomu, kto sa celý svoj život dokázal rozdávať tým najmenším a vo svetovom meradle je považovaný za jedného z najväčších pedagógov. Jedným z dôvodov, prečo sme sa rozhodli spracovať problematiku pedagogických náhľadov Fröbela a jeho prínos pre predškolskú pedagogiku, je jej úzke prepojenie s témou dizertačnej práce, ktorej názov je: *Friedrich Fröbel, autor koncepcie predškolskej výchovy* –

implementácia jeho myšlienok pre predškolskú a elementárnu pedagogiku. K získavaniu a spracovaniu údajov štúdie sme využili historicko-literárnu metódu a k interpretácii sme použili kvalitatívnu metódu, metódu analýzy. Korporatívne s našou intenciou sme si determinovali hlavný cieľ príspevku, ktorým je *analyzovať a zhodnotiť prínos myšlienok Fröbela pre predškolskú pedagogiku.* Vychádzajúc z hlavného zamerania príspevku sme indikovali aj čiastkové ciele:

1. Prezentať konspekt dostupných konvenčných pedagogických literárnych zdrojov a stav riešenej problematiky u nás, ako aj v zahraničí.
2. Prezentať výskumnú orientáciu dizertačnej práce.

1 Pedagogicko-filozofické náhľady F. W. A. Fröbela

V introdukcii tejto kapitoly by sme radi v krátkosti objasnili otázku dostupnosti literárnych zdrojov týkajúcej sa predmetnej problematiky. Primárnym prameňom pre spracované teoretickej oblasti nám bolo Fröbelove dielo *O výchove človeka* preložené do anglického jazyka Josephinou Jarvis. V súvislosti s deskripciou exponovaného míľniku životnej cesty nám teoretické východiská poskytlo najmä dielo R. H. Quicka. Z novších monografií, ktoré približujú verejnosti život, myšlienky i samotné dielo Fröbela je štúdia a pôvodné texty od E. Opravilovej a V. Štveráka, i dielo anglického autora P. Westona, ktorý sa aj v súčasnosti angažuje v šírení Fröbelových myšlienok. V príspevku sa zaoberáme aj otázkami hry a didaktických pomôcok, ktoré sa objavujú v prácach súčasných autorov, ako je V. Trubíniová, Z. Baďuríková. V zahraničí sú to autori N. Brostermann, H. Tovey, T. Bruce, J. Liebschner, N. Peerzada, ktorí sa nezaoberajú len návratom do čias prekvitania Fröbelovej pedagogiky, ale poskytujú perspektívne štúdie s dôrazom na súčasné požiadavky výchovy a vzdelávania vo vzťahu k Fröbelovým zásadám a princípom.

Vychádzajúc zo špecifík zvolenej témy a získaných informácií analyzovaním primárnej a sekundárnej literatúry, chceme, aby táto štúdia v teoretickej rovine podáva konzekventný obraz minulého v prítomnosti. Z tohto dôvodu uvádzame, že sa predstaviteľ nemeckej klasickej pedagogiky narodil 21. apríla 1782 v obci Oberweißbach v rodine evanjelického kňaza a žil 70 rokov. Odbornej verejnosti nie je neznáme, že sám Fröbel mal neľahké detstvo, avšak ako spomína Quick (1897), boli to práve reminiscencie na vlastné útrapy, ktoré ho dokázali celý život pobádať k horlivej práci pre blaho detí. Najsilnejšie zážitky pramienia práve z jeho raného detstva, ktoré bolo poznačené trvalým pocitom opustenosti a smútku po skorej strate vlastnej matky, následným zanedbávaním zo strany otca a zavrnutím nevlastnou matkou. Na tomto mieste je nutné podotknúť, že nebyť jeho vlastných bolestivých zážitkov, by možno nedokázal s takým hlbokým presvedčením sformulovať svoje výchovné krédo. Tieto skľučujúce spomienky spomedzi mnohého vyústili k napísaniu hlboko precíteného diela a stali sa neopísateľne prínosným, ako pre neho, tak i pre nás a tých, ktorí sa po ňom o šťastné detstvo dieťaťa dodnes usilujú (Weston, 2000).

1.1 Význam pedagogického spisu pre rozvoj predškolskej výchovy

Fröbelova teória, ba aj edukačná prax sa však nezameriavali len na predškolskú výchovu, vďaka ktorej sa zapísal do dejín a stal sa celosvetovo známym. Jeho pedagogika materských škôl podľa Rebleho „*predstavuje neskorý plod na strome jeho poznania a myslenia*“ (Reble, 1995, s. 177). Dominantnejším a ambicióznejším bolo jeho hlavné dielo z roku 1826 *O výchove človeka*, v ktorom sa zameriaval na otázky výchovy a rozoberal ich v jednotlivých štádiách vývinu. Nemožno opomenúť, že práve jeho komplexný prístup ho dokázal priviesť k idee, že rané detstvo je začiatočným a východiskovým obdobím pre ďalší vývin každej jednej ľudskej bytosti (Cipro, 1984). Fröbel nám vo svojom spise prezentuje svoje myšlienky o výchove, ktoré vychádzajú z jeho idealistického názoru, pričom kládol dôraz na „*kultiváciu ľudí, ktorí stoja s nohami pevne na Božej zemi, sú zakorenení do prírody, ich hlavy siahajú až do neba a tam hľa, pravda, v ich srdciach je zjednotená zem i nebo*“ (Fröbel in Bruce a kol., 1995, s. 107).

Ďalšou kľúčovou myšlienkou, ktorú rozoberal vo svojom spise a nesporne prispel k zmene spôsobu uvažovania o nej, bola predstava o hre, ktorú vnímal ako najvyšší stupeň vývinu dieťaťa, najvnútornejšie jadro celého budúceho života, lebo len v nej a skrze ňu sa rozvíja celý človek, prejavuje svoje najzákladnejšie vlohy a svoje skutočné vnútro. Jedine hra vyžaruje radosť zo slobody, spokojnosť a pokoj v sebe i mimo seba, prispieva k zmiereniu a zjednoteniu sa s celým svetom (Baďuríková, 2016). Cieľavedomé, zámerné zamestnávanie detí hrou realizovanou so všetkou vážnosťou, zaujatím s vhodnými materiálnymi prostriedkami sa vo Fröbelovom výchovnom systéme vyskytovalo už od začiatku jeho pôsobenia. Drevené bloky reprezentujúce geometrické útvary a telesá, považoval už v 20. rokoch 19. storočia za prirodzený a základný prostriedok kontaktu dieťaťa s okolitým svetom (Fröbel, 1855, s. 208).

1.2 Aspekty ovplyvňujúce vznik predškolských inštitúcií

Drevené bloky síce Fröbel pokladal za konštitutívny prostriedok kontaktu dieťaťa s okolím, avšak túto myšlienku v úplnosti zrealizoval až 10 rokov po tom, ako vydal svoje dielo, presnejšie v roku 1836, kedy založil v Blankenburgu malý podnik na výrobu pedagogicky premysleného herného materiálu. Ako sa ďalej zmieňuje Tovey (2017) Fröbel veril, že práve jednoduchosť didaktických pomôcok, celosvetovo známych pod názvom *Fröbelove darčeky* pomôže deťom spoznávať a objavovať v troch rovinách, t.j. v rovine života, vedomostí a krásy. Ako eklatantne dopĺňa Brosterman (1997) simplexné hračky deťom predškolského i mladšieho školského veku umožnia v rovine života konať a zastupovať, myslieť a uznávať, v neposlednom rade na úrovni krásy cítiť a prežívať.

Fröbelova vlastná iniciatíva realizovať propagačné cesty spájané nielen s osvetou, ale aj praktickým overovaním vlastnej metódy v hrových krúžkoch, bezprostredne ovplyvnila vznik verejných predškolských zariadení, ktoré obdaril poetickým názvom *Detské záhradky*. Čo však mnohí ani len netušia je ten fakt, že toto pomenovanie má nielen svoju poetickú stránku, ale aj ideovú, v ktorej Fröbel spájal svoju lásku k prírode s filozofiou vzdelávania. Detská záhradka ako symbol pre verejnú predškolskú výchovu označuje práve to miesto, kde

sú odborne pestované a ošetrované deti, pretože každý človek je božskou bylinou a vychovávateľ je záhradník, ktorý sa o rastlinu stará, dáva jej svetlo či výživu, pomáha jej rásť do krásy a dokonalosti, avšak to podstatné, prenecháva na jej životné sily (Opravilová, Štverák, 1982).

1.2.1 Prienik a aktuálnosť myšlienok F. W. A. Fröbela v súčasnosti

Vo Fröbelovej pedagogike nachádzame aj dnes veľa cenného, čo nezapadá iba do minulosti, ale patrí aj súčasnosti či budúcnosti. Predovšetkým je to jeho oddanosťou výchove a vzdelávaniu, láskavý vzťah k deťom a vysoká úcta k osobnosti dieťaťa. Spomedzi mnohých, rovnako cenných odkazov vyzdvihujeme, vrátane materských škôl, aj jeho obdivuhodnú predstavu o človeku ako o sebaurčujúcej bytosti, pohľad na hru ako hlavného a nenahraditeľného komponentu poznávania, význam kresby ako prostriedku exteriorizácie vlastného vnútra, zážitkové učenie v prírode a tým podmienené pretváranie silných emócií na vedomosť, manipulačné i hudobno-pohybové hry, darčeky, ktoré podľa Trubíniovej (2009) prerástli hranice času a sú trvalým podnetom pre rozvoj pedagogiky na celom svete. To všetko sú živé korene jeho pedagogickej činnosti a korešpondujú s aktuálnymi požiadavkami kladenými na výchovno-vzdelávací proces v materskej i základnej škole.

2 Východiská projektovaného historického výskumu

Fröbelove pedagogicko-filozofické náhľady nepominuteľne prispeli k rozvoju predškolskej pedagogiky ako vednej disciplíny. Ich nespochybniteľná aktuálnosť spočíva v jeho výchovnej skúsenosti a pedagogickom talente stelesnenom do koncepcie predškolskej i školskej výchovy. Jeho dedičstvo a pedagogický odkaz podľa slov Liebschnera (2006) dodnes vyzýva a podnecuje odborníkov k bádaniu a skúmaniu jeho odkazov, ktoré sú inšpiratívnym základom pre súčasné inovácie vo výchove a vzdelávaní detí. V prvom rade nemožno nespomenúť kľúčovú príručku, ktorá reaguje na potrebu reorganizácie problematiky v kongruencii so súčasným napredovaním predmetnej oblasti a syntetizuje jedinečný a hodnotný súbor literatúry, výskumov, prípadových štúdií, aby sa vymedzili osobitné črty Fröbelovho vzdelávania a poskytli impulz pre budúce výskumy a prax v tejto oblasti. Ide o publikáciu autorov T. Bruce, P. Elfera, S. Powell, L. Wertha (2018) *The Routledge International Handbook of Froebel and Early Childhood Practice: Re-articulating Research and Policy* (2018).

Závažnosť i aktívum tejto problematiky si uvedomujú aj členovia organizácie *The Froebel Trust*, ktorí okrem iného svoj aktuálny výskumný zámer orientujú na prehĺbenie porozumenia teoretického základu jeho princípov, overujú ich účinnosť i to, ako je možné tieto efektívne postupy podporiť či ďalej rozvíjať. O relevantnosti problematiky sú presvedčení aj členovia *IFS* [The International Froebel Society], ktorí aj vrátane inej činnosti organizujú od roku 2004 konferencie týkajúce sa aktuálnosti a prieniku Fröbelových myšlienok pre pedagogiku ako vedu i prax.

V tejto chvíli pokladáme za adekvátne vyzdvihnúť skutočnosť, že Fröbelove jediné dielo síce kreuje platformu jeho pedagogického myslenia a v celosvetovom kontexte je skúmané

už niekoľko desaťročí, ale v našich končinách sa aj napriek početným superlatívom nestalo predmetom hĺbkového bádania. Ak vezmeme do úvahy samotné Fröbelove slová, v prenesenom význame konštatujeme, že takmer všetci, ktorí sa zaoberajú problematikou teórie a praxe predškolskej výchovy poznajú síce „zrnká v klase“, no nie „korene stebľa“. Prečo sa tomu tak stalo oporne ilustruje tvrdenie Riegrovej-Palackej, ktoré nepopieralo priazeň pre smer čisto fröbelovský, ale diskurzívne odmietalo muža nemeckého ducha. Nepriaznivo sa tak odsúdili podnetné myšlienky pod zámienkou, že každý národ by mal mať svojich mužov, svojich reformátorov, svoje vzory atď. (Riegrová-Palacká in Opravilová, Štverák, 1982). Ak operujeme s myšlienkou potlačenia a pohrdavého odmietnutia avantgardných myšlienok, patrične tak vyzdvihujeme presvedčenie Chlupa (1928), ktorý postihuje, že Fröbelova ústredná myšlienka nebola dôsledne dodržaná a kvintesencia z dôvodu neprekladania jeho spisov a nerealizovaním odborných štúdií upadla neopodstatnene v bezduchosť. Nakoľko táto problematika nie je v slovenských podmienkach dostatočne nielen rozpracovaná, ale aj zmapovaná, rozhodli sme sa empirickú časť dizertačnej práce orientovať na historicko-vedecký výskum.

2.1 Metodológia výskumu

Výskumný súbor bude pre nás predstavovať historický prameň – samotné Fröbelove kardinálne dielo. Fundamentálnym cieľom projektu bude *zhodnotiť jeho pedagogické myšlienky o výchove a vzdelávaní so zreteľom na predškolskú a elementárnu pedagogiku teoreticko-metodologickou analýzou pedagogických odkazov a implementovať tieto princípy do súčasného slovenského predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Eminentnou metódou v našom historicko-vedeckom výskume by bola metóda priama, prostredníctvom ktorej by sme zisťovali fakty z pôvodného prameňa.

Vychádzajúc zo zámeru znovuobjavenia minulosti pre prítomnosť filozoficko-pedagogických východísk Fröbela pre predškolskú a elementárnu pedagogiku 21. storočia sa vo výskume budeme opierať aj o ďalšie metódy. Pre výskum a štúdiu primárnych biografických zdrojov využijeme biografickú metódu; k explikácii starších javov a pojmov pomocou nových nám poslúži využitie progresívnej metódy; retrospektívnou metódou ozrejmime chronologicky postupnosť udalostí od najmladšej po najstaršiu; v neposlednom rade didakticko-metodologická metóda nám umožní transformovať Fröbelove pedagogické náhľady pre súčasné predprimárne a primárne vzdelávanie. K spracovaniu, dôkladnej interpretácii a zverejneniu výsledkov z bádania by sme využili kvalitatívnu metódu, metódu analýzy a samotný historický prameň budeme korektne hodnotiť ako súčasť konkrétnej doby, v ktorej vznikol. Domnievame sa, že získané dáta budú nevyhnutné pre stavbu dizertačnej práce, pomôžu deskripcii aktuálneho stavu v nami skúmanej oblasti a následnej formulácii uplatnenia zistení pre pedagogickú prax.

Záver

Primárnym cieľom nášho príspevku bolo poukázať na analýzu a zhodnotenie prínosu myšlienok Fröbela pre predškolskú pedagogiku a v nadväznosti prezentovať konspekt literárnych zdrojov, stav riešenej problematiky a výskumnú orientáciu dizertačnej práce. V texte sme definovali základné teoretické východiská k predmetnej oblasti a objasnili význam pedagogického spisu pre súčasnú predškolskú pedagogiku ako základnej platformy inštitucionálneho vzdelávania detí v ranom detstve v celom svete. Máme zato, že by sme si nemali svetoznámu osobnosť pripomínať len na výročia jeho narodenia či úmrtia, ale mali by sme rovnako pristúpiť k hlbšiemu porozumeniu jeho výchovných princípov, ktoré sú cestou hľadania pre súčasnosť. Realizáciou výskumu máme možnosť retrospektívnym pohľadom do minulosti a samotnou implementáciou jeho gnómických myšlienok pre predškolskú a elementárnu pedagogiku pochopiť fundamenty účinnej výchovy i vzdelávania. Pokladáme za náležité vyzdvihnúť už objavené a pomôcť pri rozvoji pedagogického myslenia v širších súvislostiach.

Zdroje

- Baduríková, Z. (2016). Friedrich Fröbel. Teoretik predškolskej výchovy a zakladateľ detskej záhrady. *Predškolská výchova*, 2015/16, roč. LXX, č. 6, s. 11-17.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York: Abrams.
- Bruce, T. (Eds.). (1995). *Recurring Themes in Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bruce, T., Elfer, P., Powell, S., & Wertha, L. (2018). *The Routledge International Handbook of Froebel and Early Childhood Practice: Re-articulating Research and Policy*. Abingdon: Routledge.
- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Fröbel, F. (1885). *The Education of Man*. [z nemeckého originálu *Die Menschenerziehung* preložené Josephine Jarvis]. Dostupné z: <https://archive.org/details/educationofman00froef/page/n285>
- Chlup, O. (1928). *Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Svazek 2*. Praha: Nákladem Svazu učitelek škol mateřských.
- IFS: *The International Froebel Society*. Dostupné z: <http://www.ifsfroebel.com/>
- Liebschner, J. (2006). *A Child's Work: Freedom and Guidance in Froebel's Educational Theory and Practice*. Cambridge: James Clarke and Co Ltd.
- Opravilová, E., & Štverák, V. (1982). *Friedrich Fröbel. O výchově člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Quick, R. H. (1897). *Vychovatelští reformátoři*. Praha: Ján Laichter na Král. Vinohradech.
- Reble, A. (1995). *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- The Froebel Trust*. Dostupné z: <https://www.froebel.org.uk/>
- Tovey, H. (2017). *A Froebelian Approach. Outdoor play and exploration*. Dostupné z: <http://www.froebelnetwork.org.uk/resources>

Trubíniová, V. (2009). *Dejiny predškolskej pedagogiky, 2. diel.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.

Weston, P. (2000). *Friedrich Froebel. His life, Times & Significance.* Dostupné z: <http://www.froebelweb.org/times.html>

Kontakt

Mgr. Ivana Prachárová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: ivana.pracharova454@edu.ku.sk

Využití přístupu založeného na aplikované behaviorální analýze při vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální

*Using an Applied Behavior Analysis approach in the education of pupils
with ASD in special education schools*

Zuzana Prokopová

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentace dílčích výsledků výzkumného šetření zaměřeného na využití aplikované behaviorální analýzy při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (PAS) v základní škole speciální. V příspěvku jsou prezentována data o frekvenci sebepoškozujícího chování u dvou probandů (žáků s PAS). S využitím informací získaných z funkčního posouzení chování byly u výzkumného souboru aplikovány vhodné behaviorální intervence na zjištěné funkce chování, a to dosažení sociální pozornosti a únik od požadavku.

Klíčová slova: aplikovaná behaviorální analýza, poruchy autistického spektra, základní škola speciální, sebepoškozující chování, behaviorální intervence, únikové chování, sociální pozornost

Abstract

The aim of this paper is to present partial results of research focused on the use of applied behavior analysis in the education of pupils with autism spectrum disorder (ASD) in a special education primary school. This paper presents data collected on the frequency of self-injurious behaviors of two participants. Using information obtained from a functional behavioral assessment, suitable behavioral interventions were applied according to the identified behavioral functions: social attention and escape from demand.

Key words: applied behavior analysis, autism spectrum disorder (ASD), special education primary school, self-injurious behavior, behavioral interventions, escape behavior, social attention

Úvod

Edukace žáků s poruchami autistického spektra (PAS) je stále diskutovaným tématem. Důvodem je především vysoký nárůst výskytu PAS v celosvětovém měřítku. CDC (Centres of Disease Control and Prevention) udává výskyt autismu až 1:59. U chlapců je uváděna prevalence 1:42 (CDC [online]). Žáci s poruchou autistického spektra s přidruženým mentálním postižením jsou nejčastěji vzděláváni na základních školách speciálních (ZŠS). Edukační proces v ZŠS navazuje na přirozený vývoj žáka, využívá zákonitosti tohoto vývoje

a nástroje speciálně pedagogické diagnostiky ke stanovení cílů edukačního procesu u jednotlivých žáků. Musí naplňovat principy humanizace a respektuje nové moderní přístupy (Bartoňová, Vítková, 2013). V systému ZŠS bývá edukace žáků realizována za pomoci TEACCH programu, který staví na strukturalizaci, individualizaci a vizualizaci. Zároveň se ve vzdělávání žáků s PAS začínají využívat nové terapeutické přístupy. Jedním z nich je aplikovaná behaviorální analýza (Bazalová, 2012).

1 Aplikovaná behaviorální analýza a definice chování

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je vědecká disciplína zabývající se tím, jak změny v prostředí ovlivňují chování, což je využíváno ke zlepšení sociálně významného chování. Za chování se z hlediska aplikované behaviorální analýzy považuje vše, čím se člověk projevuje, a to včetně komunikace (Cooper et al., 2007). Vzdělávání žáků s PAS je jednou z oblastí, ve kterých se ABA úspěšně využívá. Poruchy autistického spektra se projevují primárně narušením komunikační schopnosti, sociální interakce a stereotypním chováním. Z těchto deficitů dále plynou sekundární obtíže, které se často manifestují jako nežádoucí chování různého typu (Bazalová, 2017).

Pokud chceme změnit určité chování, musíme mu nejdříve porozumět. Přístupy založené na ABA usilují o rozvoj takového chování, které je sociálně žádoucí. To zahrnuje vytváření nových vzorců chování, ale současně odstraňování nevyhovujících vzorců, které brání plnému rozvoji potenciálu jedince (Gandalovičová, 2017).

V rámci přístupu založeného na ABA jsou sestavovány přísně individualizované behaviorální a edukační plány, které se zaměřují na řešení excesů a deficitů v chování žáků s PAS. Hlavními cíli těchto plánů jsou obvykle rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, eliminace nežádoucího chování či rozvoj zájmů a hry. Tyto plány jsou sestavovány na míru danému dítěti, a to na základě pečlivého otestování jeho dovedností (Barbera, 2008; Gandalovičová, 2017).

K otestování dovedností žáků s PAS využívají odborníci z oblasti aplikované behaviorální analýzy nejčastěji testovací nástroj VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program). Tento nástroj slouží ke zhodnocení dovedností žáka v oblasti verbálního chování. Mapuje dovednosti v rámci jednotlivých řečových operantů, jako je žádost (mand), pojmenování (takt) a posluchačské, echoické a intraverbální dovednosti. Hodnotí se zde také schopnost imitace, vizuální percepce, spojování dle vzoru, úroveň rozvoje hry a sociálního chování, chování ve skupině, dovednosti v oblasti vokalizace a také jazykové a matematické dovednosti (Sundberg, 2008).

2 Případové studie

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí případových studií. Předkládáme dvě případové studie zaměřující se na výskyt sebepoškozujícího chování u probandů s PAS. Na toto nežádoucí chování byly na základě funkčního posouzení chování nastaveny vhodné behaviorální intervence a byla pečlivě sbírána data za účelem vyhodnocování efektivity

daných intervencí. Celkem bylo realizováno deset případových studií, pro potřeby příspěvku uvádíme dvě z nich.

2.1 Proband č. 1

Jedná se o chlapce s diagnózou dětský autismus a středně těžké mentální postižení.

Školní anamnéza: Chlapec v současné době navštěvuje 3. ročník základní školy speciální. Nabývání nových dovedností je u chlapce pomalé z důvodu vysokého výskytu nežádoucího chování, které neustále tvoří bariéru učení.

Úroveň komunikačních dovedností: Chlapec je nevokální a jeho komunikace je omezena na využití několika znaků. Nedostatečná úroveň jeho komunikačních dovedností je často důvodem nežádoucího chování. I proto je rozvoji komunikace věnována velká pozornost. Cílem stanovených intervencí je eliminace nežádoucího chování vlivem nenaplnění funkce chování a také zvýšení schopnosti vykomunikovat si svá přání a potřeby adekvátním způsobem.

Tab. 1. Proband č. 1 – Dovednosti v jednotlivých řečových operantech

Mand (žádost)	13
Takt (pojmenování)	2
Receptivní instrukce	32
Intraverbální dovednosti (odpovídání na dotazy, slovní asociace, doplňování do vět...)	13

Nežádoucí chování: Chlapec má široký repertoár nežádoucího chování, které využívá jako způsob komunikace se svým okolím. Nežádoucím chováním, které chlapec opakovaně a ve velké míře nabízí, je sebepoškozující chování. To se u něho projevuje vytrháváním si vlasů. Obvykle se toto chování pojí s křikem a objevuje se napříč různými situacemi i prostředími. Ve většině případů je funkcí popsaného chování, dle výsledků provedeného funkčního posouzení chování, dosažení sociální pozornosti či je chování využíváno pro únik od zadaného požadavku.

2.1.1 Navržené behaviorální intervence

Intervence č. 1 – pro funkci chování „únik od požadavku“

Pokud se nežádoucí chování objeví v situaci, kdy je na chlapce kladen jakýkoli požadavek, je v souladu se stanovenou intervencí trváno na splnění daného požadavku, čímž je znemožněn únik ze situace jako výsledek produkce nežádoucího chování. Zabráněním úniku od požadavku se zamezí naplnění funkce nežádoucího chování. Po dokončení činnosti je po chlapci požadováno splnění ještě tří jednoduchých receptivních instrukcí či motorických imitací za absence nežádoucího chování. Teprve poté je poskytnuto posílení za spolupracující chování a chlapci je umožněn odchod ze situace. Po celou dobu intervence je

chování blokováno, aby nedocházelo k oddálení požadavku vlivem produkce nežádoucího chování a tím k jeho posílení.

Intervence č. 2 – pro funkci chování „dosažení sociální pozornosti“

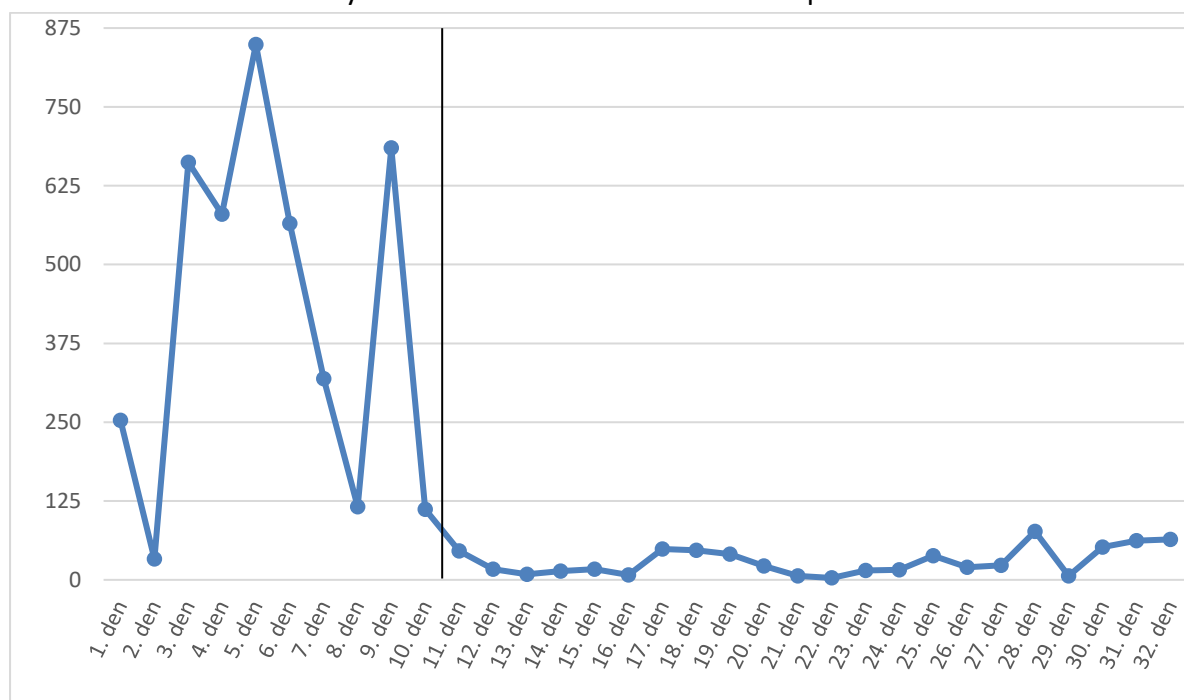
Pokud se nežádoucí chování objeví v situaci, kdy není chlapci věnována pozornost druhých, dle stanovené intervence mu nebude tato pozornost poskytnuta po dobu trvání nežádoucího chování a následně ještě deset sekund po jeho ukončení. Po deseti sekundách bez nežádoucího chování bude chlapci poskytnuta sociální pozornost, a to proto, aby byla posílena absence nežádoucího chování a také aby bylo zabráněno opětovnému výskytu nežádoucího chování z důvodu nedostatku pozornosti.

Podstatnou součástí stanovených intervencí je rovněž učení vhodného způsobu, jak svých přání a potřeb dosáhnout bez použití nežádoucího chování. Proto je chlapec neustále rozvíjen v oblasti komunikačních dovedností.

2.1.2 Měření chování

Frekvence výskytu nežádoucího chování byla měřena každý den po dobu výuky na základní škole speciální, tedy po dobu 5 hodin. K měření bylo využíváno mechanické počítadlo (klikr). Byl zaznamenáván každý jednotlivý výskyt popsaného nežádoucího chování.

Graf 1. Naměřené hodnoty frekvence nežádoucího chování u probanda č. 1



2.2 Proband č. 2

Jedná se o chlapce s diagnózou dětský autismus a středně těžké mentální postižení.

Školní anamnéza: Chlapec v současné době navštěvuje 4. ročník základní školy speciální. Úroveň nabytých dovedností je velmi nízká, jelikož jeho závažné nežádoucí chování dlouhodobě znemožňuje plnohodnotnou výuku.

Úroveň komunikačních dovedností: Komunikační dovednosti chlapce jsou výrazně omezeny. Příležitostně využívá dva znaky pro vyžádání si preferovaných posílení. Ty ovšem nejsou zcela upevněné a vyžadují častou podporu. Pro dosažení svých přání a potřeb chlapec hojně využívá nežádoucího chování.

Dovednosti v jednotlivých řečových operantech: Verbální dovednosti jsou omezeny na úroveň mandů (žádostí). Ostatní verbální operanty nebylo možné otestovat z důvodu výrazného nežádoucího chování. Je pravděpodobné, že chlapec má určité receptivní dovednosti, které však také nejsou upevněné.

Nežádoucí chování: Chlapec má velmi závažné nežádoucí chování sebepoškozujícího charakteru, které se projevuje častým bitím se do hlavy i dalších částí těla či bitím hlavou proti různým předmětům. Toto chování je nezbytné intenzivně řešit nejen z důvodu, že blokuje jakékoli učení novým dovednostem, ale především proto, že chlapce každodenně ohrožuje na zdraví. Na základě provedení funkčního posouzení chování bylo zjištěno, že nežádoucí chování je produkováno za účelem dosažení sociální pozornosti a za účelem úniku ze situace. Je možná i určitá autostimulační funkce chování, která však z hlediska stanovení vhodných intervencí nemá zásadní význam.

2.2.1 Navržené behaviorální intervence

Intervence č. 1 – pro funkci chování „únik od požadavku“

Pokud se nežádoucí chování objeví v situaci, kdy je na chlapce kladen jakýkoli požadavek, není mu v rámci intervence umožněno vyhnout se danému požadavku produkcí nežádoucího chování. Odchod ze situace je chlapci umožněn až po splnění požadavku a následných deseti sekundách absence nežádoucího chování. Nežádoucí chování je po celou dobu intervence blokováno z důvodu ohrožení zdraví chlapce či druhých osob.

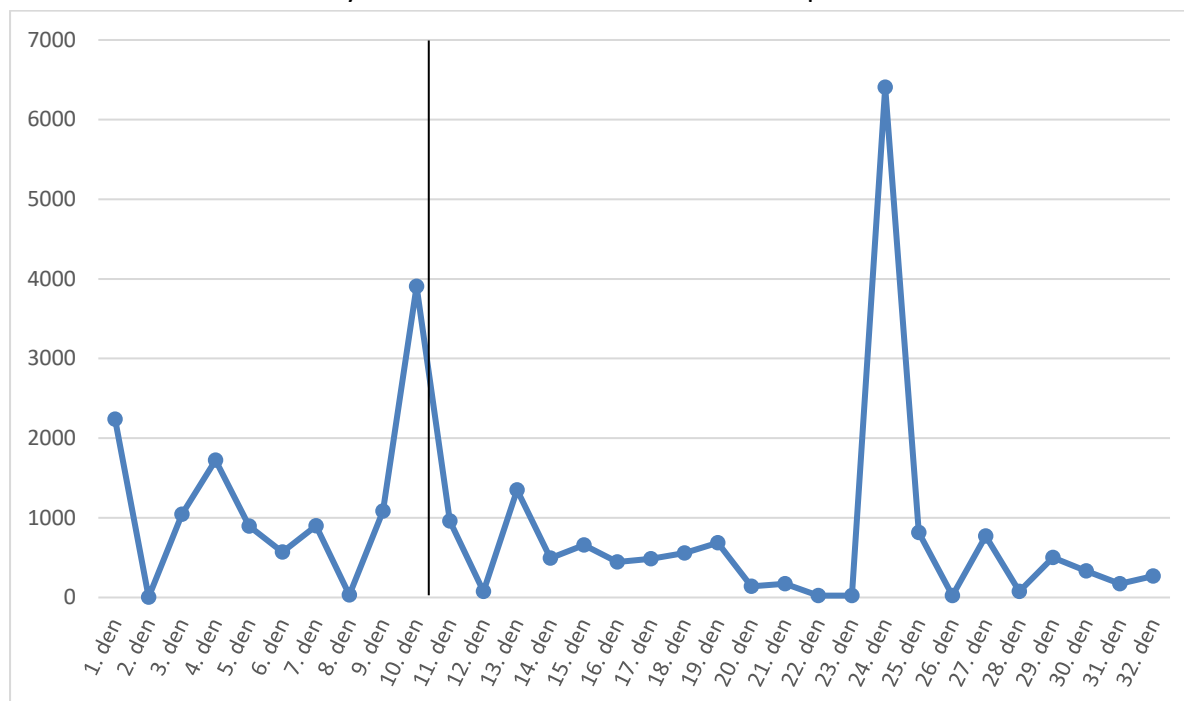
Intervence č. 2 – pro funkci chování „dosažení sociální pozornosti“

Při výskytu nežádoucího chování v situaci, kdy chlapci není věnována sociální pozornost, mu dle intervence není tato pozornost poskytnuta po dobu trvání nežádoucího chování, a ještě pět sekund po jeho ukončení. Sebepoškozující chování je v souladu s danou intervencí blokováno. Během blokování sebepoškozujícího chování je chlapci poskytována pouze pozornost nezbytně nutná. Hodnotná pozornost mu je poskytnuta až pět vteřin po ukončení nežádoucího chování. Důvodem je posílení absence nežádoucího chování a také prevence jeho opětovného výskytu z důvodu nedostatku sociální pozornosti. Velmi důležitou součástí intervence je učení adekvátního způsobu vykomunikování si svých přání a potřeb, aniž by bylo použito nežádoucí chování.

2.2.2 Měření nežádoucího chování

Frekvence výskytu nežádoucího chování byla měřena každý den po dobu výuky v základní škole speciální, tedy po dobu 5 hodin. Měření probíhalo s využitím mechanického počítadla (klikru). Na základě pozorování byl zaznamenáván každý jednotlivý výskyt popsaného nežádoucího chování.

Graf 2. Naměřené hodnoty frekvence nežádoucího chování u probanda č. 2



3 Výsledky a diskuse

Z výše uvedených grafů (Graf 1, Graf 2) je patrná klesající tendence nežádoucího chování od počátku nastavení behaviorálních intervencí, tedy od jedenáctého dne. Na prvních deseti dnech je demonstrována frekvence výskytu nežádoucího chování před zavedením behaviorálních intervencí. Po tuto dobu byla sbírána výchozí data o nežádoucím chování.

U probanda č. 2 si lze povšimnout zvýšeného výskytu nežádoucího chování ve dvacátém čtvrtém dni, což si vysvětlujeme jako tzv. „výbuch při vyhasínání“, při kterém dochází k výraznému nárůstu frekvence, intenzity či doby trvání nežádoucího chování, a to těsně před vyhasnutím daného chování. Jedná se o běžný průvodní jev vyhasínání dříve posilovaného chování, které najednou posilované být přestává (Cooper et al., 2007). Zároveň ale může být vyšší frekvence výskytu nežádoucího chování způsobena vnějšími okolnostmi (nový personál, nedodržení stanovených intervencí atd.).

Tab. 2. Frekvence chování před nastavením behaviorálních intervencí a po něm

	Proband č. 1	Proband č. 2
Průměrný výskyt chování před intervencí	406	1240
Průměrný výskyt chování po intervenci	33	701
Rozdíl ve výskytu chování před a po intervenci	373	539

Tab. 2. představuje výsledky demonstrující snížení frekvence výskytu nežádoucího sebepoškozujícího chování u dvou sledovaných probandů. Výsledky odrážejí změny, které můžeme zaznamenat po nastavení výše uvedených individuálně zaměřených behaviorálních intervencí.

Závěr

Do výzkumného šetření na téma využití aplikované behaviorální analýzy ve vzdělávání žáků s PAS v základních školách speciálních bylo zapojeno deset probandů. Výše jsou prezentovány dvě případové studie ilustrující výsledky stanovených behaviorálních intervencí. Na předložených grafech lze sledovat frekvenci nežádoucího chování v prvních týdnech po zavedení intervence. Je zde patrná klesající tendence nežádoucího chování.

U probanda č. 1 došlo k průměrnému snížení frekvence nežádoucího chování o 373 výskytů za jeden vyučovací den. Z původních 406 průměrných výskytů sebepoškozujícího chování před zavedením behaviorální intervence klesla tato frekvence na průměrných 33 výskytů tohoto chování za vyučování po jejím zavedení.

U probanda č. 2 se nežádoucí chování před nastavením behaviorální intervence objevovalo průměrně 1240krát za vyučování a po nastavení intervence 701krát za vyučování. Frekvence nežádoucího chování tedy klesla o průměrných 539 výskytů za vyučovací den. Je potřeba zmínit, že výskyt nežádoucího chování u probanda č. 2 výrazně stoupl během 24. dne, což značně zvýšilo průměrnou frekvenci tohoto chování po nastavení behaviorální intervence. Přesto byl výskyt nežádoucího chování znatelně nižší.

Úspěšné vzdělávání žáků s PAS v základní škole speciální ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich je i adekvátní využívání metod a forem práce. Každé dítě je jedinečné a využívání ABA přístupu nám umožňuje plně rozvíjet potenciál každého jedince. Výsledky předkládaného výzkumného šetření mohou mít význam jak pro pedagogickou teorii, tak pro pedagogickou praxi. Na základě konkrétních příkladů chceme poukázat na nové možnosti a přístupy v edukaci žáků základních škol speciálních s implementací přístupu založeného na aplikované behaviorální analýze.

Zdroje

- Barbera, M., Rasmussen, T. (2007). *The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: MSD.
- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder/CDC. Centres for Disease Control and Prevention. (2019). Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Gandalovičová, J. et al. (2017). *Simple Steps: Cesta ke změně chování*. Brno: Tiskárna Helbich.
- Sundberg, M. (2008). *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A Language and Social Skill Assessment Program for Children with Autism or Other Developmental Disabilities – Guide*. Concord: AVB Press

Kontakt

Mgr. Zuzana Prokopová
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: prokopovazuzana@seznam.cz

Komparatívna analýza vzdelávacieho systému primárneho vzdelávania vybraných krajín

Comparative analysis of primary education system in selected countries

Alexandra Punčová

Abstrakt

Vzdelávací systém každej krajiny má svoje špecifiká. Je výsledkom dlhodobého historického vývoja, ovplyvnený kultúrou a tradíciami, prešiel zmenami, reformami a neustále sa vyvíja. Hoci každý štát vytváral svoju kultúru vzdelávania v iných ekonomicko-politicko-sociálnych pomeroch, cieľ majú spoločný. Príspevok je zameraný na deskripciu a komparáciu vzdelávacích systémov primárneho vzdelávania. Stručne charakterizuje vzdelávací systém Poľska, Slovinska a Singapuru, zvýšená pozornosť je venovaná primárnemu stupňu vzdelávania. Vybrané atribúty primárneho vzdelávania sú navzájom porovnané a následne analyzované.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie, Poľsko, Slovinsko, Singapur, komparatívna analýza

Abstract

The education system of each country has its own specifics. It was preceded by long-term historical development, influenced by culture and traditions, has undergone changes, reforms and is constantly evolving. Although each country has developed its school culture in different economic, political and social conditions, they have a common goal. The paper is focused on description and comparison of primary education systems. It briefly characterizes the education system of Poland, Slovenia and Singapore, with particular attention being paid to the primary level of education. Selected attributes of primary education are compared with each other and subsequently analyzed.

Key words: primary education, Poland, Slovenia, Singapore, comparative analysis

Úvod

Pre človeka je poznanie školského systému vlastnej krajiny prirodzené, je priamo jeho súčasťou minimálne v období povinnej školskej dochádzky. Cieľom nášho príspevku je porovnať súčasný stav vzdelávacích systémov krajín dosahujúcich nadpriemerné výsledky v medzinárodných testovaniach. Výber sme zrealizovali na základe posledných zverejnených výsledkov medzinárodnej komparatívnej štúdie TIMSS (2015) z oblasti prírodných vied. Vybrané školské systémy sme charakterizovali, porovnávali a analyzovali, pričom sme sledovali vybrané indikátory vzdelávania.

1 Poľsko

Poľská republika s rozlohou 312 679 km² je deviatou najväčšou krajinou Európy. V roku 2018 bol počet jej obyvateľov 37,98 miliónov. Za nezávislý štát bolo Poľsko vyhlásené 11. novembra 1918 (World Bank; European Commission, 2019e).

1.1 Charakteristika vzdelávacieho systému

Hlavné ciele elementárneho vzdelávania sú stanovené v základnom národnom kurikule; patrí sem napr.: posilňovať u žiakov zmysel pre individuálnu, kultúrnu, národnú, regionálnu a etnickú identitu; rozvíjať zmysel pre osobnú dôstojnosť a rešpektovanie dôstojnosti iných ľudí; povzbudzovať intelektuálnu zvedavosť medzi žiakmi a ich motiváciu učiť sa atď. (EC, 2019d). Vzdelávací systém pozostáva zo školského vzdelávacieho systému (od predškolského po postsekundárne vzdelávanie) a systému vysokoškolského vzdelávania, pričom každý z nich operuje na základe samostatných právnych predpisov. Neexistuje jednotný alebo integrovaný systém vzdelávania dospelých (*The System of Education in Poland 2018*, 2018, s. 11).

Článok 9 zákona o poľskom jazyku zo 7. októbra 1999 (Dz. U. 1999 Nr 90 poz. 999) ustanovuje, že „*poľský jazyk je vyučovacím jazykom a jazykom skúšok a diplomových prác na verejných a súkromných školách všetkých typov, vo vzdelávacích zariadeniach a iných vzdelávacích inštitúciách, pokiaľ osobitné ustanovenia nestanovujú inak*“.

Školský rok sa v Poľsku začína 1. septembra a končí 31. augusta nasledujúceho kalendárneho roka. Obdobie školského vyučovania prebieha od 2. septembra do prvého piatku po 20 júni nasledujúceho roka (EC, 2019c, s. 45). Dieťa začína plniť deväťročnú povinnú dochádzku už na predprimárnom stupni vzdelávania – vo veku 6 rokov (EC, 2019b, s. 6).

1.1.1 Primárne vzdelávanie – súčasť jednotnej štruktúry vzdelávania

Primárne vzdelávanie v Poľsku je súčasťou povinného vzdelávania a je bezplatné. V školskom roku 2016/2017 sa začala zásadná reforma vzdelávacieho systému s cieľom posilniť všeobecné vzdelávanie ako základ ďalšieho osobného rozvoja žiakov a študentov, a riešiť vyvíjajúce sa potreby dnešného trhu práce. V súčasnosti existujú obe štruktúry (pred aj po reformnú) vedľa seba. Nová štruktúra by mala úplne nahradiť starú v školskom roku 2022/2023 (*The System*, 2018, s. 9-10, 23).

Na základe prebiehajúcej reformy sa primárne vzdelávanie skracuje zo 6 na 4 roky, a vznikajú nové osemročné základné školy pre deti a mladých ľudí vo veku od 7 do 15 rokov, ktoré zahŕňajú dva školské stupne – primárny (ISCED 1: ročníky I až IV) a nižší sekundárny (ISCED 2: ročníky V až VIII) (EC, 2019d; *The System*, 2018, s. 34). Vzdelávanie v základných školách sa člení na dve fázy: prvú fázu tvoria ročníky I až III – integrované vzdelávanie v ranom veku, druhú fázu ročníky IV až VIII – vzdelávanie podľa predmetov (EC, 2019d).

Vyučovanie v základných školách sa začína spravidla o 8 hodine ráno, jedna vyučovacia jednotka má dĺžku 45 minút (EC, 2019d). Počet povinných vyučovacích hodín v 1. fáze (ročníky I, II a III) je 20 hodín týždenne pre každý ročník plus 2 hodiny pridelené pre celú

1. fázu, ktoré sú na uvážení riaditeľa školy. Vo IV. ročníku je predpísaných vyučovacích jednotiek týždenne 24, v V. a VI. ročníku 25 plus 3 hodiny pridelené pre celú 2. fázu (EC, 2019d).

Vnútroštátne právne predpisy nestanovujú minimálny ani maximálny povolený počet žiakov v triede, existujú však výnimky: napr. maximálny počet 25 žiakov na triedu pre ročníky I až III; pre integrované triedy navštevované žiakmi so zdravotným postihnutím a bez postihnutia v bežných a integrovaných školách je stanovený maximálny počet žiakov na triedu 20 (vrátane 5 žiakov so zdravotným postihnutím) (*The System*, 2018, s. 37).

Učiteľ hodnotí žiakov I. až III. ročníka jednou koncoročnou známkou za vzdelávacie aktivity a jednou koncoročnou známkou zo správania. Hodnotenie je deskriptívne. Opakovanie ročníka v tejto fáze vzdelávania je zriedkavé, malo by byť odôvodnené psychológmi a akceptované rodičmi. Počnúc IV. ročníkom vyučujúci hodnotí vzdelávacie výsledky žiakov pomocou nasledujúcej stupnice známok: 6 – vynikajúci, 5 – veľmi dobrý, 4 – dobrý, 3 – uspokojivý, 2 – prijateľný, 1 – neuspokojivý. Učitelia môžu používať aj deskriptívne hodnotenie výsledkov, ak je to stanovené v smernici školy. V tejto fáze žiaci postupujú do vyššieho ročníka, ak zo všetkých povinných predmetov získali koncoročné známky vyššie ako „neuspokojivé“. V prípade jednej „neuspokojivej“ známky môžu vykonať opravnú skúšku (EC, 2019d).

2 Slovinsko

Slovinská republika je malá európska krajina s rozlohou 20 273 km², na začiatku roku 2019 bola jej populácia 2,08 milióna obyvateľov. Nezavislým štátom sa stala 25. júna 1991 (*The Education system in the Republic of Slovenia 2018/2019*, 2019, s. 6; WB).

2.1 Charakteristika vzdelávacieho systému

Hlavným cieľom slovinského vzdelávacieho systému je zabezpečiť optimálny rozvoj jednotlivca bez ohľadu na pohlavie, sociálne a kultúrne zázemie, náboženstvo, rasový, etnický alebo národnostný pôvod a bez ohľadu na jeho fyzickú a duševnú stavbu alebo telesné a duševné postihnutie. Právo na bezplatné vzdelávanie je zakotvené v ústave Slovenskej republiky (*The Education*, 2019, s. 10). Vzdelávacia sústava zahŕňa: predškolské, základné školské, vyššie sekundárne a terciárne vzdelávanie, vzdelávanie dospelých, vzdelávanie osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, hudobné a baletné vzdelávanie (EC, 2019d).

Vyučovacím jazykom je slovinčina, talianske a maďarské národné spoločenstvá a ich členovia v etnicky zmiešaných oblastiach majú právo na vzdelávanie v ich príslušnom jazyku (*The Education*, 2019, s. 10).

Školský rok v Slovenskej republike začína 1. septembra a končí 31. augusta, vyučovanie prebieha do júna (EC, 2019c, s. 51). Dĺžka povinnej školskej dochádzky sa zhoduje s dĺžkou základného vzdelávania – 9 rokov (EC, 2019b, s. 6).

2.1.1 Primárne vzdelávanie – súčasť jednotnej štruktúry vzdelávania

Podľa ústavy Slovenskej republiky je primárne vzdelávanie povinné a financované štátom. Primárny a nižší sekundárny stupeň vzdelávania sú organizované v jednotnej štruktúre – deväťročná základná škola, ktorú navštevujú žiaci vo veku od 6 do 15 rokov (EC, 2019e).

Základné vzdelávanie je rozdelené do troch vzdelávacích cyklov, každý cyklus sa skladá z 3 ročníkov. Do primárneho vzdelávania patrí 1. a 2. cyklus, dĺžka primárneho vzdelávania je 6 rokov (EC, 2019a). V 1. vzdelávacom cykle vyučuje žiakov triedny učiteľ. V I. ročníku je na polovici vyučovacích hodín prítomný ďalší pedagóg, zvyčajne predškolský učiteľ. V 2. vzdelávacom cykle vyučujú žiakov okrem triedneho učiteľa (väčšina vyučovacích hodín) aj špecializovaní vyučujúci (EC, 2019d).

Podľa noriem a štandardov vzťahujúcich sa na základné školy v Slovinsku nesmie byť v jednej triede viac ako 28 žiakov; pre viacstupňové triedy, školy etnických menšín alebo triedy, ktoré navštevujú aj deti rómske alebo so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, sú prípustné nižšie limity (*The Education*, 2019, s. 26-27).

Vyučovanie sa na základných školách nezačína skôr ako o ôsmej hodine ráno. Jedna vyučovacia jednotka má dĺžku 45 minút. Učebné osnovy stanovujú počet vyučovacích hodín týždenne pre každý ročník: v I. ročníku 20, v II. 23, v III. 24, vo IV. 23,5, v V. a VI. 25,5 vyučovacích hodín týždenne (EC, 2019d; MIZS, 2014). Učitelia hodnotia žiakov počas celého obdobia výučby predmetu. V I. a II. ročníku klasifikujú pokrok žiakov deskriptívnym hodnotením, od III. ročníka učitelia žiakov hodnotia číselnými známami 1 až 5, pričom 1 je záporná známka a všetky ostatné sú kladné. Žiaci I. až VI. triedy postupujú do vyššieho ročníka automaticky (*The Education*, 2019, s. 26).

3 Singapur

Singapur je malý mestský štát v juhovýchodnej Ázii s rozlohou 721,5 km², ktorý bol uznaný za republiku v roku 1965. Počet jeho obyvateľov je viac ako 5,6 milióna (WA; WB, 2019).

3.1 Charakteristika vzdelávacieho systému

Cieľom vzdelávacieho systému Singapurskej republiky je nájsť to najlepšie v každom dieťati tým, že mu umožní objaviť svoj talent, naplno využiť svoj potenciál, a rozvíjať vášeň pre celoživotné vzdelávanie (*Education statistic digest 2019*, 2019, s. vi). Singapurský vzdelávací systém je rozdelený do štyroch vzdelávacích fáz: 1. primárne vzdelávanie (6 rokov) 2. sekundárne vzdelávanie (4–5 rokov), 3. postsekundárne vzdelávanie a 4. terciárne vzdelávanie (Bull a kol., 2018, s. 41-43).

Bilingválnosť je kľúčovým faktorom singapurského školského systému. Napriek tomu, že materinským jazykom väčšiny obyvateľov je jazyk čínsky, malajský či tamilský, väčšina predmetov v školách je vyučovaná v anglickom jazyku (MOE, 2019b).

Školský rok v Singapurskej republike začína v januári a končí v decembri toho istého kalendárneho roka. Vyučovanie prebieha od začiatku januára do približne polovice novembra (MOE, 2019a).

Podľa zákona o povinnej školskej dochádzke (Compulsory Education Act) z roku 2000 musia všetky singapurské deti absolvovať 6 rokov primárneho vzdelávania pred dovŕšením pätnásteho roku života. Žiaci sa začínajú formálne vzdelávať vo veku 6 rokov (MOE, 2019a).

3.1.1 Primárne vzdelávanie

Primárne vzdelávanie v Singapure má dĺžku 6 rokov a je povinné. Občania Singapuru nemusia platiť školné, ale je nutné zaplatiť „mesačný mnohostranný poplatok“ a „mesačný mnohostranný poplatok druhého stupňa“ – oba vo výške 6,50 SGD (singapurský dolár). Primárne školy navštevujú žiaci vo veku od 6 do 11 rokov (MOE, 2019b).

Primárne vzdelávanie je rozdelené na 2 fázy: Prvú – základnú fázu predstavujú ročníky I až IV. Druhú – orientačnú fázu tvoria ročníky V–VI, jej úlohou je príprava žiakov na vyšší stupeň vzdelávania (*Education statistic*, 2019, s. vii).

Vyučovanie sa spravidla začína medzi 7 a 7:45 hod. ráno. Jedna vyučovacia hodina má dĺžku 30 minút. Žiaci I. a II. ročníka sa podľa smernice zúčastnia na 48, a žiaci III.–VI. ročníka na 49 vyučovacích hodinách týždenne. Maximálny počet žiakov v triede je do III. ročníka 30, v IV. až VI. ročníku sa počet zvyšuje na 40 (Zutphen a kol., 2016).

Od roku 2019 sú skúšky pre žiakov I. a II. ročníka primárnych škôl zrušené (dvojročné bezskúškové obdobie), učitelia ich hodnotia deskriptívne (Teng, 2018). Na rôznych stupňoch vzdelávania prevládajú rôzne systémy klasifikácie, systém známkovania sa môže líšiť aj na rovnakom školskom stupni. Žiaci III. a IV. ročníka sú hodnotení numericky – známkami od 1 (pozitívna známka) po 4 (negatívna známka). Žiaci V. a VI. ročníka môžu byť hodnotení známkami „A*, A, B, C, D, E, U“ alebo „1, 2, 3, 4, U“. „A*“ a „1“ predstavujú najlepšie možné hodnotenie, „U“ najhoršie (WEN). Na konci šiesteho ročníka žiaci absolvujú skúšku (Primary School Leaving Examination – PSLE), ktorá posudzuje ich vhodnosť pre ďalšie vzdelávanie, a zaraďuje žiakov na sekundárnu školu, ktorá vyhovuje tempu ich akademického vzdelávania a spôsobilosti (*Education statistic*, 2019, s. viii).

4 Komparácia vzdelávacieho systému primárneho vzdelávania vybraných krajín

Pre porovnanie uvádzame aj komparáciu so slovenským školským systémom.

Obr. 1. Porovnanie vzdelávacích systémov primárneho vzdelávania

		POĽSKO		SLOVINSKO	SINGAPUR	SLOVENSKO
Rozloha:		312 679 km ²		20 273 km ²	721,5 km ²	49 035 km ²
Počet obyvateľov:		37,98 mil.		2,08 mil.	5,61 mil.	5,45 mil.
Počet bodov (TIMSS 2015, science)		590		547	543	520
Začiatok školskej dochádzky (vek):		7 ROKOV		6 ROKOV	6 ROKOV	6 ROKOV
Dĺžka povinného vzdelávania:		9 ROKOV ₁		9 ROKOV	6 ROKOV	10 ROKOV
Dĺžka primárneho vzdelávania:		6 ROKOV 4 ROKY		6 ROKOV	6 ROKOV	4 ROKY
Počet škôl poskytujúcich klasické primárne vzdelávanie:		13 527		455	191	2085
Počet učiteľov na PSV:		225 581 (2017)		8 797 (2017)	15 787 (2018)	14 507 (2017)
Počet žiakov zapísaných na PSV:		2 296 529 (2017)		123 998 (2017)	234 414 (2018)	225 427 (2017)
Priemerný počet žiakov v jednej triede na PSV:		18 (2017)		18 (2017)	33,1 (2018)	18 (2017)
Dĺžka jednej vyučovacej jednotky:		45 MINÚT		45 MINÚT	30 MINÚT	45 MINÚT
Počet vyučovacích jednotiek pre jednotlivé ročníky na PSV:	I.	20	+2	20	48	22
	II.	20		23	48	23
	III.	20		24	49	25
	IV.	24	+3 ₂	23,5	49	26
	V.	25		25,5	49	
	VI.	25		25,5	49	

VYSVETLIVKY

₁ – v Poľsku povinné vzdelávanie začína posledným rokom predprimárneho vzdelávania

₂ – vyučovacie hodiny sú určené pre ročníky IV – VIII.

PSV – primárny stupeň vzdelávania

Komparácia nás priviedla k nasledujúcim zisteniam:

- Vek, v ktorom dieťa začína primárne vzdelávanie sa odlišuje len v Poľskej republike, jej žiaci nastupujú do základnej školy o rok neskôr ako žiaci z ostatných porovnávaných krajín.
- Spomedzi vybraných krajín má len slovenský vzdelávací systém povinnú školskú dochádzku dlhšiu ako je štandardná dĺžka základného vzdelávania.
- V pomere počet žiakov na učiteľa sa najhoršie umiestnilo Slovensko, hneď po ňom nasleduje krajina, ktorá v medzinárodných testovaniach dosahuje najlepšie výsledky – Singapur. Najlepši pomer žiakov na učiteľa je v Poľsku.
- Priemerný počet žiakov v triede majú európske krajiny rovnaký, Singapur má žiakov v triede takmer dvojnásobok.
- Singapurskí žiaci trávajú v škole na vyučovaní v priemere najviac hodín týždenne z porovnávaných krajín, druhá krajina s najväčším počtom je Slovenská republika, najmenší počet hodín predpisuje žiakom poľský vzdelávací systém.

Záver

V súvislosti so vzdelávacími systémami existuje na celom svete mnoho výskumných zistení, ktoré nás nútia zamýšľať sa nad odovzdávaním vzdelávania budúcej generácii. Tento príspevok prezentuje prvý krok výskumu k našej dizertačnej práci. Komparatívna analýza ukazuje, že vybrané atribúty nemajú zásadný vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov. Vo výskume sa ďalej zameriame na učebné osnovy, didaktické pomôcky, metódy, formy využívané vo vyučovacom procese, na prípravu/vzdelávanie budúcich učiteľov, ako aj na celoživotné vzdelávanie pedagogických zamestnancov vo vybraných krajinách. Práca by mala viesť k odhaleniu/priblíženiu problematiky, prečo žiaci daných krajín dosahujú lepšie výsledky ako slovenskí žiaci.

Zdroje

- Bull, R., Bautista, A., Salleh, H., Karuppiah, N. (2018). *Evolving a Harmonized Hybrid System of ECEC: A Careful Balancing Act. A Case Study of the Singapore Early Childhood Education and Care System*. Australia: Teachers College.
- Education Statistics Digest 2019*. (2019). Singapore: Management Information Branch Research and Management Information Division Ministry of Education Singapore.
- European Commission. (2019e). *Eurostat*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/>.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019a). *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019b). *Compulsory Education in Europe – 2019/20. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019c). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019d). *National Education Systems*. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2014). *Predmetnik osnovne šole*. Dostupné z: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf>.
- Ministry of Education Singapore. (2019a). *Ministry of Education Singapore*. Dostupné z: <https://www.moe.gov.sg/>.
- Ministry of Education Singapore. (2019b). *Primary School Education Preparing Your Child For Tomorrow*. Singapore: Ministry of Education Singapore.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Teng, A. (2018). *5 key changes to exams and assessments in schools*. Dostupné z: <https://www.straitstimes.com/singapore/education/5-key-changes-to-examinations-and-assessments-in-schools>.
- The Education System in the Republic of Slovenia 2018/2019*. (2019). Tanja Taštanoska. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia.
- The System of Education in Poland 2018*. (2018). Ewa Kolanowska. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.
- The World Bank. (2019) *Data*. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/>.
- Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim* (Dz. U. 1999 Nr 90 poz. 999).
- World Atlas*. Dostupné z: <https://www.worldatlas.com/>
- World Education Network. *Singapore Education*. Dostupné z: <https://www.singapore-education.info/education-system/grading-system.html>.
- Zutphen, G., Mims, A., Faith, C., Diagana, M., Tuckeqqr, S., Benner, T., et al. (2016). *Living In Singapore Fourteenth Edition Reference Guide*. Singapore: American Association of Singapore.

Kontakt

Mgr. Alexandra Punčová

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01, Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: alexandra.puncova801@edu.ku.sk

Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů

Academic achievement among university students

Eva Sedláková

Abstrakt

Akademická úspěšnost je jedním z nejužívanějších termínů v zahraničním výzkumu vysokoškolského vzdělávání a za její ukazatele jsou nejčastěji považovány známky a průměr. Tento příspěvek je zaměřen na zkoumání rozdílu akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů v kontextu pohlaví. Rozdíly mezi muži a ženami se zabývala již řada studií a ve vazbě na akademickou úspěšnost jistě přinese mnoho zajímavých výsledků, zejména proto, že akademická úspěšnost je v českém výzkumu relativně nový pojem. Výzkumu se zúčastnilo 422 studentů z Univerzity Palackého v Olomouci. Z výsledků vyplývá, že akademická úspěšnost u žen a mužů se liší ve škále sociální adaptace.

Klíčová slova: akademická úspěšnost, student, univerzita, muži, ženy

Abstract

Academic achievement is one of the most widely used terms in foreign research in university education and its indicators are most often considered grades and average. This contribution focuses on the study of the difference in academic achievement of university students in the context of gender. Differences between men and women have been addressed in a number of studies and will certainly bring many interesting results in relation to academic achievement, especially because academic achievement is a relatively new concept in the Czech research. Students participated in the research was 422. The results show that the academic achievement of women and men differs in the scale of social adaptation.

Key words: academic achievement, student, university, men, women

Úvod

Tématem příspěvku je akademická úspěšnost vysokoškolských studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci. Akademická úspěšnost studenta by měla být prvotním zájmem pedagoga a v naší společnosti je považována za klíčové kritérium k uplatnění na trhu práce. Akademickou úspěšnost ovlivňuje řada faktorů a je zkoumána ve vztahu k dalším konstruktům (osobnost, motivace, stres). Téma akademické úspěšnosti je zajímavé a v rámci základního a aplikovaného výzkumu potenciálně nosné. Především z důvodu, že ve vazbě

k vysokoškolskému prostředí se jedná o relativně nový pojem, který v České republice není dostatečně prozkoumán.

1 Akademická úspěšnost vysokoškolského studenta

Definovat akademickou úspěšnost je dosti komplikované a existuje mnoho způsobů, jak můžeme tento jev popsat (York, Gibson, Rankingová, 2015; Busato, Prins, Elshout, Hamaker, 2000; Komarraju, Karau, 2005). Někteří autoři definují akademickou úspěšnost jako studijní průměr (např. Lumley, Provenzano, 2003; Sarid, Anson, Yaari, Margalith, 2004; Cotti, Gordanier, Ozturk, 2018), ale ve své podstatě nelze považovat studijní průměr jako dostačující a objektivní ukazatel. Je důležité sledovat dílčí úspěchy studenta komplexně. Všímat si například účasti na konferencích, soutěžích či spolupráce na projektech.

Autoři Bukhari a Khanam (2017) definují akademickou úspěšnost jako schopnost vyrovnat se se studiem a požadavky, které jsou na studenta kladeny. Akademická úspěšnost pak podle těchto autorů představuje úroveň toho, nakolik je student schopný naplňovat studijní cíle. S tím se ztotožňují i autoři Busato, Prins, Elshout, Hamaker (2000) a Komarraju, Karau (2005), kteří akademickou úspěšnost popisují jako přítomnost a využití různých osobnostních dovedností a zvláštností a také schopnost zvládat jednotlivé studijní požadavky. Novější studie se tedy často zaměřují na souvislost mezi akademickou úspěšností a osobností člověka (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003; Bazelaïs, Lemai, Doleck, 2016; Thiele, Sauer, Kauffeld, 2018).

Mnoho autorů dále poukazuje a zdůrazňuje důležitost efektivitu studia, řízení času, zapojení do mimoškolních aktivit, využití externích zdrojů; využívání univerzitní knihovny a jejích služeb, povědomí o nástrojích informační technologie (Křeménková, Dobešová Cakirpaloglu, Pugnerová, 2018; Leonard, Insch, 2005; Prevatt, Li, Welles, Festa-Dreher, Yelland, Lee, 2011).

1.1 Akademická úspěšnost mužů a žen

Rozdíly v akademické úspěšnosti mužů a žen se zabývala řada studií. Ferguson, James a Madely (2002) hovoří o tom, že studentky obecně vykazují lepší akademický výkon. S tím se ztotožňuje i Voyer (2014) či Richardson, Abraham a Bond (2012). Studie Smitha (2004) zjistila, že studentky jsou přizpůsobivější na podmínky univerzitního prostředí. S tím souvisí dle Bakera (2003) obecně motivovanější a pohotovější zapojení žen do výuky.

Akademická úspěšnost je tradičně spojována s inteligencí (Brody, 2000; Gottfredson, 2003; Kuncel, Hezlett, Ones, 2001). Belfi et al. (2015) popisuje, že během dospívání se vyvíjí některé výkonové funkce. Patří mezi ně např. sebereflexe, zvědavost, empatie. Jelikož existují náznaky, že dívky jsou ve vývoji o pár let před chlapci, tak je dle autora možné, že dívky mají náskok ohledně některých kognitivních schopností. Při vstupu na vysokou školu by však měly být rozdíly vyrovnány, proto nás asi nepřekvapí, že Gibb (2008) poukázal na to, že rozdíly v akademické úspěšnosti u mužů a žen nelze vysvětlit kognitivními faktory.

DeBerard (2004) uvádí jinou příčinu rozdílu akademické úspěšnosti mezi muži a ženami. Domnívá se, že určitou roli v rozdílu akademické úspěšnosti by mohla hrát struktura

a povaha studijních programů, z nichž některé jsou svým obsahem bližší ženám a jiné zase blíží mužům. Podobného názoru je i Kolster a Kaiser (2015), který uvádí, že některé specifické studijní programy, např. učitelství pro základní školy, může být obsahově blíže ženám. Celou situaci nám může více přiblížit výzkum Sidney, Kusanthan a Menona (2001), kteří zjistili, že ženy jsou oproti mužům akademicky úspěšnější v psychologii. Na základě výsledků vyslovili spekulaci. Dle autorů může zapříčinit přirozený zájem žen o psychologii i vyšší akademickou úspěšnost v rámci tohoto výzkumného souboru. Výzkumy, které se zabývaly výkony v matematice, zase ukazují vyšší akademickou úspěšnost u mužů (Atovigba, 2012). Dle výše uvedených výzkumů lze usuzovat, že povaha a charakter studijního programu může do jisté míry ovlivnit akademickou úspěšnost buď ve prospěch žen nebo mužů.

2 Metodologie

Cílem tohoto příspěvku bylo analyzovat akademickou úspěšnost u studentů vysokých škol. Pro výzkumné šetření byla stanovena tato hypotéza:

H: Mezi ženami a muži je rozdíl v míře akademické úspěšnosti.

2.1 Výzkumný soubor

Výzkumu se účastnilo 422 studentů z Univerzity Palackého v Olomouci. Z toho bylo 332 žen a 90 mužů. Průměrné hodnoty studentů byly (SD 4,95) a muže (SD 5,64).

Během výzkumné studie byly dodržovány všechny relevantní etické aspekty. Každý respondent se připojil k výzkumnému šetření dobrovolně a byla zajištěna anonymita všech účastníků a rovněž byli všichni zúčastnění informováni o podrobnostech výzkumného záměru a měli možnost kdykoli svou účast ukončit.

2.2 Výzkumné metody

Ke sběru dat byl použit Dotazník akademické úspěšnosti (AAQ, Novotný, Křeménková, v přípravě), který byl vyvinut k měření akademické úspěšnosti. Jedná se o nový 9 položkový dotazník, který zahrnuje tři subškály: studijní výkon, zvládání studijních nároků a sociální adaptaci. Otázky pro druhou a třetí subškálu jsou hodnoceny na Likertově škále 1 – 5, první subškála je počítána z dosažených známek v průběhu studia. Skóry subškál a celkové skóre jsou počítány pomocí průměrů z otázek, pro první subškálu se (v českých podmínkách) průměrné skóre počítá z vážených skóre jednotlivých otázek s normalizací rozpětí. Reliabilita subškál dotazníku dosahuje hodnot $\alpha = ,801$, $,810$ a $,638$. Data byla analyzována v SPSS 20 pomocí deskriptivního výpočtu statistiky a t-testu.

3 Výsledky

Tab. 1.

	Celý soubor		Muži		Ženy		α
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	
Akademická úspěšnost – celkový skór	36,44	5,12	35,66	5,64	36,65	4,95	
Studijní výkon	18,55	3,08	18,00	3,25	18,70	3,01	0,801
Zvládání studijních nároků	10,22	2,36	10,33	2,72	10,19	2,26	0,810
Sociální adaptace	7,67	1,70	7,33	2,18	7,76	1,57	0,638

Tab. 1 ukazuje průměrné hodnoty a směrodatné odchylky pro akademickou úspěšnost mužů a žen. Z průměrných hodnot lze vyčíst, že muži mají vyšší průměrné hodnoty pouze v oblasti zvládání studijních nároků a ženy v oblasti studijního výkonu, sociální adaptace a také v celkovém skóru.

Tab. 2.

	F	Sig.	t	Stupeň volnosti	p	Směrodatná odchylka
Akademická úspěšnost – celkový skór	2,266	,133	1,622	422	,106	,98394
Studijní výkon	,992	,320	1,916	422	,056	,69880
Zvládání studijních nároků	5,920	,015	-,500	422	,617	-,14056
Sociální adaptace	13,140	,000	2,113	422	,035	,42570

Výsledky nezávislého t-testu ukazuje Tab. 2. V kontextu pohlaví výsledky naznačují, že rozdíly mezi ženami a muži jsou v akademické úspěšnosti signifikantní pouze ve škále sociální adaptace ($p = ,035$, ženy mají vyšší hodnoty), viz Tab. 2.

Závěr

Příspěvek se zabýval otázkou akademické úspěšnosti mezi vysokoškolskými studenty v kontextu pohlaví. Průměrné hodnoty nasvědčovaly tomu, že muži mají vyšší akademickou úspěšnost v oblasti zvládnání studijních nároků a ženy v celkovém skóru, ve studijním výkonu a sociální adaptaci. Po provedení t testu bylo však zjištěno, že signifikantní rozdíl mezi muži a ženami nalezneme pouze v oblasti sociální adaptace. Jak již napověděly průměrné hodnoty, vyšší akademickou úspěšnost v oblasti sociální adaptace mají ženy. Zjištění jsou částečně v souladu s výsledky studií provedených například Smithem (2004) a Bakerem (2003). Tato zjištění mohou být částečně ovlivněna výrazně vyšším počtem žen ve výzkumném vzorku. Obecně se však zdá, že ženy jsou více akademicky úspěšnější, což potvrzují studie Voyer a Voyer (2014) a Richardson, Abraham a Bond (2012). Uvedené výsledky mohou být zapříčiněny možnou povahou studijních programů, které mohou být obsahem a náplní blíží ženám (DeBerard, 2004; Kolster, Kaiser, 2015). V tomto smyslu by bylo dobré se zaměřit na charakter a povahu studijních programů ve vazbě na akademickou úspěšnost. Současně jsou výsledky v rozporu s jinými studiemi, např. (Abdullah, Elias, Mahyuddin, Uli 2009; Gadzella, Carvalho, 2006; Enochs, Roland, 2006), kteří se zaměřovali přímo na sociální adaptaci v univerzitním prostředí a zjistili, že studenti (muži) jsou ve srovnání se studentkami (ženami) lépe přizpůsobeni univerzitnímu životu.

Závěrem je nutno říci, že výzkum akademické úspěšnosti je velmi důležitý. Student se v akademickém prostředí setkává s řadou požadavků na jeho osobní, sociální a profesní dovednosti a kompetence a analýzou akademické úspěšnosti se můžeme dopracovat k zajímavým výsledkům, zejména pokud se zaměříme na další možné faktory, které s akademickou úspěšností souvisejí, např. stres, motivace, sociální opora či osobnost.

Zdroje

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students In Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 3(1).
- Atovigba, M. V., Vershima, A. M., & Ijenkeli, E. (2012). Gender trends in Nigerian secondary school students' performance in Algebra. *Research Journal of Mathematics and Statistics*, 4(2), 42-44.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science? *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 33-43.
- Belfi, B. E., Levels, M., & van der Velden, R. K. W. (2016). *De jongens tegen de meisjes: een onderzoek naar verklaringen voor verschillen in studiesucces van jongens*. Maastricht University, Research Centre for Education and the Labour Market (ROA).

- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. *Handbook of intelligence*, 16-33.
- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2017). Relationship of academic performance and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 56(4), 126-130.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057-1068.
- Cotti, C., Gordanier, J., & Ozturk, O. (2018). Class meeting frequency, start times, and academic performance. *Economics of Education Review*, 62(1), 12-15.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College student journal*, 38(1), 66-81.
- Enochs, W. K., & Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1).
- Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006). Stress Differences among University Female Students. *American Journal of Psychological Research*, 2(1), 21-27.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 37(4), 319-338.
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55.
- Kolster, R., & Kaiser, F. (2015). Study success in higher education: male versus female students. *Center for Higher Education Policy Studies*, 15(7), 27.
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567.
- Křeménková, L., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Pugnerová, M. (2018). Analysis of social competences in relation to academic achievement among university students of teacher training courses. In O. Titrek, A. Zembrzuska, & G. Sezen-Gultekin (eds.), *4th International Conference on Lifelong Education and Leadership for all*, Sakarya: ICLEL, 462-470.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological bulletin*, 127(1), 162.
- Leonard, N., & Insch, G. S. (2005). Tacit knowledge in academia: A proposed model and measurement scale. *The Journal of psychology*, 139(6), 495-512.
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641.

- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*, 211, 26-31.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., & Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research in nursing & health*, 27(5), 370-377.
- Sidney, O. M., Kusanthan, T., & Menon, J. A. (2015). Gender Differences in Academic Performance: A Case of Psychology Students at the University of Zambia. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(3), 131-138.
- Smith, F. (2004). It's not all about grades: accounting for gendered degree results in geography at Brunel University. *Journal of geography in higher education*, 28(2), 167-178.
- Thiele, L., Sauer, N. C., & Kauffeld, S. (2018). Why extraversion is not enough: the mediating role of initial peer network centrality linking personality to long-term academic performance. *Higher Education*, 76(5), 789-805.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 1174-1204.

Kontakt

Mgr. Eva Sedláková
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
 E-mail: eva.sedlakova01@upol.cz

Service learning ako nástroj pre spájanie vzdelávania so službou v komunite

Service learning as a means for linking education with community service

Anna Sujová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na inovatívnu učebnú stratégiu service learning, ktorá spočíva v učení sa prostredníctvom služby v komunite. Cieľom príspevku bolo poskytnúť prehľad výskumných zistení zameraných na vplyv service learningových aktivít pre partnerov v komunite. Prehľadová štúdia zahŕňa zahraničné výskumné zistenia z rokov 1993–2017, ktoré poukazujú na najmä pozitívny vplyv service learningových aktivít pre komunitu, ako napríklad spokojnosť partnerov so službami študentov, posilnenie komunitno-univerzitných vzťahov alebo pozitívny vplyv na viacero oblastí v organizácii.

Klíčová slova: service learning, stratégia vzdelávania, služba v komunite

Abstract

The article focuses on innovative teaching strategy service-learning where the learning takes place thanks to the service in the community. The aim of the article is to show the overview of the research results focused on the impact of the service learning activities on the partners in the community. The review study includes the research results from foreign countries during the years 1993–2017 which mainly point out to the positive impact of the service-learning activities for the community. For example the satisfaction of the community partners with the student's services, the strengthening of the relationships between the university and the community or the positive impact on the several areas in the organisation.

Key words: service learning, teaching strategy, community service

Úvod

Predkladaný príspevok sa zameriava na inovatívnu učebnú stratégiu service learning, ktorá prispieva k prepájaniu života na univerzite a života v spoločnosti. V tejto prehľadovej štúdii je pozornosť zameraná najmä na aspekt služieb a ich vplyv na partnerov v komunite. Poukazovanie na vplyv service learningových aktivít na partnerov komunity prispieva k zvyšovaniu povedomia o tejto stratégii a zároveň k jej rozširovaniu na iných inštitúciách. Cieľom tohoto príspevku je poskytnúť ucelený prehľad o tom, aké výskumy boli realizované o vplyve stratégie service learning na partnerov v komunite, a tiež o tom, aké boli využité

metodologické prístupy a výskumné dizajny. Táto prehľadová štúdia čerpá z výskumov realizovaných v Spojených štátoch amerických, keďže na Slovensku výskum s takýmto zameraním doposiaľ realizovaný nebol. Odborné štúdie referujúce o realizovaných výskumoch z rôznych amerických univerzít, ktoré boli realizované v rôznych rokoch a rôznych podmienkach poukazujú na spoločné, ale aj odlišné výskumné zistenia.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0671/17 *Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy.*

1 Service learning

Service learning je inovatívna stratégia vyučovania a učenia sa. Ako už zo samotného pojmu vyplýva, ide o prepojenie služby/dobrovoľníctva v komunite a vzdelávania. Je stratégiou, ktorá podporuje partnerstvo medzi univerzitami a komunitou. Je to spôsob prepájania teoretických poznatkov a praxe. Service learning zahŕňa niekoľko študijných odborov a realizuje sa na rôznych úrovniach vzdelávacieho systému (Lipčáková, Matulayová, 2012). Service learning aplikovaný na univerzitnej pôde súvisí s akademickým obsahom a štandardmi, zároveň však môže byť realizovaný v rôznych oblastiach, ktoré sa nevylučujú s dosiahnutím učebného cieľa. Service learning je prínosný pre niekoľko zúčastnených strán, a to pre školu, komunitu a samotných študentov. Podľa National Commission on Service-learning: *„service learning kombinuje ciele služby so vzdelávacími cieľmi so zámerom priniesť zmenu obom stranám – prijímateľovi i poskytovateľovi služby. To sa dosahuje prostredníctvom kombinácie úloh súvisiacich so službou so štruktúrovanými príležitosťami, ktoré zahŕňajú úlohy vo vzťahu k sebareflexii, sebarozvoju a nadobudnutiu a porozumeniu významu hodnôt, zručností a vedomostí.“* (Fiske, in Brozmanová Gregorová, 2014, s. 3).

Hlavné zámery a ciele stratégie service learning popisuje Brozmanová Gregorová, ktorá konštatuje, že service learning integruje dobrovoľnícku činnosť so vzdelávaním a reflexiou. Ciele možno vidieť v niekoľkých oblastiach, a síce:

- prepojenie teórie so skúsenosťou a tým dosiahnuť skvalitnenie procesu vzdelávania študentov,
- uspokojenie potrieb komunity priamym poskytnutím zmysluplných a potrebných služieb,
- možnosť výkonu aktivít študentov, ktoré pomáhajú druhým,
- zvyšovanie sebaúcty a sebadôvery študentov,
- spojenie akademických predmetov s reálnymi potrebami komunity,
- rozvíjanie občianskych zručností a iné (Brozmanová Gregorová, 2009).

Podľa Clayss (2013) v service learningu ide o odstránenie priepasti medzi sociálnou angažovanosťou a vysokoškolským životom a na druhej strane ide o budovanie mostov medzi „serióznymi vedcami“ a univerzitami, ktoré sa spoločensky angažujú, čím sa vytvárajú spojenia medzi tromi poslaniami, ktoré univerzity majú. Medzi poslania univerzít patrí vzdelávanie, výskum a sociálna angažovanosť. Service learning je jedným z nástrojov, ktorým je možné napĺňať tretie poslanie a prispievať k sociálnej angažovanosti univerzít. Prvou

slovenskou univerzitou, ktorá začala v akademickom roku 2005/2006 implementovať service learning do učebných osnov, je Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Stratégia service learning kombinuje a prepája potreby troch cieľových skupín, a sítě študentov, univerzitu a partnerov v komunite. Medzi týmito subjektmi dochádza k vzťahom, partnerstvám a spoločnej spolupráci. Hlavnými prijímateľmi service learningových projektov sú partneri v komunite. Dôležité je najprv vysvetliť pojem komunita. Harrington (2014) definuje komunitu v kontexte service learningu ako skupinu ľudí, ktorá žije alebo pracuje v tom istom prostredí alebo meste, a zároveň môžu zdieľať niektoré z tých istých skúseností a hodnôt. Komunitou, ktorá je prijímateľom service learningových aktivít môže byť ktokoľvek, či už skupina študentov, klienti zariadenia sociálnych služieb, obyvatelia obce alebo mesta, sociálne znevýhodnení ľudia a podobne.

1.1 Metodológia

Spracovanie naratívnej prehľadovej štúdie vyžadovalo niekoľko postupných krokov. Prvým krokom bolo vyhľadávanie literatúry a iných zdrojov týkajúcich sa danej témy. Keďže na Slovensku sa výskum na našu tému ešte nerealizoval, vyhľadávali sme v zahraničných zdrojoch, a to najmä vo výskumných správach, odborných štúdiách, odborných článkoch, dizertačných prácach a konferenčných príspevkoch. Tieto zdroje boli vyhľadávané formou vyhľadávania v univerzitnej knižnici. Ďalej prostredníctvom internetového vyhľadávača Google, kde sme zadali pojem „Impact of Service Learning on communities“, taktiež sme odborné štúdie vyhľadávali na vedeckom portáli Research Gate. Všetky zdroje boli písané v anglickom jazyku. Časové obmedzenie realizovaných výskumov sme nezadávali. Využili sme metódu dostupného výberu.

1.2 Výsledky

Medzi zistenia vyplývajúce z výskumných správ, ktoré boli na účely prehľadovej štúdie použité, zaraďujeme nasledovné: preukázanie vplyvu service learning na partnerov v komunite, spokojnosť partnerov v komunite s participáciou študentov (Ferrari, Worrall, 2000; Jettner, Pelco, Elliott, 2017), vyjadrenie partnerov o tom, že service learning poskytuje užitočné služby a pomoc v komunitách (Cohen, Kinsey, 1994; Brigle, Kremer, 1993), partneri v komunite mali záujem o pokračovanie a tiež odporúčali lepšiu pripravenosť študentov (Jettner, Pelco, Elliott, 2017) a komunita bola pozitívne ovplyvnená vo viacerých oblastiach prostredníctvom služieb (Clarke, 2000). Service learningové aktivity priniesli partnerom nové perspektívy a poznanie o vlastnej praxi (Nigro, Wortham, 1998) a taktiež komunitní partneri hovorili o zlepšenej úrovni univerzitných vzťahov (Clarke, 2000). Na druhej strane sa ukázalo, že niektorí členovia komunity nevedia úplne, čo to stratégia service learning je, ale stretli sa už s ňou (Balciuniene, Mazeikiene, 2008). Výskumy použité pre účely prehľadovej štúdie boli realizované kvantitatívnou alebo kvalitatívnou metodológiou, niektoré aj kombinovanou metodológiou. Výskumné nástroje, ktoré boli vo výskumoch a štúdiách využité boli správy z výskumu, rozhovory, fokusové skupiny, prieskum, analýza dokumentov, portfólia, hodnotenia od vedúcich predmetov, prípadová štúdia, protokoly činností, prehľad osnov,

inštitucionálne správy a záznamy. Výskumná vzorka bola v každom výskume iná. Jednalo sa od počtu štyroch participantov až po 1500 študentov zapojených do výskumu.

1.3 Diskusia

Cieľom prehľadovej štúdie bolo poskytnúť ucelený prehľad výskumných zistení zameraných na vplyv service learningových aktivít na partnerov v komunite. Prehľadová štúdia poskytla súhrn informácií o výskumoch, ktoré sa realizovali v rokoch 1993 – 2017 a na rôznych zahraničných univerzitách.

Výskumné zistenia poukazujú najmä na pozitívny vplyv realizovaný service learningových aktivít pre partnerov v komunite. Partneri v komunite považovali spoluprácu medzi univerzitou a komunitou za prospešnú, vnímajú niekoľko rôznych benefitov a niektorí z nich chcú v spolupráci pokračovať.

Vďaka údajom o realizácii výskumov je možné získať námet na realizáciu výskumu v našich podmienkach, ktorý sa na Slovensku doposiaľ nerealizoval. Za dôležité považujeme ale dodať, že nie je možné komparovať service learningové aktivity v slovenských a amerických podmienkach, keďže sú to dve odlišné kultúry, podmienky a aj zázemie stratégie service learning je diametrálne odlišné. Teda, je možné predpokladať, že určité vplyvy na partnerov v komunite sa budú líšiť, keďže na ne vplýva mnoho faktorov.

Limity prehľadovej štúdie je možné vidieť v absencii širšieho kontextu výskumných správ, ako napríklad použité výskumné metódy, výskumná vzorka, krajina. Za podnetné považujeme pokračovať v prehľadovej štúdii s využitím viacerých zdrojov a zapracovaním týchto podnetov.

Záver

Service learning ako inovatívna učebná stratégia prispieva k prepájaniu života na univerzite so životom spoločnosti. Takáto univerzita sa stáva angažovanou a občianskou univerzitou a prostredníctvom service learningu dochádza k napĺňaniu jej tretieho poslania. Stratégia service learning prepája potreby univerzity, potreby študentov a potreby v komunite. Pre účely tejto prehľadovej štúdie sme sa zamerali na aspekt „service“ a konkrétne na to, aký má vplyv na partnerov v komunite. Výskumné zistenia zo zahraničia poukazujú najmä na ich pozitívny vplyv. Realizácia výskumu na Slovensku s týmto zameraním môže priniesť nové poznanie a inšpirácie k samotnej realizácii ďalších service learningových aktivít zo strany študentov.

Zdroje

- Balciuniene, I., & Mazeikiene, N. (2008). Benefits of service-learning: Evaluations from students and communities. *Social Research*, 1(11), 53-66.
- Bringle, R. G.; & Kremer, J. F. (1993). Evaluation of an Intergenerational Service-Learning Project for Undergraduates. *Educational Gerontology*, 19(5), 407-416.

- Brozmanová Gregorová, A. et al. (2014). Service learning – priestor pre spojenie formálneho a neformálneho vzdelávania. *Mládež a spoločnosť*, 20(2), 19-30.
- Brozmanová Gregorová, A., Marček, E., & Mračková, A. (2009). *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Clarke, M. M. (2000). *Evaluating the Community Impact of Service Initiatives: The 3-I Model*. Unpublished Dissertation, Peabody College, Vanderbilt University.
- Cohen, J., & Kinsey, D. F. (1994). Doing Good and Scholarship: A Service-Learning Study. *Journalism Educator*, 48(4), 4-14.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Gray, C. J. (1999). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-1999*. Bibliographies. Paper 5. Dostupné z: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcebibliography/5>
- Ferrari, J. R., & Worrall, L. (2000). Assessments by Community Agencies: How „the Other Side“ Sees Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 3540.
- Harrington, K. (2014). *Addressing the Impacts of Service-Learning on Communities: A Recommendation Report*. Dostupné z: https://servicelearning.uga.edu/sites/default/files/harrington_costa_rica_recommendation_report_2014.pdf
- Jettner, J., Pelco, L. E., & Elliott, K. (2017). *Service-Learning community impact assessment report*. Virginia Commonwealth University, Richmond, VA. Dostupné z: https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=community_resources
- Lipčáková, M., & Matulayová, T. (2012). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*. Prešov: Filozofická fakulta PU, s. 193-191.
- Nigro, G., & Wortham, S. (1998). Service-learning through action research. In R. G. Bringle, & D. K. Duffy (Eds.). *Collaborating With the Community: Psychology and Service Learning*. Washington DC: American Association for Higher Education.
- Regina, C. (2017). *Service-learning in Central and Eastern Europe handbook for engaged teachers and students*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2017.

Kontakt

Mgr. Anna Sujová

Katedra sociálnej práce

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: anna.kniezova@umb.sk

Připravenost studentů oboru Zdravotnický záchranář na nároky bakalářského studijního programu

Preparedness of students of the scientific health saver for the claims of bachelor study program

Pavla Svobodová

Abstrakt

Příspěvek poukazuje na pilotní výzkumné šetření připravenosti studentů oboru Zdravotnický záchranář na nároky bakalářského studijního programu pohledem studentů prezenční formy bakalářského studijního programu jedné zahraniční univerzity, které proběhlo v dubnu akademického roku 2019/2020 v rámci vědecko-výzkumné stáže. Hlavním cílem pilotního výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem studenti vnímají svou připravenost na nároky studia oboru Zdravotnický záchranář. Výzkumný soubor tvořili studenti oboru Zdravotnický záchranář 1. – 3. ročníku zdravotnické fakulty zahraniční univerzity za použití metody kvalitativně orientovaného výzkumného šetření pomocí případových studií.

Klíčová slova: zdravotnický záchranář, studium, vysokoškolský student, vzdělávání, náročnost, připravenost

Abstract

Contribution draws attention to a pilot research survey of preparedness of paramedics students for bachelor study program from the perspective of full-time bachelor study program of one foreign university, which took place in April academic year 2019/2020 as a part of scientific-research internship. The main aim of the pilot research was to find out how students perceive their readiness for the demands of the study of paramedic. The research sample consisted of students of the paramedic branch of the 1st – 3rd year of the Faculty of Health of the University, using the method of qualitatively oriented research by means of case studies.

Key words: medical rescuer/paramedic, study, university student, education, difficulty, preparedness

Úvod

Nároky a požadavky jsou na studenty kladeny během studia na kterékoliv vysoké škole, a to jak ze strany vyučujících, tak i dalších akademických a externích pracovníků dle zaměření daného oboru. Jakým způsobem se studenti s jejími nároky a požadavky vyrovnávají hraje také roli, jaké očekávání studenti při vstupu na vysokou školu mají, jakým

způsobem jsou na studium připraveni, zda o něj jeví zájem. Studium oboru Zdravotnický záchranář je velmi specifické a náročné. Jedná se o specializační studium, po jehož absolvování se ze studentů stanou plnohodnotní zdravotničtí záchranáři.

Nároky na profesi zdravotnického záchranáře jsou vysoké, zejména je vyžadována psychická a fyzická odolnost, odborné znalosti a dovednosti, které zdravotničtí záchranáři uplatňují v rámci plnění svých odborných kompetencí.

Pro disertační práci bylo zvoleno téma připravenost studentů oboru Zdravotnický záchranář na nároky bakalářského studijního programu. Toto téma bylo zvoleno z důvodu zjištění nároků na zvládání zátěže během studia u budoucích zdravotnických záchranářů pohledem studentů bakalářského studijního programu.

Otázka zní: Jakým způsobem studenti vnímají celkové nároky studia oboru Zdravotnický záchranář?

Východiskem pro výzkum bylo zmapování dosavadních literárních zdrojů a provedených výzkumných šetření v souvislosti s danou problematikou, a to prostřednictvím studia dostupných literárních zdrojů zabývajících se problematikou zátěže a jejího zvládání u studentů a také dohledáním informačních zdrojů v elektronických databázích zabývajících se touto problematikou u studentů zdravotnických záchranářů v rámci vysokoškolského studijního programu.

V dohledaných publikacích k dané problematice je patrné zaměření jednotlivých autorů (Balaštková, Blatný, 2003; Kutínová, 2015; Kvintová, 2011; Obst, 1992; Petrová, 1995; Slavík, 2012; Urbanovská, 2010) zejména na zátěžové faktory v obecné rovině jako je např. volba strategií zvládání zátěže a stresu u studentů, osobnost v zátěžových situacích, zátěžové situace v pedagogice, zvládání zátěže a stresu u vysokoškolských studentů a zaměření na náročné životní situace a jejich řešení.

Z celkového počtu dohledaných informačních zdrojů k dané problematice vyplývá jejich nedostatečné zastoupení. Dohledané odborné články se zejména zabývají připraveností studentů být profesionálové (Williams et al., 2015), empatií, osobnostními faktory a profesionalitou studentů (Bowen et al., 2017).

Studie splňující zadaná kritéria se u studentů „paramediků“ zabývají následujícími oblastmi:

1. Osobní odolností, zvýšením odolnosti studentů, osobnostními rysy a jejich postoji k mezioborové spolupráci (Sanderson, Brewer, 2017; Avrech Bar, 2018; Kennedy, 2015).
2. Symptomy duševního zdraví souvisejícími se studiem, prevencí depresí a souvisejících zdravotních problémů, dopadem stresu na mentální zdraví, syndromem vyhoření (Almhdawi et al., 2018; Fjeldheim et al., 2014; Jones et al., 2017; Stein, Sibanda, 2016; Ullah et al., 2016; Wild et al., 2018).
3. Symptomy fyzického zdraví souvisejícími se studiem, mezi které patří např. symptomy bolesti svalů a kloubů u studentů zdravotnických profesí, jejich prevalencí a souvisejícími faktory (Almhdawi et al., 2012).

1 Cíle výzkumu

1.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem pilotního výzkumného šetření je zjistit připravenost studentů oboru Zdravotnický záchranář na nároky bakalářského studijního programu pohledem studentů prezenční formy bakalářského studijního programu jedné zahraniční univerzity.

1.2 Dílčí cíle

Dílčími cíli je:

- zjistit náročnost studia, studijního programu z pohledu studentů,
- analyzovat zátěžové faktory, které studenti vnímají v teoretických a praktických předmětech,
- evaluovat strategie vyrovnávání se se zátěží v rámci studia,
- odhalit očekávání studentů přicházejících studovat obor Zdravotnický záchranář,
- analyzovat předpoklady, připravenost studentů studovat obor Zdravotnický záchranář.

2 Metodika

2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pilotní výzkumné šetření bylo provedeno u studentů/studentek 1. – 3. ročníku prezenční formy studia oboru Zdravotnický záchranář na zahraniční univerzitě v rámci vědecko-výzkumné stáže v akademickém roce 2018/2019 za použití polostrukturovaného interview se studenty. Celkově se výzkumu účastnilo 30 studentů. Jednalo se o absolventy středních zdravotnických škol, absolventy gymnázií a absolventy odborných škol.

Před zahájením interview byly studentům poskytnuty informované souhlasy ke sběru dat, došlo k navázání kontaktu, k seznámení studentů s danou problematikou, jeho vysvětlením z důvodu motivace a vytvoření příjemného klimatu ke spolupráci.

2.2 Výzkumné metody

Pro tento typ pilotního výzkumného šetření byla použita metoda kvalitativně orientovaného pedagogického výzkumu pomocí případových studií, tj. intenzivního studia dané problematiky s využitím polostrukturovaného interview u studentů bakalářského studijního programu oboru Zdravotnický záchranář prezenční formy studia 1. – 3. ročníku jedné zahraniční univerzity.

2.3 Organizace sběru a analýza dat

Organizace sběru dat proběhla metodou případových studií pomocí strukturovaného rozhovoru u studentů/studentek 1. – 3. ročníku prezenční formy studia oboru Zdravotnický záchranář na zahraniční univerzitě v rámci vědecko-výzkumné stáže v akademickém roce 2018/2019 za použití polostrukturovaného interview se studenty. Celkově se výzkumu účastnilo 30 studentů. Analýza dat proběhla metodou otevřeného kódování.

Polostrukturované interview zahrnovalo následující oblasti:

1. Základní charakteristiku studentů: věk, pohlaví, ročník studia a typ předchozího studia na střední škole.
2. Očekávání studentů přicházejících studovat obor Zdravotnický záchranář.
3. Předpoklady, připravenost studentů studovat obor Zdravotnický záchranář.
4. Nároky studia v teoretických a praktických předmětech.
5. Strategie zvládání náročných situací v rámci studia.

3 Výstupy

1. Základní charakteristika studentů: věk, pohlaví, ročník studia a typ předchozího studia na střední škole

Věk studentů odpovídal bakalářskému studijnímu programu prezenční formy, tj. rozmezí 19-24 let. Poměr studentů a studentek zahrnoval 2/3 studentů a 1/3 studentek dle zastoupení pohlaví v ročnících. Zhruba 2/3 studentů absolvovala SZŠ a 1/3 gymnázium. Absolvování odborné školy bylo studenty zastoupeno minimálně, a to pouze v pěti případech.

2. Očekávání studentů přicházejících studovat obor Zdravotnický záchranář

Výběr oboru Zdravotnický záchranář u absolventů SZŠ byl jednoznačný a cílený. Tito studenti již věděli, co studium oboru Zdravotnický záchranář obnáší a jejich očekávání byla ve většině případů splněna. Absolventi gymnázií mají o studiu většinou zkreslené představy z filmů ve smyslu akce, zachraňování lidských životů, „čisté práce“ a prestiže tohoto povolání. Další absolventi si tento obor zvolili z důvodu užitečnosti a pomáhání lidem, ale představu o nárocích této profese nemají. Někteří studenti pocházejí z lékařských rodin, takže představu o povolání zdravotnického záchranáře již mají.

3. Předpoklady, připravenost studentů studovat obor Zdravotnický záchranář

Interpretace studentů v souvislosti s předpoklady a jejich připraveností ke studiu po psychické a fyzické stránce dle daných výpovědí: Zdravotnický záchranář musí být vyrovnaný, rozumný, v kritických situacích si musí zachovat klidnou hlavu, musí předvídat a měl by být dostatečně připraven po psychické a fyzické stránce. Psychická odolnost závisí na osobnosti daného jedince a může být doplněna během studia v rámci teoretického předmětu psychologie. Tento předmět studenti převážně nevnímají jako psychickou přípravu na danou profesi. Fyzická připravenost dle studentů spočívá v osobním přístupu každého, jelikož si studenti jsou vědomi nedostatečného množství hodin tělesné výchovy.

4. Nároky studia v teoretických a praktických předmětech

Studenti si uvědomují náročnost daného povolání a s tím také související studijní nároky v teoretických a praktických předmětech. Úměrnost nároků v daných předmětech přisuzují požadavkům jednotlivých vyučujících. Mnohdy požadavky vyučujících vnímají jako nepřiměřené v souvislosti s jejich vnímáním míry důležitosti daného předmětu. Praktické předměty a praktické nácviky studenti vnímají kladně, chápou jejich důležitost včetně plnění odborných praxí. Nemocniční praxe studenti percipují náročně, a ne moc kladně v souvislosti s požadavky všeobecných sester na ně kladených na daných nemocničních pracovištích. Odbornou praxi na Zdravotnické záchranné službě studenti vnímají s respektem.

5. Strategie zvládání náročných situací v rámci studia

Studenti mají různé strategie zvládání náročných situací během studia. Jedna ze strategií, která se vyskytovala ve výpovědích nejčastěji, byla: samostudium a příprava na výuku, doučování, dále sport, četba či posezení s přáteli.

Závěr

Výsledky této pilotní studie budou použity jako podklad k vlastnímu výzkumnému šetření, u kterého bude použita metoda smíšeného designu, tj. k úpravě a doplnění polostrukturovaného interview a k tvorbě dotazníku. Také tyto závěry budou použity k případné úpravě učebních plánů oboru Zdravotnický záchranář a k poradenské činnosti pro studenty.

Zdroje

- Almhdawi, K., Kanaan, S., Khader, Y., Al-Hourani, Z., Almomani, F., & Nazzal, M. (2018). Study-related mental health symptoms and their correlates among allied health professions students. *Work*, 61(3), 391-401. doi: 10.3233/WOR-182815
- Almhdawi, K., Mathiowetz, V., Al-Hourani, Z., Khader, Y., Kanaan, S., & Alhasan, M. (2017). Musculoskeletal pain symptoms among allied health professions' students: Prevalence rates and associated factors. *Journal of Back*, 30(6), 1291-1301.
- Avrech Bar, M., Katz Leurer, M., Warshawski, S., & Itzhaki, M. (2018). The role of personal resilience and personality traits of healthcare students on their attitudes towards interprofessional collaboration. *Nurse Education Today*, 61, 36-42. doi: 10.1016/j.nedt.2017.11.005
- Bowen, L. M., Williams, B., & Stanke, L. (2017). Professionalism among paramedic students: achieving the measure or missing the mark? *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 711-719.
- Fjeldheim, C., Nöthling, J., Pretorius, K., Basson, M., Ganasen, K., Cloete, K., Seedat, S., & Heneke, R. (2014). Trauma exposure, posttraumatic stress disorder and the effect of

- explanatory variables in paramedic trainees. *BMC Emergency Medicine*, 14(1). doi: 10.1186/1471-227X-14-11
- Jones, R., Holmes, L., Brightwell, R., & Cohen, L. (2017). Student paramedic anticipation, confidence and fears: Do under graduate courses prepare student paramedics for the mental health challenges of the profession? *Australasian Journal of Paramedicine*, 14(4).
- Kennedy, S., Kenny, A., & O'Meara, P. (2015). Student paramedic experience of transition into the workforce: A scoping review. *Nurse Education Today*, 35(10), 1037-1043. doi: 10.1016/j.nedt.2015.04.015
- Sanderson, B., & Brewer, M. (2017). What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. *Nurse Education Today*, 58, 65-71. doi: 10.1016/j.nedt.2017.07.018
- Stein, C., & Sibanda, T. (2016). Burnout among paramedic students at a university in Johannesburg South Africa. *African Journal of Health Professions Education*, 8(2). doi: 10.7196/AJHPE.2016.v8i2.626
- Ullah, M., Ahmed, I., & Shazad, S. (2016). Impact of stress on students' mental, physical health and academic achievement at secondary level due to U.S. drone strikes in North Waziristan Agency. *Isra Medical Journal*, 8(2), 110-115.
- Wild, J., El-Salahi, S., & Tyson, G. et al. (2018). Preventing PTSD, depression and associated health problems in student paramedics: Protocol for PREVENT-PTSD, a randomised controlled trial of supported online cognitive training for resilience versus alternative online training and standard practice. *BMJ Open*, 8(12). doi: 10.1136/bmjopen-2018-022292
- Williams, B., Fielder, C., Strong, G., Acker, J., & Thompson, S. (2015). Are paramedic students ready to be professional? An international comparison study. *International Emergency Nursing*, 23(2), 120-126. doi: 10.1016/j.ienj.2014.07.004

Kontakt

Mgr. Pavla Svobodová

Ústav ošetrovatelství

Fakulta zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci

Hněvotínská 3, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: pavla.svobodova@upol.cz

Hudební a pedagogický odkaz amerického skladatele Lowella Masona

Lowell Mason and his musical and pedagogical legacy

Adéla Šarmanová

Abstrakt

Hudební a pedagogická osobnost Lowella Masona měla velký vliv na vývoj americké hudby v 19. století. Praktikující varhaník a sbormistr zasvětil většinu svého života aranžování a publikování písní, určených pro bohoslužebné obřady. Mnohé z těchto melodií dodnes zůstávají kmenovým repertoárem amerických i evropských kancionálů. V oblasti pedagogiky je však znám jako „otec hudební výchovy“ ve Spojených státech. Jeho přínos tkví v podpoře a nutnosti zařazení hudební výuky do systému státních škol. Lowell Mason se zasloužil o celkový rozvoj a změnu dosavadního systému ve prospěch celé americké vzdělávací společnosti.

Klíčová slova: Lowell Mason, hudební výchova, Bethany

Abstract

Lowell Mason had a strong influence on the development of American Music Education in the 19th century. As an organist and a choirmaster, he devoted the most of his live to arranging and publishing songs for the liturgy. Many of these melodies stay as the core repertoire of the American and European hymn books. In the field of education, Lowell Mason is known as „the father of the music education“ in the United States. His contribution lies in the inclusion of music education into the American school system. In favor of the entire American educational society, Lowell Mason made the overall development and the change of existing system.

Keywords: Lowell Mason, music education, Bethany

1 Životní cesta Lowella Masona

Lowell Mason, kterého mnozí považují za otce hudební výchovy ve Spojených státech amerických, se narodil v Medfieldu roku 1792.³ Během svých dětských let se bez jakéhokoli pedagogického vedení naučil hrát na několik hudebních nástrojů, navštěvoval pěveckou školu a hodiny kompozice u Olivera Shawa.⁴ V šestnácti letech přijal místo ředitele

³ Přesné narození autora: 8. 1. 1792 v Medfieldu, USA, stát Massachusetts.

⁴ Oliver Shaw (1779–1848), jeden z prvních amerických skladatelů. Od dětství slepý skladatel, který ve své tvorbě vycházel především z textů Thomase Moora. Spolu s Masonem založili Psallonian Society – společnost pro duchovní tvorbu sídlící v Providence.

pěveckého sboru v kostele a o dva roky později již figuroval jako vůdčí osobnost a dirigent městské kapely.⁵ Po letech strávených s rodinou v Medfieldu se za obchodní prací odstěhoval do Savannah, kde zastával funkci úspěšného bankéře.⁶ I nadále však pokračoval v rozvoji svého hudebního vzdělání. Roku 1815 dokonce působil jako ředitel pěvecké školy. Tyto funkce mu zajišťovaly stálý přehled o dění ve farnosti a o nedělních bohoslužbách. Během pobytu v Georgii také vznikl jeho první vydavatelský počín. „*The Handel and Haydn Society's Collection of Church Music*“ byla první varhanní sbírka skladeb, která nalezla inspiraci v melodiích pocházejících z tvorby předních evropských skladatelů (J. Haydn nebo W. A. Mozart). Tato kolekce duchovních písní, publikována v Bostonu roku 1822 anonymně, se stala velmi oblíbenou. Úspěch díla přinesl Lowellu Masonovi místo ředitele kůru ve třech kostelech v Bostonu (Pemberton, 1985, s. 31-38).

Rok 1833 byl pro skladatele přelomovým. Společně s G. J. Webbem a S. A. Eliotem založili „*The Boston Academy of Music*“ zaměřující se na podporu pěveckého umění a studia zpěvu, na zvýšení úrovně chrámové hudby ve farnostech a na podporu zavádění hudební výchovy ve školách. Všeestrannost akademie byla již v počátcích velice prosperující a ve druhém roce po otevření se ke studiu přihlásilo přes 3000 studentů. Akademie nabízela vokální i nástrojové hodiny, vedla instrumentální a sborové soubory a pořádala řadu koncertů pro veřejnost (McIvor, 2011, s. 8-10).⁷

Charakter skladeb tohoto období asi nejlépe vystihují kompozice původních amerických skladatelů.⁸ Svá díla komponovali především formou volného kontrapunktu a tanečních rytmů, spolu s použitím volných harmonických pravidel. Tento kompoziční styl ovšem neodpovídal standardům evropských kompozičních škol a jejich myšlení. Stal se však brzy součástí původní americké hudby. Lowell Mason, který stál v čele *Hnutí pro lepší hudbu*⁹, tyto skladby označoval za „*surové a oplzlé*“. Hudba původních amerických skladatelů byla pravděpodobně i díky jeho zásluze z velké části potlačena (Pemberton, 1985, s. 8).

V roce 1837 přijal pozici učitele hudby na státní škole v jižním Bostonu.¹⁰ Po odmítnutí původních návrhů o zařazení hudební výchovy do výukového systému veřejných škol připravil zvláštní výbor představenstva bostonské školy návrh plného přijetí těchto stanov. Ta doporučovala zařazení vokálních hodin do školních osnov na veřejných školách v Bostonu. Masonovy veřejné ukázky hodin hudební výchovy dopomohly ke schválení nového návrhu, díky němuž byla vokální hudba vyučována na všech školách v Bostonu.¹¹ Ve

⁵ Jako malé dítě projevoval velký zájem o hudbu, věnoval hodně času hře na hudební nástroje – varhany, flétnu, klarinet. Veškeré peníze investoval do hudebních nástrojů a metodických knih. Lowell Mason byl samoukem, jeho okolí a rodina mu však při studiu pomáhali.

⁶ Stát Georgia, USA.

⁷ V roce 1834 vydal Lowell Mason *The Manual of the Boston Academy of Music*. Kniha, pravděpodobně inspirovaná pedagogickými principy švýcarského edukátora H. Pestalozziho, byla po řadu let využívána v pedagogické praxi.

⁸ William Billings, Daniel Reed, Justin Morgan a další.

⁹ Název hnutí – „*The Better Music Movement*“.

¹⁰ Byl zaměstnán coby „jednoroční experiment“ na škole Hawes School of South Boston.

¹¹ Ve své výroční zprávě z roku 1839 The Boston Music Academy uvádí toto hlasování jako „Magna Carta hudební výchovy“ v USA.

funkci pedagoga hudební výchovy setrval až do roku 1841, kdy odešel do důchodu (Pratt, 2009, s. 1).

Poslední léta svého života zasvětil Lowell Mason cestování po Evropě, kde se setkával s mnoha významnými hudebníky a pedagogy své doby. Po návratu do Spojených států částečně přijal zpět původní profesi bankéře. I nadále byl však oslovován k odborné publikaci pedagogických článků a knih. V roce 1855 obdržel Lowell Mason čestný doktorát hudby na Yale University v americkém státě Connecticut. Této instituci později věnoval velkou sbírku svých knih a skladeb.¹² Lowell Mason zemřel 11. srpna 1872 ve městě Orange ve státě New Jersey (Hall, 1914, s. 21).

2 Hudební a pedagogický odkaz Lowella Masona

Během svého života Lowell Mason zkomponoval a hudebně upravil stovky kostelních písní a melodií.¹³ Skladby zlidověly, neboť prakticky zaznívaly ve všech protestantských kostelech v zemi. Mezi nejznámější duchovní skladby patří pětice písní věnovaná bohoslužebným obřadům: *Bethany*, *Hamburg*, *Missionary Hymn*, *Olivet* a *Uxbridge* (McIvor, 2011, s. 12).

Skladba *Bethany* byla poprvé publikovaná ve zpěvníku „*Sabbath Hymn and Tune Book*“ roku 1859. Dodnes je jedinou americkou písní Lowella Masona, která je zařazena v českých kancionálech pod názvem „*Blíž k tobě, Bože můj*“. Textovou inspiraci našel skladatel v díle anglické básnířky Sarah Flower Adams.¹⁴ Kostelní melodie se brzy stala jednou z nejoblíbenějších amerických duchovních písní. Verze nalezená v dochované publikaci je v originálu napsaná v tónině G dur v 6/4 metru a vytváří hudební formu A-A' – B-A' (McIvor, 2011, s. 16).

Dalším významným dílem je píseň *Hamburg*. Skladba napsaná v době, kdy Lowell Mason pobýval v Savannah, byla poprvé uveřejněna pod názvem *Avantine*. Kostelní píseň je inspirovaná melodií *Benedictus* Vincenta Novella. Gregoriánský chorál se stal jedním ze základních námětů skladatelovy kompoziční práce. Jednohlasou melodii využívá jako inspirační zdroj, ke kterému přidával svůj vlastní hudební materiál. *Missionary Hymn* byla také napsána během skladatelova pobytu v Savannah.¹⁵ Nejprve jako kompozice pro sólový hlas s doprovodem klavíru. Později se z této melodie stala kostelní píseň určená pro potřeby chrámu.¹⁶ Píseň *Olivet* zkomponoval Lowell Mason v roce 1832 na text Raye Palmerse „*My Faith Looks Up to Thee*“. *Uxbridge* vznikla o dva roky dříve než píseň předchozí. Opět vycházela z principu gregoriánského chorálu. Nápěv velikonoční sekvence *Veni Sancte*

¹² Knihovna Lowella Masona po důkladném prozkoumání obsahovala přes 10 300 knih a publikací. Kolekce knih a hudebního materiálu byla a je důležitým odkazem pro budoucí hudebníky a pedagogy.

¹³ Henry Mason (vnuk) odhadoval, že skladatel publikoval 1697 melodií, z nichž bylo 1210 originálních nápěvů a kompozic. Toto číslo je ale v mnohých případech zavádějící, protože Mason především v počátcích uváděl své skladby anonymně.

¹⁴ Originální název písně „*Nearer, My God, to Thee*“, jejíž text složila Sarah Flower Adams (1805–1848).

¹⁵ V originálu pro zpěv s doprovodem klavíru je skladba zapsána pod názvem Heber. Inspiraci skladatel našel v úryvku básně biskupa R. Hebera – „*From Greenland's Icy Mountains*“.

¹⁶ Hudební skladatel Charles Ives použil tuto melodii ve svém prvním smyčcovém kvartetu, ve kterém vykresluje hudební historii nové Anglie.

Spiritus použil skladatel pro vstupní melodii, textovou stránku písně však pozměnil „*The Heavens Declare Thy Glory, Lord*“ (McIvor, 2011, s. 16-21).

Obr. 1. Originální hudební zápis skladby *Bethany*, Boston 1864



3 The Father of Music Education

Lowell Mason zasvětil celý svůj život vzdělávání nejen sebe samého, ale především dětí a školní mládeže. Největším počinem a důležitou hodnotou zůstává zařazení hudební výchovy do osnov veřejných škol v Bostonu. Právem bývá také uznáván pro celkový přínos rozvoje pedagogiky, učebnic a odborné přípravy pedagogů. Jako věhlasný pedagog byl vysoce uznávaný a respektovaný svým okolím. V průběhu školního roku 1837-38 vyučoval bez nároku na odměnu (Pemberton, 1988, s. 69-82).

Prostřednictvím bostonské akademie zavedl pravidelná školení, tzv. „*učitelské kongresy*“. První konference konaná roku 1834 byla desetidenním učitelským setkáním a účastnilo se jí dvanáct kantorů. Tyto sjezdy si brzy získaly popularitu a rozrostly se až k 1200 členům. Staly se také ideálním modelem pro Masonovy další učitelské programy.¹⁷ Představa, že učitelé potřebují mnohem lepší vzdělání, inspirovala v roce 1844 Horacia Manna k založení *Institutes for Teachers* (Pemberton, 1988, s. 69-82). Organizace vzdělávala pedagogy pracující v nižších ročnících na školách a vyučující všeobecné předměty. V prvním roce otevření ústavu bylo hudební vzdělávání na škole na základě osobní žádosti Lowella Masona svěřeno právě jemu. V této funkci setrval následujících sedmnáct let (Pemberton, 1992, s. 49-52).

Dalším podstatným vzdělávacím elementem byl rozvoj a sdílení skladatelovy hudební knihovny. Během svého života nashromáždil velké množství knih a hudebního materiálu: něco pro svou potřebu, některé materiály pro svůj profesionální růst. Knihovna skladatele

¹⁷ V rozmezí let 1840–1850 byly pedagogické asociace zakládány i v dalších městech USA.

byla volně přístupná všem zájemcům o vzdělávání a hudbu. Stala se hudebním a pedagogickým odkazem budoucí generaci učitelů a hudebníků. Po smrti Lowella Masona se o jeho pedagogické a hudební dědictví stará americká Yale University, která od rodiny skladatele získala úctyhodných 10 300 knih (Rich, 1992, s. 22-24).

Obecné pedagogické principy Lowella Masona zahrnují zejména prvek socializace. Během práce na konceptu hudebních osnov nepobíral Mason žádný plat a častokrát učil zcela zdarma. Společnost jej vnímala jako vzor a pro své jednání si vysloužil označení „otec hudební pedagogiky“. Sociální citění se projevilo i v jeho snaze získání hudebního vzdělávání pro studenty na všech veřejných školách v Bostonu a později i na celém území Spojených států. Spojení vzdělanosti a běžných lidských činností, osvojení si dovedností, jejich propojení a využití nejen do hudební praxe ve školských zařízeních, ale i při službě ve farnosti a jiných veřejných aktivitách, se stalo hlavní myšlenkou a stěžejním tématem v nekonečném úsilí tohoto významného pedagoga (Rich, 1992, s. 22-24).

Závěr

Činorodé hudební a pedagogické působení Lowella Masona ovlivnilo především současníky ve Spojených státech amerických. Jeho stále živý odkaz nás však doprovází a obklopuje i v současné době. Přínos Lowella Masona spočívá v několika rovinách, je však více zřetelný a bližší zemím na americkém kontinentu. Evropské prameny spíše odkazují na osobnost Lowella Masona jako na zakladatele hudební výchovy v USA nebo jako na autora několika kostelních melodií, které jsou zaznamenány v řadě vydání duchovních zpěvníků. Lowell Mason stál u zrodu hudebního vyučování na všech veřejných školách ve Spojených státech. Na tomto poslání založil svou pedagogickou práci a s laskavým srdcem se hudbě a pedagogice věnoval po celý svůj život. Jako reformátor školství nebyl odlišný od jiných reformačních postav své generace. Základy jeho učení odkazovaly na evropské vazby hudebních tradic, avšak jeho cílem bylo tyto myšlenky a úmysly využít a rozšířit ve prospěch novátorství. Vytvořil zcela novou hudební a pedagogickou historii pro americký kontinent. Ve svých reformních myšlenkách našel mnoho příznivců, kteří horlivě věřili v postupné zlepšení společnosti. Vzhledem k tomu, že byl Lowell Mason ve své době více znám jako vynikající pedagog, jeho skladby nezbudily tolik vědecké pozornosti, jakou by si právem zasloužily. Sbíрка kostelních melodií a písní však sehrála významnou roli při vzniku amerických protestantských zpěvníků. Lowell Mason byl velmi plodným skladatelem a ve své podstatě byl jedním z prvních amerických skladatelů, kteří byli ovlivněni klasickou evropskou hudbou a její tonální tradicí. Duchovní skladby, hluboce zakořeněné do americké společenské kultury, bývají z nepochopitelných důvodů často přehlíženy. Inspiraci v nich však našla řada respektovaných skladatelů, mezi něž patřil například Charles Ives nebo Horatio W. Parker. Hudební a pedagogické dědictví Lowella Masona je rozsáhlé nejen v rovině vědecky – teoretické, ale jeho poselství postupně přijala i současná vzdělaná společnost. Důkazem toho je sbírka archivního notového a pedagogického materiálu na Yale University volně otevřená pro potřeby studentů a pedagogů po celém světě a také odkaz neziskové organizace Lowell Mason House věnující se obnově rodného domů skladatele

a aktivitám, které se týkají této významné osobnosti. Odkaz Lowella Masona je proto tedy stále živým důkazem jeho nekončícího pedagogického úsilí a hudebního dědictví, které zanechal pro dnešní generaci pedagogů a hudebníků.

Zdroje

- Fenner, Ch. (2018). *Lowell Mason; The Sabbath Hymn and Tune Book (1859)*. Dostupné z: <https://www.hymnologyarchive.com/lowell-mason>
- Hall, J. H. (1914). *Biography of Gospel Song and Hymn Writers*. Dostupné z: <https://archive.org/details/biographyofgospe00hall>
- McIvor, C. C. (2011). *The Hymn Tunes of Lowell Mason: A Performance Edition of Five Settings for Brass Quintet*. [Disertační práce]. The University of North Carolina.
- Pemberton, C. A. (1985). *Lowell Mason: His Life and Work*. UMI Research Press.
- Pemberton, C. A. (1988). Critical Days for Music in American Schools. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 69-82.
- Pemberton, C. A. (1992). Lowell Mason and His Mission. *Music Educators Journal*, 78(5), 49-52. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3398237>.
- Pratt, M. (2009). *Biography of Lowell Mason The Father of American Music Education*. Dostupné z: <https://michaelpratt.wordpress.com/2009/09/04/a-biography-of-lowell-mason>
- Rich, A. L. (2016). Lowell Mason, Modern Music Teacher. *Music Educators Journal*, 28(3), 22-24.

Kontakt

Mgr. Adéla Šarmanová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: adela.sarmanova@seznam.cz

Profesní přesvědčení začínajících učitelů a self-efficacy

Professional beliefs of beginning teachers and self-efficacy

Jaroslava Ševčíková

Abstrakt

Představujeme zde problematiku vztahu profesního přesvědčení ve smyslu belief a self-efficacy, v rámci dlouhodobého výzkumu na téma Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. Ukazuje se, že vazba mezi profesním přesvědčením učitele a self-efficacy je významná, zejména při vzájemném posilování a kladném sebehodnocení učitele. Využití těchto vztahů v praxi se jeví jako přínosné pro zvyšování individuální spokojenosti a komfortu začínajících učitelů v profesi a k eliminaci jevů opačných.

Klíčová slova: profesní přesvědčení, self-efficacy, začínající učitel

Abstract

We present the issue of beliefs and self-efficacy as part of a long-term research on Selected aspects of professional beliefs of beginning teachers. The link between the teacher's professional beliefs and self-efficacy proves to be important, especially in the mutual empowerment and positive self-evaluation of the teacher. The use of these relationships in practice seems to be beneficial for increasing individual satisfaction and comfort of beginning teachers in the profession and for eliminating the opposite phenomena.

Key words: beliefs, self-efficacy, beginning teacher

Úvod

Profesní přesvědčení ve smyslu profesní víry (belief) a sebedůvěry lze považovat za významný fenomén, který silně ovlivňuje každého učitele, tedy zcela jistě i začínajícího, a po celý jeho život formuje individuální spokojenost a výkon v profesi. Máme za to, že tento fenomén dosud nebyl výzkumem dostatečně řešen z pohledu sebereflexe samotného učitele, jeho mentální reprezentace a osobního konstruktu profesního přesvědčení i jeho prožívání a vlivu na jedince (dle Plevová, & Petrová, 2012, s. 6-9).

V rámci dlouhodobého výzkumu vyhledáváme jednotlivé aspekty formování profesního přesvědčení (dále také PP) učitele s cílem popsat ty, které dosud nebyly s tématem v tomto kontextu spojovány, s akcentem na možnost, že by vybrané aspekty mohly být v budoucnu kladně ovlivňovány zvenčí, působením např. v rámci pregraduální přípravy či práce se začínajícími učiteli hlavně v základních a středních školách při uvádění do profese.

V této části výzkumu řešíme vazby mezi profesním přesvědčením a self-efficacy, tedy osobně vnímanou profesní zdatností učitele.

Pojem profesní přesvědčení zde vnímáme jako víru učitele ve svou profesi, sebe a své schopnosti tak, jak tento fenomén reflektují samotní začínající učitelé. Zároveň se přikláníme k názoru, že profesní přesvědčení učitele je generováno a formováno jako: „...osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“ (Straková et al., 2014).

Pojem aspekt vysvětlujeme jako „hledisko, zorný úhel pohledu učitele“, nebo i jako jím viděný charakteristický rys utváření fenoménu, opět v tom smyslu, jak ho on sám reflektuje při hodnocení své profesní činnosti, svých výkonů i jejich mentálních reprezentací.

Za začínajícího učitele zde považujeme učitele do tří let praxe (Chudý, & Neumeister, 2014, s. 23), který za začínajícího sám sebe považuje. V našem případě se jedná vždy o učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, nastoupil do praxe před méně než třemi lety a sám se hodnotí jako učitel začínající, potřebující alespoň občasnou profesní podporu zkušenějších kolegů.

Self-efficacy vysvětlujeme ve smyslu Gavorovy osobně vnímané profesní zdatnosti (2008, s. 223), jako učitelem chápaný jeho vlastní potenciál řešit profesní situace primárně nikoliv na základě hodnocení okolí, ale na základě vlastního úsudku a sebehodnocení.

1 Metodologie

Pro celkový výzkum byl zvolen kvalitativní výzkumný design s autorskou kombinací metod a technik sběru dat, i jejich analýzy, ve smyslu triangulace zdrojů dat (Švaříček, & Šedřová, 2014, s. 202) a kombinace přístupů k jejich zpracování.

Dílčí výstupy výzkumu, které zde předkládáme, slouží k popsání a propojení vzájemných vazeb mezi učitelem sebereflektovaným profesním přesvědčením, zejména ve vztahu k jeho posilování či snižování a self-efficacy učitele. Zde na základě metod a prostředků kvalitativního výzkumu.

Šestnáct začínajících učitelů, respondentů (Gavora, 2000, s. 64), kteří tvoří náš vzorek, se zapojilo do výzkumu na základě záměrného výběru v rámci tzv. výběru průměrných jednotek (dle Chráska, 2016, s. 19). Oslovili jsme nám známé začínající učitele, kteří se sami hodnotí jako „typické, průměrné případy“ v roli začínajícího učitele a stejně tak je hodnotíme na základě zkušenosti i my (dle Chráska, viz výše – úsudek výzkumníka a zároveň úsudek zkoumané osoby).

Data byla sbírána kombinací více metod kvalitativního výzkumu, a to zejména autonomním psaním respondentů bez zásahu výzkumníka (Švaříček, & Šedřová, 2014, s. 129), kdy respondent na výzvu výzkumníka psal volně na dané téma, bez omezování. Data byla získávána také zúčastněným pozorováním při hospitacích, a to konkrétně tak, že výzkumník pozoroval jednotlivé výukové situace a jednání respondenta v nich, a následně s ním sdílel reflexi těchto aktivit v rámci rozhovoru. Výstupy rozhovorů byly zaznamenány písemně. Další data byla získána hloubkovými rozhovory s respondenty a rozhovory orientovanými na problém, ale také metodou ohniskové skupiny (*focus group*), kde byla

konstruována skupinovou interakcí (Švaříček, & Šedřová, 2014, s. 285). Všechna získaná data byla porovnávána ve smyslu: reflexe situace respondentem a reflexe situace výzkumníkem či dalším pozorovatelem a jejich komparace.

Zpracování dat probíhalo ve smyslu kódování, a to od otevřeného, axiálního až k selektivnímu. V rámci otevřeného kódování byla data „rozstříhána“ na konkrétní významové kódy, tak jak je respondenti ve svých výpovědích uváděli. Tyto kódy byly seskupovány do podkategorií a kategorií. V rámci axiálního kódování byly kategorie po analýze znovu uspořádávány a začínala se jevit spojení prostřednictvím vazeb mezi příčinnými podmínkami, samotným fenoménem, kontextem fenoménu a intervenujícími podmínkami (některé události a jejich reflexe mají trvalejší vliv na PP učitele, jiné ne atd.). V závěru byla vybrána jedna, nejsilněji zastoupená centrální kategorie, v tomto případě *self-efficacy ve vztahu k PP*, kolem které byly seskupeny ostatní kategorie v kontextu závěrečného „příběhu“ (Strauss, & Corbinová, 1999, s. 86). V této chvíli byly dosud získané výstupy výzkumu konfrontovány v rámci ohniskové skupiny tvořené respondenty a dalšími třemi nezapojenými učiteli, přičemž „ohniskem“ zde byla vazba mezi profesním přesvědčením a self-efficacy (začínajícího) učitele. V roli moderátora byl výzkumník a v roli tichého pozorovatele (dle Švaříček, & Šedřová, 2014, s. 187) byla zkušená učitelka, která do té doby do výzkumu nezasahovala.

2 Výstupy

Po zpracování dat vystoupila na povrch zejména skutečnost, že zapojení respondenti výrazně odlišují fenomény **self-efficacy** a **profesní přesvědčení**, i když zároveň uvádějí, že existuje vazba jejich vzájemného ovlivňování.

Své profesní přesvědčení (PP) prezentují respondenti jako silně multifaktoriální fenomén, ve smyslu víry v profesi i sebe v ní obstát a vykonávat ji dle požadavků a představ společnosti i svých osobních.

Ukazuje se, že při formování profesního přesvědčení lze dle našich výstupů vysledovat dvě relativně odlišitelné složky, které se vzájemně ovlivňují a prolínají. Také významně vyplynulo, že jak geneze každé z nich má různorodé aspekty, tak i reflexe každé z nich má kvalitativně odlišný vliv na celkové PP. Self-efficacy se demonstruje jako jev, který zjevně prostupuje oběma složkami.

První složka profesního přesvědčení je dlouhodobá, stabilní, ve smyslu trvalá část PP, jinak řečeno permanentní, bazální a integrovaná do učitelovy osobnosti. Druhá složka PP se aktuálně mění v reakcích na reflexi každodenních profesních situací a také je jimi formována. Je respondenty uváděna jako proměnlivá, aktuální, epizodní složka PP, měnící se více či méně po každé profesní epizodě, ať už reflektované jako příznivě zvládnutá, či naopak jako nezvládnutá.

První složka PP je dle respondentů (16/16) málo proměnlivá a je reprezentována vírou v profesi i ve smysl učitelské práce obecně a je profilována, formována a ovlivňována například společenským statutem profese, statutem učitele na pracovišti, statutem učitele v rodině samotného učitele i jeho žáků, příklonem respondenta k výchovnému optimismu či

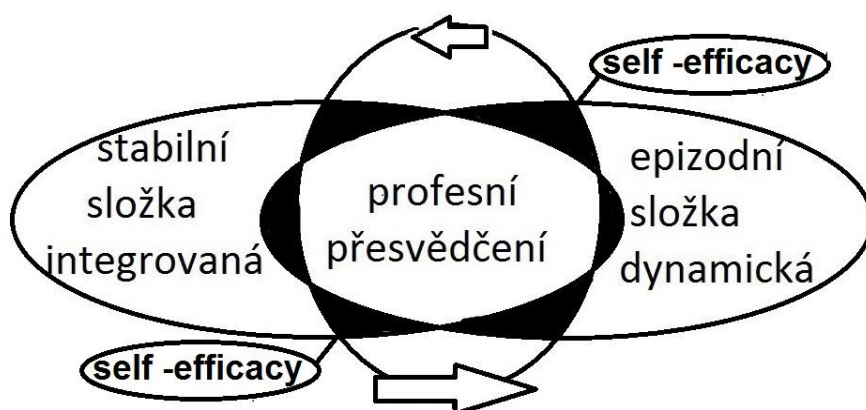
naopak, příklonem k víře ve smysluplnost práce učitele. Jak bylo uvedeno, bývá ale ovlivňována i pozitivními vzory, např. působením uvádějícího učitele (Podlahová, 2004), akceptovanou profesní přípravou a také získanými profesními kompetencemi a osobně vnímanou zdatností obecně v profesi obstát (self-efficacy). Její základy byly u většiny respondentů (15/16) položeny již v dětství a prohlubovány v pregraduální přípravě a v době vstupu učitele do profese je již integrovaná do jeho osobnosti. Pouze v jednom případě respondent uvedl, že její základy získával postupně, až v pregraduální přípravě, a pak následně hlavně v praxi. Uvedl, že původně studoval pedagogickou fakultu s přesvědčením, že do praxe nikdy nenastoupí, nicméně v rámci studia na pedagogické fakultě a v rámci souvislé praxe změnil názor a dnes je učitelem základní školy.

Druhá složka PP je dle respondentů (16/16) proměnlivější, utvářená aktuálně, „tady a teď“, vnímaná „tváří v tvář“ sebereflexi probíhajících epizod profesních situací a jejich hodnocení. Je generovaná a ovlivňovaná „vírou v sebe a svou profesní zdatnost v každé jednotlivé situaci“, tj. self-efficacy, ale i reflexí a hodnocením vlastního výkonu. Na rozdíl od self-efficacy je významně utvářena reakcemi okolí, přijímáním a oceňováním žáky, rodiči žáků, kolegy, vedením školy atd., je tedy spoluutvářena autoevaluací i vnímaným hodnocením výkonu učitele zvnějšku.

Výzkum jednoznačně směřuje k tvrzení, že učitelé se silným pozitivním PP, ale i silným pozitivním self-efficacy, vírou v sebe a své schopnosti obstát v profesi, lépe zvládají profesní situace na počátku své kariéry.

Obr. 1.

Schéma „stavby“ profesního přesvědčení ve vazbě na self-efficacy učitele (znázorněno tmavě) a vzájemné interakce stabilní a epizodní složky



3 Diskuse

Celkový výzkum, i tato jeho dílčí část, je veden snahou popsat a propojit vztahy, které formují profesní přesvědčení učitele ve smyslu víry v profesi i sebe, zároveň směřují k jeho posilování, ke zvyšování jeho individuální spokojenosti a komfortu v učitelské profesi a k eliminaci jevů opačných.

Ukazuje se, že učitelé disponující silným pozitivním PP jsou v rámci profese sebejistější a spokojenější a lépe odolávají krátkým epizodám rozčarování, profesních zklamání a neúspěchů, ať už reflektovaných jimi samotnými, či hodnocením zvnějšku, od okolí, na kterém učiteli záleží.

Silné **stabilní, integrované** profesní přesvědčení se pozitivně promítá do silného **epizodního, dynamického** profesního přesvědčení i do jeho součástí: self-efficacy, které v různé kvalitě prostupuje oběma složkami.

Učitelé se silně integrovaným stabilním PP se lépe vyrovnávají s drobnými epizodami selhání ve výuce či jinde při výkonu profese, a byť svůj aktuální výkon hodnotí jako okamžité selhání (ať už srovnáváním svých očekávání či na základě hodnocení okolí), vzápětí vyslovují důvěru v to, že příště k selhání nedojde a profesní situace (epizoda) bude jimi realizována lépe. Uvádějí, že právě díky tomu na sobě pracují cíleně, a hledají záměrně řešení, jak příště v podobné situaci podat lepší výkon.

Vazba mezi PP a self-efficacy se ukazuje jako silná a obousměrná, zejména když učitelem vnímaná profesní zdatnost (self-efficacy), např. v konkrétní situaci ve výuce, je po její realizaci sebehodnocena pozitivně, jako naplněná. Pak zpětně posiluje učitelovo PP v obou částech, stabilní i epizodní a v opačném směru, jak se ukazuje, posiluje učitelovo vnímání osobní profesní zdatnosti, tedy úsudek o svých schopnostech (self-efficacy).

V případě negativního sebehodnocení, u jednotlivých epizod selhání v profesních situacích, není vztah tak jednoznačný, a ne vždy je zřetelný vliv na snižování PP. Respondenti opakovaně vyslovili předpoklad, že by podle nich ovlivnění nastalo až v okamžiku, kdy by došlo k častým, opakovaným epizodám selhávání, ale protože situace u žádného z nich nenastala, nebylo možno ji v terénu prověřit (pro nasycení dat v této oblasti bude nutné získat další respondenty).

K vzájemnému posilování PP a self-efficacy dochází výrazněji v případech, kdy učitel kromě sebereflexe svých očekávání získá kladné hodnocení o úspěšné realizaci profesní situace například od zkušeného učitele, či má jednoznačnou pozitivní většinovou odezvu z výuky od žáků.

Závěr

Vazba mezi profesním přesvědčením začínajícího učitele a self-efficacy se ukazuje jako významná. Profesní přesvědčení se formuje na základě mnoha aspektů a generuje se do dvou hlavních a výrazně odlišených složek, do složky stabilní, integrované a složky epizodní, dynamické. Složka stabilní je často zformována ještě před pregraduální přípravou a postupně je integrována do učitelovy osobnosti (viz dětská touha stát se učitelem, první naplněná volba povolání). Složka epizodní, dynamická se utváří a mění s každodenními

profesními epizodami, jak je práce učitele přináší, a je významně ovlivněna složkou stabilní, kterou zase zpětně sama mírně ovlivňuje. Self-efficacy prolíná oběma složkami a je jejich významnou součástí.

Příznivě se jeví to, že k ovlivňování dochází zejména při kladném sebehodnocení a hodnocení výkonu učitele, kdy jeho profesní přesvědčení roste a zvyšuje jeho profesní sebevědomí. Využití těchto vztahů v praxi, například při uvádění a „zacvičování“ začínajícího učitele, se jeví jako přínosné pro zvyšování individuální spokojenosti a komfortu začínajících učitelů v profesi a k eliminaci jevů opačných.

Zdroje

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínajúci učiteľ a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Plevová, I., & Petrová, A. (2012). *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (Eds.). (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Grantová podpora

Příspěvek je realizován v rámci projektu IGA_PdF_2019_016 *Aspekty školního a mimoškolního prostředí působící na utváření hodnoty vzdělání u žáků a studentů v odlišném sociokulturním prostředí*.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Ševčíková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Recepce mezigeneračních vztahů v knize Babička drsňačka

Reception of intergenerational relationships in the book Gangsta Granny

Adéla Štěpánková

Abstrakt

Vstupní výzkum k disertační práci nazvaný *Recepce mezigeneračních vztahů v knize Babička drsňačka* zjišťuje, jaké procento dětí v textu zaujme problematika mezigeneračních vztahů. Za tímto účelem využíváme jednu kapitolu z knihy primárně určené dětskému čtenáři a metodu podvojného deníku. Respondenty výzkumu jsou žáci 6. ročníku základní školy.

Klíčová slova: mezigenerační vztahy, podvojný deník, Babička drsňačka, žáci 6. ročníku základní školy

Abstract

Initial research for the dissertation called *Reception of intergenerational relationships in the book Gangsta Granny* identifies the percentage of children that are interested in intergenerational relationships occurred in the text. For this purpose, there is used one chapter of the book which is primarily intended for the child reader and the double-entry diary method. The survey respondents are pupils of the 6th grade of elementary school.

Key words: intergenerational relationships, a double-entry diary method, Gangsta Granny, pupils of the 6th grade of elementary school

Úvod

Příspěvek představuje vstupní průzkum k projektu připravované disertační práce nazvané *Recepce problematiky mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež žáky základní školy*. Tomuto nebo podobnému tématu zatím není v českém prostředí věnováno souvislejší výzkumné šetření. Předložený výzkum se proto zabývá otázkou, zda upoutá pozornost žáků problematika mezigeneračních¹⁸ vztahů obsažená v beletristickém textu. Odpověď na tuto otázku je klíčová pro téma i tvorbu zmíněné disertační práce.

¹⁸ Kabátek (2017) podává následující definici pojmu generace: „velká, sociálně diferencovaná skupina osob, které jsou spojené dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívající podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách“. Definovaný pojem může být vykládán různě, například Kertzer (1983) upozorňuje na skutečnost, že termín generace není v oblasti sociologické literatury chápán jednotně.

Předpokládáme, že alespoň někteří žáci základní školy si vztahů mezi generacemi, které jsou obsažené v konkrétním uměleckém textu, povšimnou a upozorní na ně. Cílem vstupního výzkumu je tedy zjistit, jaké procento dětí v textu zaujme námi sledované téma.

1 Metodologie výzkumu

1.1 Výběr vhodného textu

Pro tento výzkum byla vybrána první kapitola z dětské knihy *Babička drsňačka* od anglického spisovatele Davida Walliamse. Výběr tohoto textu nebyl nahodilý, odpovídá předem stanoveným kritériím.¹⁹ Podle těchto kritérií musí text vhodný pro plánovaný výzkum odpovídat čtenářské kompetenci respondentů, obsahovat tematiku mezigeneračních vztahů a rovněž by měl pocházet z literatury primárně určené dětskému čtenáři. Ze zvoleného textu se nesmí žádná část vynechat, přesto doba potřebná pro jeho přečtení a práci s ním nepřesáhne 45 minut, tedy délku jedné vyučovací hodiny. Poslední stanovenou podmínkou je skutečnost, že text zatím ve zkoumaných třídách nebyl interpretován.

První kapitola knihy *Babička drsňačka* se jmenuje *Kapustová voda* (Walliams, 2012, s. 13-20). Nyní se ji pro přesnější představu pokusíme stručně reprodukovat. Jedenáctiletého chlapce Bena vezou rodiče, tak jako každý pátek, autem k babičce. Benovi se k ní nechce a nelichotivě o ní mluví. Rodičům se babička hodí, protože u ní mohou Bena nechat a užívat si *Tanec s hvězdami*, který milují. Sami nemají potřebu babičku navštěvovat. Ben tanec nesnáší a rád by se stal instalatérem. Čtenáři se dozvídají, že Benova maminka pracuje v nehtovém salonu, tatínek je členem bezpečnostní služby působící v supermarketu. Babička se na Bena vždy těší, hraje s ním scrabble a vaří pro něj kapustovou polévku. Ben ani jedno z toho nemá v oblibě.

Pro účely výzkumu byl text přepsán menším písmem, než je uvedeno v knize. Kvůli úspoře papíru byly vynechány ilustrace doplňující text.

¹⁹ Stanovení kritérií pro výběr vhodného textu bylo inspirováno prací Petry Bubeníčkové (Bubeníčková, 2016, s. 115).

Obr. 1. Text poskytnutý žákům (1. kapitola knihy *Babička drsňačka*)

1 Kapustová voda „Ale s babičkou je děsná nuda,“ stěžoval si Ben. Byl studený listopadový páteční večer a on se jako obvykle otráveně válel na zadním sedadle rodinného auta. Zase už jeli k babičce, kde měl jako každý týden přespát do rána, a jemu se tam příšerně nechtělo. „Se všema starýma je nuda.“ „Takhle o babičce nemluv,“ napomenul ho nepřesvědčivě táta. Tlustým pupkem se přitom opíral o volant malého hnědého rodinného autíčka. „Já to tam nesnáším,“ protestoval Ben. „Telka ji nefunguje, pořád chce jenom hrát scrabble a smrdí kapustou!“ „No, musím uznat, že v tomhle má pravdu, babička vážně smrdí kapustou,“ souhlasila máma, která si ještě na poslední chvíli malovala rty konturkou. „Pěkně děkuju za pomoc, ženo,“ zavřel táta. „Moje matka je nanejvýš slabě cítit vařenou zeleninou.“ „Nemohl bych s vámi?“ prosil Ben. „Já miluju společný tanec.“ Ihla. „Říká se tomu společenský tanec,“ opravil ho táta. „A nemiluješ ho. Říkal jsi, cítíji: To bych radši snědl suchý z nosu, než koukal na tu kravinu.“ Benovi rodiče totiž společenský tanec milovali. Ben si občas říkal, že ho milují víc než jeho. V sobotu večer se v televizi vysílal pořad <i>Tanec s hvězdami</i>, kdy různé celebrity tancily v páru s profesionálními tanečníky. Táta s mámou ho ani jednou nevynechali. Kdyby u nich doma hořelo a máma si musela vybrat, jestli zachránit blýskavou zlatou stepovací botu, kterou kdysi nosil Flavio Flavioli (vypulírovaný opálený italský tanečník a donchuán, který vystupoval ve všech řadách tohoto televizního hitu), nebo své jediné dítě, Ben si myslí, že by si spíš vybrala tu botu. Dneska máma s tátou měli namířeno do Arény, aby <i>Tanec s hvězdami</i> viděli živě na pódiu. „Já nevím, proč pořád vykládáš, že budeš instalatérem, Bene. Kdybys radši nemluvil hlouposti a uvažoval o tom, že budeš profesionálně tančit,“ prohlásila máma a čmárla si konturkou po tváři, protože auto poskočilo na zvlášť vysokém zpomalovacím pruhu. Máma se obvykle líčila v autě, což znamenalo, že každou chvíli někam dorazila znalovaná jako klauz. „Možná by ses nakonec mohl dostat i do <i>Tance s hvězdami</i>!“ dodala nadšeně. „Jenomže takhle poskakovat je trapný,“ odsekl Ben. Máma zafňukala a sáhla po kapesníčku. „Chovej se k mamince slušně. A už mlč, Bene, buď tak hodný,“ řekl rázně táta a zesílil hudbu. Samozřejmě že hrálo cédéčko z <i>Tance s hvězdami</i> – na obalu svítil nápis <i>50 zlatých hitů ze zlaté televizní show</i>. Ben to cédéčko nenáviděl, už jen proto, že ho slyšel snad milionkrát. Musel ho poslouchat tolikrát, že to bylo jako mučení. Benova maminka pracovala v místním manikérském podniku jménem <i>Gailin nehtový salon</i>. Moc zákaznic tam nechodilo, a tak máma a ta druhá paní, co tam pracovala (jmenovala se, jak jinak, Gail), většinu dne strávily tím, že vylepšovaly	nehty jedna druhé. Brousily je, čistily, upravovaly, promazávaly, vyrovnávaly, leštily, vyplňovaly, lakovaly, prodlužovaly a zdobily. Celý den jedna druhé něco dělaly s nehty (ledaže v televizi dávali nějaký pořad s Flaviem Flaviolím). To znamenalo, že máma vždycky chodila domů s hrozně dlouhými barevnými prodlouženými nehty na rukou. Benův táta dělal u bezpečnostní služby v místním supermarketu. Vrcholem jeho dvacetileté kariéry zatím bylo, že zastavil nějakého dědu, který se pokusil schovat v kapsách dvě vaničky margarínu. Táta byl už teď tak tlustý, že by za žádným zlodějem ani utíkat nedokázal, mohl by mu ale zablokovat východ. Táta se s mámou seznámil, když ji neprávem obvinil z krádeže sáčku chipsů, a do roka se vzali. Auto zahnuło za roh do Grey Close, kde se křčil babiččin přízemní domek. Stála tady celá řádka takových posmutnělých domečků, v nichž většinou bydleli staří lidé. Auto zastavilo a Ben pomalu otočil hlavu k domku. Z okna obývací vyhlížela babička. Čekala a čekala. Vždycky čekala u okna, když měl Ben přijet. <i>Jak dlouho tam už stojí?</i> pomyslel si Ben. <i>Od minulého týdně?</i> Ben byl její jediné vnouče, pokud věděl, takže nikdo jiný k ní na návštěvu nechodil. Babička zamávala a usmála se na něho. Neochotně ji to oplatil, ale protože byl hrozně naštvaný, úsměv se mu moc nepovedl. Táta ani nevypnul motor, jen řekl: „Někdo z nás tě zítra kolem jedenácté vyzvedne.“ „Nešlo by to v deset?“ „Bene,“ zavřel táta. Odemkl dětskou pojistku a Ben nevrle otevřel dveře a vystoupil. Samozřejmě že žádnou dětskou pojistku nepotřeboval; bylo mu jedenáct a měl dost rozumu, aby za jízdy dveře neotevíral. Podezíral tátu, že ji používá jen proto, aby se Ben cestou k babičce nepokusil o útěk. Dveře za ním zacvakly a motor se znova rozběhl. Než Ben stačil zazvonit, babička už mu otevřela. Ven se vyvalil oblak kapustového zápachu. Bylo to jako velká smradlavá facka. Babička vypadala úplně jako z učebnice (viz obrázek na str. 19). „Maminka a tatínek nepůjdou dál?“ zeptala se trochu zklamaně. Tohle byla jedna z věcí, které na ni Ben nemohl vystát: vždycky s ním mluvila jako s miminem. <i>Vrum-vrum-vrumuuuuuuu.</i> Ben a babička se dívali, jak hnědé autíčko odjíždí a poskakuje přes zpomalovací pruhy. Máma s tátou nechodili k babičce o nic raději než Ben. Jen se jim hodilo, že ho mají v pátek večer kam odložit. „Ne, ehm... bohužel, babi...“ vyklokal Ben. „Aha. No dobře, tak pojď dál,“ zamumlala. „Scrabble už mám připravený a k večeru je tvoje oblíbená... kapustová polívka!“ Benovi se protáhla tvář ještě víc. <i>Neeeeeeeeeeeeeeee!</i> pomyslel si.
---	--

1.2 Výběr vhodné metody

Pro práci s uvedeným textem byla vybírána taková metoda, která by co nejméně ovlivňovala uvažování žáků nad předloženou kapitolou z knihy. Nežádoucí by bylo ovlivňování respondentů jak ze strany učitele – průzkumníka, tak ze strany spolužáků. Od hledané metody se také očekávalo, že umožní žákům pracovat individuálním tempem a žakovské výstupy budou pro účely výzkumu nějakým způsobem zaznamenávány. Za nejvhodnější způsob záznamu byla v tomto případě považována písemná forma. Nakonec byla zvolena metoda podvojného deníku²⁰, na základě které byl pro testované žáky vytvořen pracovní list. Dle Šlapalova (2010) doporučení²¹ obsahoval popis metody v písemné formě.

²⁰ Hausenblas a Košťálová (2010, s. 19) uvádějí, že podvojný deník je „metoda vhodná pro osobní záznamy z četby“. Metodu popisují následovně: „Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář vyjadřující dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku. Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.“ Podvojný deník patří mezi metody, které pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost. Šlapal (2010, s. 32) tvrdí, že „tato metoda kritického myšlení kromě cíleného přemýšlení učí žáky zároveň odlišovat citaci od komentáře“. Tuto metodu využívá také program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. V některých zdrojích je uváděna pod označením dvojitého zápisníku (viz např. Bartošová, 2011, s. 49). O konkrétním využití podvojného deníku ve školní praxi lze nalézt informace v *Kritických listech* (http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=KL_archiv). Bybee a Scotter (2006/2007) uvádějí, že tato metoda je využitelná také při výuce přírodních věd.

²¹ Šlapal (2010, s. 32) o podvojném deníku konstatuje, že „pro žáky bývá přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují (natištěný lístek mají nalepený v sešitě)“.

jméno, příjmení, třída: _____

Do levého sloupce vypiš slova, věty, ucelené myšlenky, pasáže, které tě zaujaly (např. něco ti připomněly, něčím tě popudily). Do pravého sloupce vysvětli, proč jsi danou citaci zvolil/a, okomentuj ji.

CITACE Z TEXTU:	VLASTNÍ KOMENTÁŘE:

Výzkum byl realizován v říjnu roku 2019 ve třech třídách šestého ročníku základní školy v Královéhradeckém kraji. Výzkumného šetření se účastnili dívky i chlapci, jednalo se tedy o heterogenní výzkumnou skupinu, zapojilo se celkem 67 dětí.

Učitel – průzkumník vysvětlil žákům, co je jejich úkolem.²² Poté od něj každý žák obdržel vlastní text k četbě a vlastní pracovní list, obojí ve formátu A4. Úkolem respondentů bylo na základě samostatné tiché četby předloženého textu vyplnit pracovní list. Počet výpisků na pracovním listě nebyl nijak omezen a žáci mohli psát i do zadaného textu. Rovněž měli možnost si v něm cokoli vyznačit. Někteří z nich tyto postupy využili. Žáci dostali na splnění úkolu časový limit čtyřicet pět minut. Všichni respondenti odevzdali pracovní list ještě před uplynutím této časové lhůty. Návratnost pracovních listů byla stoprocentní.

Obsahová analýza²³ vyplněných pracovních listů začala kódováním žákovských odpovědí, na základě toho byly listy rozděleny do dvou skupin, a to dle toho, zda žáci upozornili nebo neupozornili na problematiku mezigeneračních vztahů. Odpovědi na listech v první zmíněné skupině byly klasifikovány podle zachycení konkrétních vztahů mezi generacemi a podle počtu komentářů, které byly věnovány zkoumanému tématu.

²³ Pojmem obsahová analýza či analýza obsahu označuje Ferjenčík (2000, s. 184) různé podstatné metody zabývající se rozбором psaných sdělení neboli textů. Podrobněji se problematice věnuje například Mayring (2020).

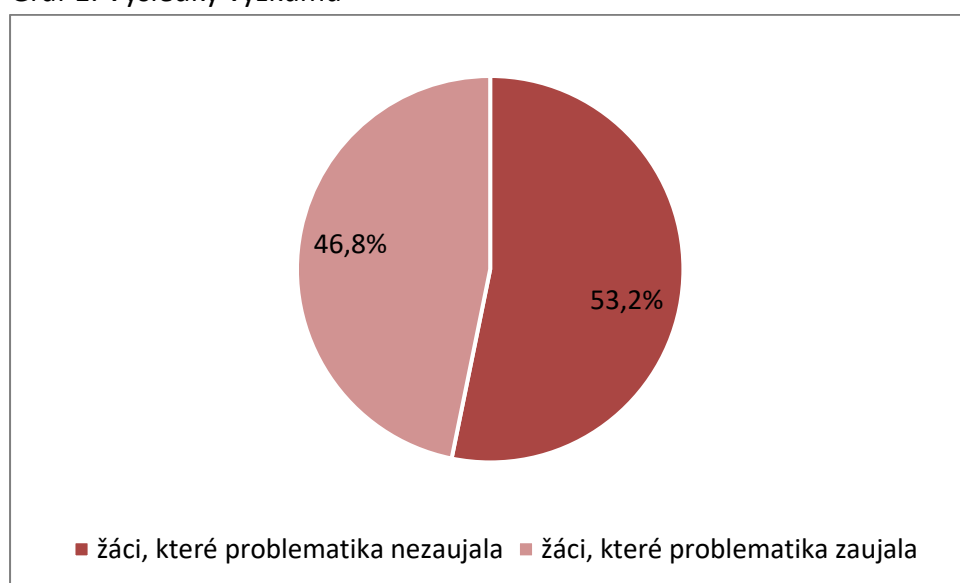
Pět vyplněných pracovních listů muselo být při zpracovávání získaných dat vyřazeno, protože je žáci nevyplnili dle zadaných pokynů.

2 Výsledky výzkumu

Do výsledků výzkumu jsou zahrnuta data získaná od 62 respondentů. Na zkoumanou problematiku, tedy na mezigenerační vztahy obsažené v uměleckém textu, upozornilo 29 žáků (46,8 %), z toho 18 dívek a 11 chlapců. Výzkum ukázal, že dívky prokázaly vyšší citlivost vůči zkoumanému tématu.

Výsledky byly pro lepší přehlednost také zpracovány do jednoduchého grafu a do tabulky. Ta zohledňuje i strukturu skupiny respondentů.

Graf 1. Výsledky výzkumu



Tab. 1. Struktura skupiny respondentů a výsledky výzkumu

žáci	počet	upozornili na zkoumanou problematiku	upozornili na zkoumanou problematiku (v %)
dívky	27	18	66,7
chlapci	35	11	31,4
celkem	62	29	46,8

Celkem 23 žáků věnovalo v pracovním listě tématu mezigeneračních vztahů jeden komentář a 6 žáků napsalo na toto téma více než jeden komentář. Mezigenerační vztah vnuk–prarodič (v konkrétní podobě v textu Ben–babička) se promítl do 32 komentářů, mezigenerační vztah dítě–rodiče se v žákovských výpiscích objevil osmkrát, z toho 6 komentářů patřilo konkrétnímu vztahu Ben–rodiče a 2 komentáře souvisely s konkrétním vztahem rodiče–babička.

Největší zájem respondentů vyvolala následující věta ze zadaného textu, kterou pronesl vnuk Ben během cesty k babičce: „*Se všema starýma je nuda.*“ (Walliams, 2012, s. 13).

K tomuto výpisku se objevovaly souhlasné i nesouhlasné komentáře, žáci je ve většině případů podložili i konkrétními zkušenostmi z vlastního života.²⁴

3 Diskuze

3.1 Úskalí a možnosti

Ukázalo se, že v rámci tohoto výzkumu se testovaní žáci poprvé setkali s metodou podvojného deníku. Někteří z nich tomuto způsobu práce s textem ani po několika vysvětleních neporozuměli, a proto muselo být vyřazeno pět pracovních listů, jejichž vyplnění neodpovídalo zadání. Ve všech pěti případech patřily pracovní listy chlapcům. Jeden z nich reagoval velmi podrážděně, po nepochopení zadání zmačkal text, ignoroval další návodné pokyny a plakal až do konce testování.²⁵

Vybraný text přinesl i další možnosti využití. Někteří žáci po seznámení s první kapitolou knihy *Babička drsňačka* projeví zájem o přečtení celé knihy s odůvodněním, že je ukázka zaujala. Text první kapitoly by bylo možné také použít pro případné zkoumání zaměřené na téma zachycení genderových stereotypů v literatuře pro děti a mládež – Benova maminka se líčí cestou autem a přehnaně dbá o své nehty, Benův tatínek je zobrazen s tlustým pupkem.

3.2 Náhodné zjištění

Při zpracovávání výsledků výzkumu došlo k náhodnému zjištění, že největší citlivost vůči tématu mezigeneračních vztahů (72,0 %) se objevila ve třídě, kde 92,3 % žáků pochází z vesnice.²⁶ Nabízí se tedy možnost dalšího zkoumání, které by mohlo potvrdit nebo vyvrátit možnou souvislost mezi místem bydliště a citlivostí k problematice mezigeneračních vztahů obsažené v literárním textu.

Skladba třídy dle místa bydliště žáků byla zanesena do následující tabulky, která obsahuje i údaje o tom, kolik žáků z dané třídy upozornilo na zkoumané téma.

²⁴ Ukázky souhlasných i nesouhlasných komentářů k výpisku „*Se všema starýma je nuda.*“ (Komentáře jsou přepsány s drobnými úpravami – kvůli přehlednosti je do nich doplněna interpunkce, došlo také k opravě pravopisných chyb, stylistické chyby zůstaly kvůli autenticitě zachovány.):

„*S babičkou se já nikdy nenudím, protože vždycky něco vymyslíme.*“

„*To vůbec není pravda, vždycky zazní nějaké slůvko (vtip), který rozveselí.*“

„*To si nemyslím, já nikdy nezažila se starýma nudu, naopak vždy jen zábavu.*“

„*Když jsem u babičky, tak tam je nuda.*“

„*Že to není pravda, třeba moji prarodiče s námi jezdí na výlety atd.*“

„*Když má někdo oslavu a povídají si starší lidé jen mezi sebou.*“

²⁵ Chlapec byla diagnostikována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a přechod na 2. stupeň základní školy mu zpočátku činil značné obtíže. Výše popsané chování se u něj objevovalo napříč různými předměty při různých aktivitách.

²⁶ Pracovní listy neobsahují záznamy o místě bydliště respondentů, protože tato skutečnost původně nebyla předmětem zkoumání.

Tab. 2. Skladba třídy dle místa bydliště žáků

třída	bydliště: vesnice (v %)	bydliště:město (v %)	počet žáků – upozornili na zkoumané téma (v %)
6. A	42,9	57,1	27,8
6. B	38,0	62,0	31,6
6. C	92,3	7,7	72,0

Závěr

Cílem prezentovaného výzkumu *Recepce mezigeneračních vztahů v knize Babička drsňáčka* bylo zjistit, jaké procento dětí v textu zaujme problematika mezigeneračních vztahů. Pro toto šetření byla zvolena souvislá ukázka z knihy nazvané *Babička drsňáčka*, která je primárně určena pro dětského příjemce, a vytvořen pracovní list pracující s metodou známou v českém prostředí pod označením podvojný deník.

Z odpovědí 62 respondentů vyplynulo, že problematika mezigeneračních vztahů v textu zaujala 46,8 % dotázaných žáků. Vyšší citlivost pro zkoumané téma mají dívky než chlapci: na mezigenerační vztahy upozornilo 66,7 % zkoumaných dívek a 31,4 % zkoumaných chlapců.

Tento vstupní výzkum k disertační práci dokazuje, že téma projektu disertační práce je nosné a nabízí možnosti, jak na něm dále pracovat. Například je možné sledovat souvislost citlivosti vůči tématu mezigeneračních vztahů s místem bydliště dětí.

Zdroje

- Bartošová, I. (2011). Metoda Čtením a psaním ke kritickému myšlení. In Skutil, M., Zíkl, P. a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Bubeníčková, P. (2016). *O smyslu nesmyslu. Nonsense a česká pohádka*. Liberec: Bor.
- Bybee, R. W., & Scotter, P. V. (2006/2007). Reinventing the Science Curriculum. *Educational Leadership*, 64(4), 43-47.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Chráská, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Kabátek, A. (2017). Generace. In Nešpor, Z. R. (Ed.). *Sociologická encyklopedie*. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Generace>
- Kertzer, D. I. (1983). Generation as a Sociological Problem. *Annual Review of Sociology*, 9, 125-145.
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI.
- Kritické listy*. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/inspirace.php?co=KL_archiv
- Mayring, P. (2020). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Walliams, D. (2012). *Babička drsňáčka*. Praha: Argo.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: adela.stepankova01@upol.cz

Analýza pracovních činností ředitele střední školy v České republice

Analysis of working activities of the secondary school headmaster in the Czech Republic

Eva Urbanová

Abstrakt

Díky vysoké autonomii českých škol, jsou na jejich ředitele kladeny vyšší nároky než v jiných zemích OECD. Je proto třeba hledat nové možnosti propojení jejich teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy. Cílem příspěvku je identifikovat a analyzovat klíčové pracovní činnosti ředitele střední školy. Byl proveden pilotní průzkum formou hloubkového rozhovoru s vybraným ředitelem katedrové školy. Výzkumná otázka: Jakými klíčovými pracovními činnostmi se zabývá ředitel střední školy? Výsledkem pilotního šetření jsou zjištění konkrétních klíčových pracovních činností ředitele střední školy.

Klíčová slova: ředitel školy, střední škola, kompetence, pracovní činnosti

Abstract

In connection with the high autonomy of Czech schools, higher demands are placed on their headmasters than in other OECD countries. It is necessary to look for ways to link their theoretical training with practice in an authentic school environment. The aim of the paper is to identify and analyze the key working activities of the headmaster of the secondary school. A pilot survey was conducted in the form of an in-depth interview with a selected headmaster. Research question: What are the key activities of the headmaster? The results of the pilot investigation are findings of specific key work activities of the headmaster of the secondary school.

Key words: headmaster of school, secondary school, competence, work activities

Úvod

Rozhodující osobou každé školy, jejího rozvoje a kvalitních výsledků jejích žáků je ředitel školy. Jeho role je přitom často nedoceňována, ačkoli důsledky jeho rozhodování ovlivňují každodenně širokou oblast vzdělávacích a výchovných činností a aktivit. Ředitel školy vykonává role jako lídr, manažer a vykonavatel procesu a často během dne přechází z jedné role do druhé. Na ředitele škol v České republice jsou za posledních dvacet let kladeny vysoké nároky, jak v rozsahu, tak v různorodosti jejich povinností, což vyplývá z autonomie škol, která dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními zeměmi

OECD, jak v rovině využívání finančních zdrojů, tak v rovině autonomie kurikulární. (Trojan, 2011)

Vedení škol a pozice ředitele školy se stalo v mezinárodním měřítku prioritou ve vzdělávacích politikách. Hraje klíčovou roli ve zlepšení výsledků vzdělávání a kvality výuky zejména tím, že ovlivňuje motivace a schopnosti učitelů a zároveň také školské prostředí. Schopnost ředitele jako lídra, která mu umožňuje vybrat dobré učitele, poskytovat jim zpětnou vazbu ohledně jejich učení, a dělat rozhodnutí ohledně toho, které učitele si ponechat a které propustit, se zdají být mnohem důležitější. Ve světě, stejně jako v Evropě, jsou ředitelé vystaveni vysokým očekáváním ohledně výstupů ve vzdělávání, zejména v souvislosti s technologickým pokrokem, inovacemi, migrací a globalizací. Jednotlivé země se snaží měnit svůj vzdělávací systém tak, aby nabídly žákům potřebné vědomosti a zručnosti pro tento měnící se svět, mění se také zásadně i role ředitelů a požadavky, které jsou na ně kladeny. Už se od nich neočekává jenom být dobrými manažery. Stále více se od nich očekává, že budou efektivními pedagogickými lídry škol, což je dnes považováno za klíčové pro reformu vzdělávání a pro zlepšení výsledků vzdělání. (Pont, Nusche, Moorman, 2008; OECD, 2009)

1 Teoretické zakotvení

Technologický vývoj a změny ve společnosti způsobují změny v řízení organizací, tedy i škol, které musejí rozvíjet své strategie znalostního řízení s cílem dosáhnout efektivního vzdělávání. Hlavní roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho pracovních činností. (Ozmen, Muratoglu, 2010) Bush zkoumal teoretická východiska pro oblast pedagogického vedení a managementu, hodnotil různé modely vedení a diskutoval o důkazech o jejich relativní efektivitě ve vývoji úspěšných škol. (Bush, 2004) Školy potřebují efektivní vedoucí pracovníky, pokud mají poskytovat co nejlepší vzdělání pro své studenty (Tulowitzki, 2017). Například na Novém Zélandu je vedle důležitosti kompetencí ředitele střední školy zdůrazňována jeho role ve stanovování klíčových principů pro zlepšování výsledků učení studentů. Existuje však i celosvětová obava z dostupnosti odpovídajícího odborného vzdělávání pro ředitele (Service, Dalgic, Thornton, 2016).

Vzdělávání ředitelů a dalších vedoucích pracovníků musí nutně odrážet probíhající změny ve vzdělávání a ve společnosti jako celku (Lapina, Stuken, 2018). Ředitel školy musí být komplexně vzděláván v mnoha oblastech s odvětvovými přesahy a musí být schopen reflektovat vnější vlivy na vzdělávání. Podle Dorczaka chybí podrobné analýzy o profesionálním rozvoji manažerských kompetencí v procesu rozvoje ředitele, který musí být plánován a organizován jako dlouhodobý proces rozvoje v různých rolích ředitele, a že formální kurzy a školení podporují tento proces (Dorczak, 2016). Stínovací/mentorská složka programu umožnila pochopit složitost role ředitele stínováním a mentorováním zkušených ředitelů v řadě škol na Novém Zélandu. Kromě toho, že se jim podařilo získat síť efektivních ředitelů, jejich zkušenost vedla k reflexi jejich profesního rozvoje. (Service, Dalgic, Thornton, 2017) Ve vzdělávání dospělých nelze oddělit teoretické poznatky od praktického využití. Jedná se o přeměnu znalostí v dovednosti, získávání a prohlubování úrovně kompetencí.

Tímto se daří eliminovat i v mezinárodních doporučeních pojmenovávanou malou míru praktických činností ve vzdělávání učitelů i řídicích pracovníků ve školství. (McKinsey & Company, 2010)

1.1 Pracovní činnosti vedoucího pracovníka

V teorii popisu práce existuje analýza práce a popis práce, které popisují všechny složky jakékoli práce, včetně vedení školy. V popisu práce jsou analyzovány všechny části pracovních činností a povinností každé pozice jako znalost činností podle typu zaměstnání a osobnosti. Mezi hlavní části popisu práce patří: zařadit jednotlivce do organizace, pracovní úkol (cíl a výsledek práce), rozsah povinností, odpovědnost, náplň práce – počet, typ úkolů. (Koubek, 2015; Armstrong, 2015; Šikýř, 2016)

V popisu práce obvykle popisujeme hlavní otázky týkající se zaměstnání:

- Kdo vykonává práci, název pozice, funkce, úlohy?
- Jaká práce to vyžaduje, jeho povahu, povahu úkolů, strukturu?
- Jaké jsou trvalé a pravidelné povinnosti v práci?
- Jaká je hlavní část odpovědnosti?
- Jak se práce provádí?
- Proč jsou úkoly a povinnosti vykonávány tak, jak jsou?
- Kdy se úkoly a povinnosti plní?
- Kde jsou prováděny – pracoviště?
- Jaké je relativní postavení různých úkolů a povinností?
- Kdo je odpovědnou osobou?
- Jaký je vztah úkolu k jiným pracovním místům?
- Jaké jsou výkonové normy nebo standardy?
- Jestli existuje možnost školení v práci?
- Jaké jsou obvyklé pracovní podmínky? (Koubek, 2015; Šikýř, 2016)

1.2 Pracovní činnosti a kompetence řídicích pracovníků ve školství

Základní pracovní činnosti a kompetence vedoucího pracovníka ve školství tvoří jeho zkušenosti, znalosti, povahové rysy, postoje a dovednosti. Zkušenosti nabývají vedoucí pracovníci svou životní praxí a tvoří nejcennější zdroj podkladů pro jeho další rozvoj. Informace vedoucím pracovníkem opakované a využívané se stávají znalostmi. V jednání a chování vedoucího pracovníka se projevují jeho povahové rysy. Dovednosti tvoří schopnost vykonávat určité činnosti, využívat znalosti, své osobní předpoklady a postoje. Dovednosti můžeme rozčlenit na čtyři oblasti – odborně technické, analytické a koncepční, manažerské, procesní a organizační a poslední skupinu tvoří dovednosti v mezilidských vztazích na pracovišti. (Kovács, 2007)

Podle Kováče (2007) lze na pracovní činnosti nahlížet několika směry. Z datového pohledu se jedná o standardizaci popisu pracovního místa se zaměřením na funkční náplň a požadavky na znalosti, dovednosti a chování. Kompetence je komplexní demonstrována

schopnost jednotlivce vykonávat specifické úlohy, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí. Zahrnuje také praktické znalosti, dovednosti, postoje a ostatní kvality osobnosti.

Kompetenční výbava řídicích pracovníků v českých školách zahrnuje tyto oblasti – lídrovská (strategické myšlení), manažerská (rozvoj organizace), odborná, osobnostní, sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Podle Nezvalové (2003) lze z kompetencí učitele odvodit klasifikaci pracovních činností ředitele školy:

1. Řídicí

- realizovat školskou politiku,
- řídit vzdělávání žáků,
- řídit lidské zdroje,
- řídit materiální zdroje,
- řídit informační zdroje.

2. Sebeřídicí

- rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce,
- podílet se na týmové práci.

3. Personální

- plánovat dosažení optimálních výsledků,
- vést ostatní k dosažení optimálních výsledků,
- řídit sebe k dosahování optimálních výsledků,
- využívat intelektu k optimalizaci výsledků.

2 Cíl a metodologie

Cílem příspěvku je identifikace a analýza klíčových pracovních činností ředitele střední školy. Metodika pro analýzu pracovních činností ředitele střední školy je založena na kvalitativním výzkumu formou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s vybraným ředitelem katedrové školy v rámci pilotáže.

3 Výsledky

Na základě výsledků hloubkového polostrukturovaného rozhovoru provedeného s vybraným ředitelem střední školy došlo k porovnání zjištěných pracovních činností s klíčovými pracovními činnostmi vedoucího pracovníka podle citované literatury (Koubek, 2015) (viz Tab. 1).

Tab. 1. Analýza pracovních činností ředitele střední školy

Pracovní činnosti podle literatury	Pracovní činnosti ředitele střední školy
zařadit jednotlivce do organizace	<i>„Neumím všechno, takže potřebuju, aby lidi, se kterejma dělám, aby uměli to, co já neumím. A to je jako pro mě klíčová věc, podle čeho vlastně je naše širší vedení sestavený a podle čeho se to vlastně deleguje na ty další lidi.“</i>
pracovní úkol	<i>„Je potřeba, aby někdo prostě třeba dělal rozvrhy, dělal tydlety věci, tak (hm), co se týče tady těch věcí, tak jsem všechny delegovala.“</i>
rozsah povinností	<i>„Někteří ředitelé delegují jako psaní jako těch školních akčních plánů a těchhle věcí, což já jsem třeba neudělala, protože jsem v tom jako nejrychlejší. Že já to budu mít jako nejrychlejc hotový. Nebudu delegovat, když vím, že nemají kompetence k tomu to udělat nebo to udělají, ale bude jim to trvat strašně dlouho.“</i>
odpovědnost	<i>„To znamená, mám to rozdělený na zástupkyni pro pedagogickou oblast a zástupkyni pro věci ekonomický, a potom širší vedení.“</i>
náplň práce – počet, typ úkolů	<i>„No a zástupkyně dělá hodně ty organizační věci. Kdo, kde, v kolik, co, jak. Prostě rozplánovat, aby všichni byli od rozvrhu, přes harmonogram, jako všechny ty takový precizní tabulkoidní věci.“</i>
sestavování a naplňování vize	<i>„Já mám jako spoustu nápadů, napadaj mě, mě napadá furt něco, a jsem jako kreativní v tom týmu.“</i>
prezentace a propagace	<i>„Co se týče náboru, jsme soukromá škola, takže děláme takový marketingový akce. Tak ty mám na starosti já. Co se týče té reprezentace školy. Protože na tohleto zástupkyně není. Na tyhle věci. Ona ale všechno připraví.“</i>

Ředitel střední školy si svoje spolupracovníky vybírá sám podle jejich schopností a dovedností, které sám neovládá nebo na ně nemá čas. Tyto pracovní činnosti na ně deleguje a sám se věnuje činnostem, které není možné předat podřízeným, ať už z důvodu jejich náročnosti nebo z titulu svojí funkce.

4 Diskuse

Z pilotního rozhovoru vyplynulo, že řada činností ředitele střední školy odpovídá struktuře obecně používaných klíčových pracovních činností vedoucího pracovníka (viz Tab. 1). Odlišnosti jsou v tom, že ředitel střední školy musí vykonávat sám pracovní činnosti, které ve firmě/podniku vykonávají vedoucí pracovníci pro jednotlivé oblasti (např. personální ředitel, finanční ředitel, technický ředitel, výrobní ředitel), a které nemá na koho ve škole delegovat.

Závěr

Příspěvek shrnuje výsledky šetření autorky zaměřeného na identifikaci a analýzu klíčových pracovních činností ředitele střední školy. Výsledky ukazují, že pracovní činnosti ředitele střední školy vycházejí z obecně používaných klíčových pracovních činností vedoucího pracovníka. Na rozdíl od soukromého sektoru (firem), vykonává klíčové pracovní činnosti ředitel sám, nicméně některé pracovní činnosti, zejména administrativního charakteru, deleguje na své zaměstnance, převážně zástupce a jiné vedoucí pracovníky. V dalším šetření bude realizováno stínování vybraných ředitelů středních škol, tvorba jejich časového snímku a profesigramu.

Zdroje

- Armstrong, M., Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Bush, T. (2004). Editorial. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 123-127. doi: 10.1177/1741143204041879
- Dorczak, R. (2016). Professional Path to Leadership in Polish Schools – Research on the Experience of Participants of Post-Graduate Courses on Educational Management and Leadership. *ICERI2016 Proceedings*. doi: 10.21125/iceri.2016.1392
- Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.
- Lapina, T., & Stuken, T. (2018) Socio-professional characteristics of European managers: similarities and differences. In *The 12th International Days of Statistics and Economics. Conference Proceedings*. September 6-8, 2018. Prague, Czech Republic. Edited by: Tomáš Löster, Tomáš Pavelka. Published by Libuše Macáková. Slaný: MELANDRIUM, s. 1038-1047.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Dostupné z: <https://www.mckinsey.com/cz/~media/mckinsey/locations/>

- europa%20and%20middle%20east/czech%20republic/our%20work/mckinsey_pro_bono_skolstvi.ashx
- Nezvalová, D. (2003). Kompetence ředitele školy. *e-Pedagogium*, 3(1). Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Ozmen, F., & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies. The views of principals and teachers according to gender variable. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5370-5376.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 253-271. doi: 10.1108/ijmce-03-2016-0031
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507-520. doi: 10.1080/19415257.2017.1378705
- Šikýř, M. (2016). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada Publishing.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství. *Orbis scholae*, 5(3), 107-122.
- Tulowitzki, P. (2017). Shadowing school principals: What do we learn? *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 91-109. doi: 10.1177/1741143217725325

Grantová podpora

Článek byl podpořen programem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Q17 – *Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*.

Kontakt

RNDr. Ing. Eva Urbanová
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

Analýza matematickej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania

Analysis of mathematical literacy of primary education pupils

Lenka Valentová, Mária Jurečková

Abstrakt

Článok je zameraný na sledovanie úrovne matematickej gramotnosti žiakov Slovenskej republiky na primárnom stupni vzdelávania. K realizácii boli použité výsledky celonárodného testovania žiakov základných škôl za posledné tri roky. Pozornosť je venovaná úspešnosti žiakov v jednotlivých tematických okruhoch a následnej identifikácii príčin neúspešnosti vo vybraných úlohách.

Kľúčové slová: matematická gramotnosť, testovanie, štatistická analýza

Abstract

The article is focused on monitoring the level of mathematical literacy of the Slovak Republic in the primary level of education. The results of the national testing of primary school pupils in the last three years were used for implementation. Attention is paid to the success of pupils in individual thematic areas and subsequent identification of the causes of failure in selected tasks.

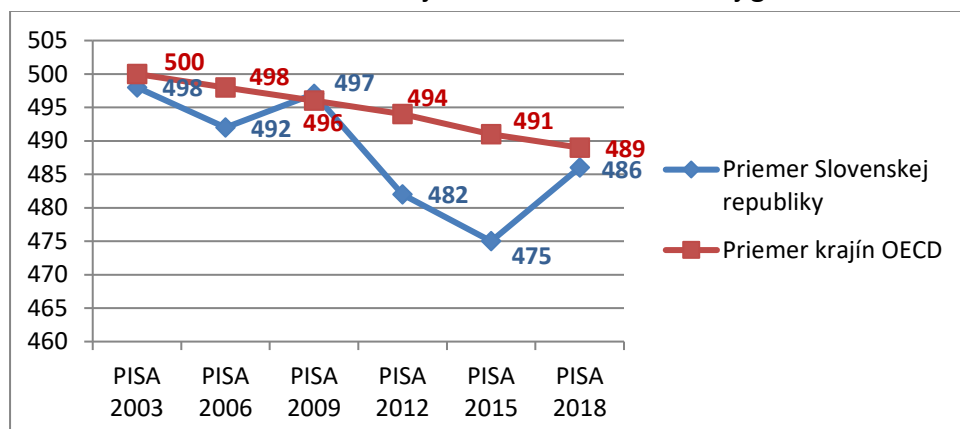
Key words: mathematical literacy, testing, statistical analysis

Úvod

Výsledky medzinárodných meraní PISA a TIMSS (Jelemenská, 2007), ktoré pravidelne hodnotia úroveň žiakov základných a stredných škôl naznačujú, že matematická gramotnosť absolventov našich škôl je dlhodobo pod priemernou úrovňou štátov OECD (Graf 1, Graf 2). Dôsledkom tohto stavu je aj stále menší záujem žiakov o štúdium študijných odborov, ktoré vyžadujú matematické zručnosti a istú úroveň analytického a kritického myslenia. Keďže vzťah žiakov k matematike a následne úroveň matematickej gramotnosti začína už v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, je dôležité venovať významnú pozornosť matematike práve v tomto období. Ak si žiak už na primárnom stupni vzdelávania vytvorí negatívny vzťah k matematike, je možné, že takýto postoj k nej sa už nezmení a bude pretrvávať počas celého jeho ďalšieho štúdia a následne aj profesionálneho života. Cieľom nášho príspevku je prezentovať vybrané výsledky analýz, ktoré sú zamerané na identifikáciu tematických okruhov, ktoré robia žiakom najväčšie problémy. V rámci kvalitatívneho výskumu sa pokúsime identifikovať príčiny ich obťažnosti.

Graf 1.

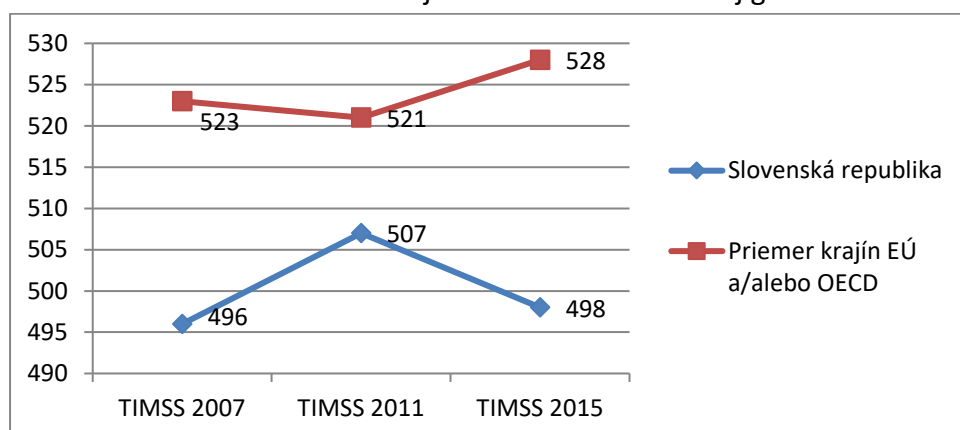
Priemerné skóre žiakov SR a krajín OECD v matematickej gramotnosti v testovaní PISA



(Zdroj: Miklovičová, Valovič, 2019)

Graf 2.

Priemerné skóre žiakov SR a krajín OECD v matematickej gramotnosti v testovaní TIMSS



(Zdroj: Jelemenská, 2007; MINEDU a, b)

Okrem medzinárodného merania matematickej gramotnosti sa na Slovensku dlhodobo realizuje aj evaluácia na národnej úrovni. Viacročné výsledky národného testovania analyzujeme v rámci výskumu, ktorý je súčasťou riešenia projektu Analýza kritických miest v školskej matematike a identifikácia faktorov ovplyvňujúcich postoj žiakov k matematike. Projekt je primárne zameraný na absolventov základných škôl, ale jeho súčasťou je aj identifikácia kritických miest v školskej matematike na elementárnom stupni vzdelávania. V článku prezentujeme niektoré výsledky tohto výskumu.

1 Celonárodné testovanie z matematiky

Na Slovensku sa každoročne konajú celonárodné testovania piatakov (T5) a deviatakov (T9) z matematiky, ktoré zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Cieľom testovania žiakov je objektívne zhodnotenie úrovne ich matematickej gramotnosti a komparácia výkonov jednotlivých žiakov pri vstupe a výstupe z 2. stupňa

základnej školy. Testy sú zamerané na overovanie trvácnosti, hĺbky a rozsahu vedomostí a schopnosť žiakov osvojené vedomosti a poznatky zmysluplne využívať (NÚCEM a, b).

Úlohy z matematiky sú v T5 a T9 kategorizované podľa revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov od úrovne zapamätať si, až po úroveň hodnotiť. Sú rozdelené podľa kontextu, ktorý je buď reálny alebo matematický a podľa tematických okruhov, ktoré sú:

1. Čísla, premenná a početové výkony s číslami;
2. Postupnosti, vzťahy, funkcie, diagramy;
3. Geometria a meranie;
4. Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika;
5. Logika, dôvodenie, dôkazy.

V našej analýze sa primárne zameriame na výsledky testovania piatakov, ktoré odrážajú matematickú úroveň žiakov prvého stupňa základných škôl. Testy T5 obsahovali vo všetkých rokoch sledovaného obdobia 20 otvorených položiek s krátkou číselnou odpoveďou a 10 uzavretých položiek s výberom odpovede zo 4 možností (Balgová, 2019; NÚCEM c, d).

2 Analýza matematickej gramotnosti

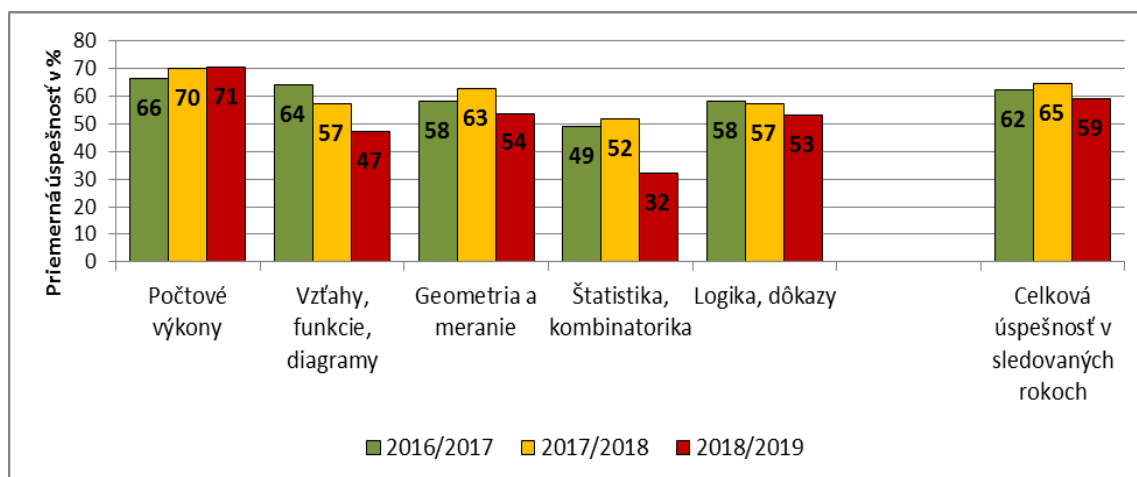
Pri výskume úrovne matematickej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania sme použili kvantitatívnu a tiež kvalitatívnu analýzu údajov. Pracovali sme s anonymizovanou databázou výsledkov testov T5 a T9, ktoré nám poskytol NÚCEM na ďalšie štatistické spracovanie. V rámci kvantitatívnej analýzy sme sa zamerali na celkové výsledky testovaní T5 za posledné tri roky, ale aj na výsledky v jednotlivých tematických okruhoch. Pri kvalitatívnej analýze sme podrobne sledovali vybrané žiacke riešenia úloh, ktorých obťažnosť bola v sledovanom období najvyššia.

2.1 Kvantitatívna analýza

Za účelom kvantitatívnej analýzy údajov sme použili výsledky T5 všetkých testovaných žiakov. V sledovanom období bolo testovaných 136 878 piatakov. Z nich bolo takmer 7 % žiakov so zdravotným znevýhodnením a necelé 4 % boli žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na štatistické spracovanie sme použili program SPSS a Excel.

V Grafe 3 môžeme sledovať celkovú priemernú úspešnosť v T5 v jednotlivých rokoch (posledný stĺpec grafu) a tiež úspešnosť v každej z tematických oblastí. Môžeme konštatovať, že v celkovej priemernej úspešnosti nie je významný rozdiel v jednotlivých rokoch. Avšak pri rozdelení úloh podľa tematických okruhov sú významné rozdiely v úspešnosti žiakov.

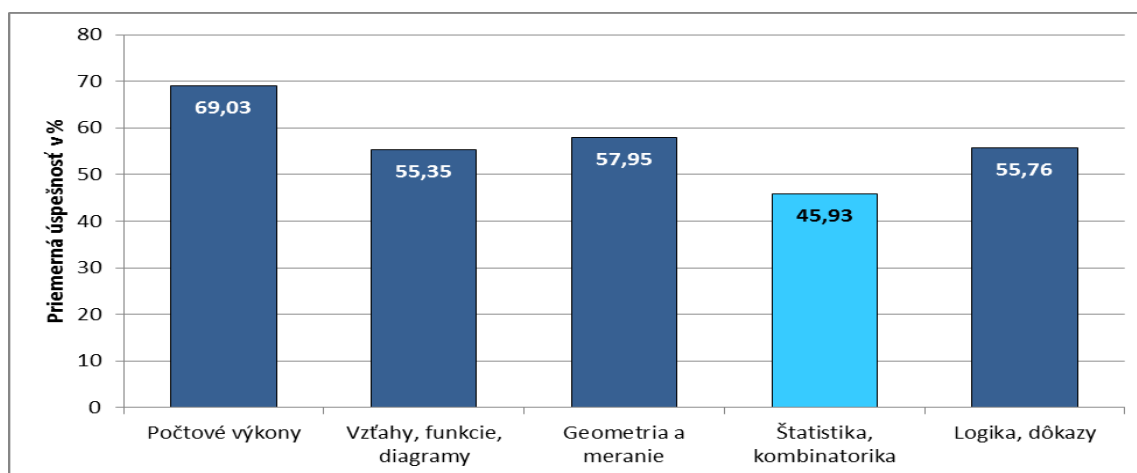
Graf 3. Úspešnosť žiakov v T5 v rokoch 2016 – 2018



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Nasledujúci Graf 4 nám poskytuje informáciu o úspešnosti v jednotlivých tematických okruhoch za celé sledované obdobie. Z grafu je zrejmé, že najnižšiu priemernú úspešnosť (necelých 46 %) dosahovali žiaci v okruhu Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika. Najlepšie výsledky (69 %) dosahovali respondenti v tematickom okruhu Čísla, premenná a početové výkony s číslami. Rozdiel medzi uvedenými okruhmi je štatisticky významný.

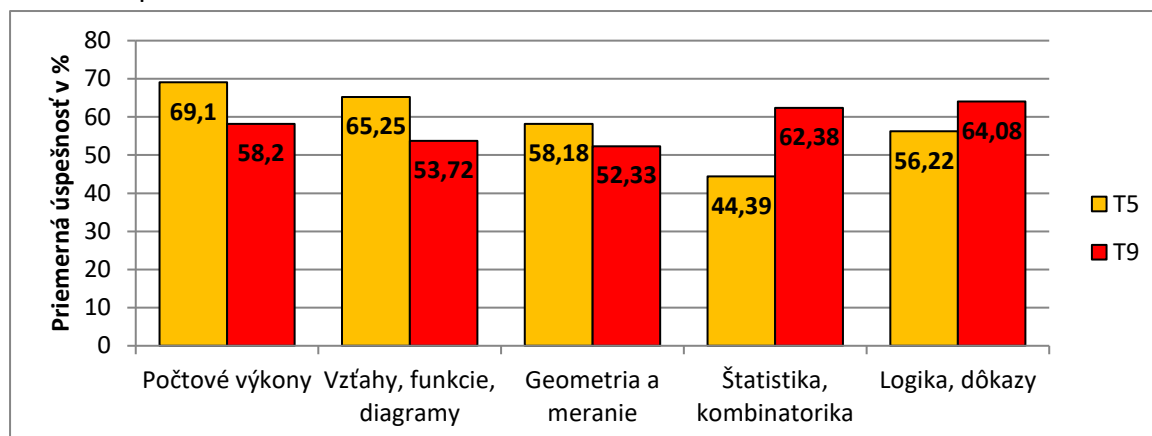
Graf 4. Úspešnosť žiakov v T5 za obdobie 2016 – 2018



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vzhľadom na to, že úlohy v T9 boli rozdelené do rovnakých tematických okruhov ako v T5, urobili sme porovnanie úspešnosti piatakov a deviatakov v rovnakých tematických okruhoch. V Grafe 5 je porovnanie priemernej úspešnosti piatakov a deviatakov v každom z tematických okruhov počas celého sledovaného obdobia. Vidíme, že tematický okruh Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika, ktorá robila problémy piatakom, sa stáva pre deviatakov jednou z najúspešnejších.

Graf 5. Úspešnosť žiakov v T5 a T9 za obdobie 2016 – 2019



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zaujímalo nás, čo je príčinou vysokej obťažnosti úloh z tohto tematického okruhu pre žiakov primárneho stupňa. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli realizovať kvalitatívnu analýzu príčin neúspešnosti žiakov.

2.2 Kvalitatívna analýza

Za účelom identifikácie príčin neúspešnosti žiakov sme uskutočnili kvalitatívny výskum na vybranej základnej škole. Výskum bol realizovaný na vzorke desiatich žiakov 4. ročníka a šiestich žiakov 5. ročníka. Naším zámerom bolo sledovať nielen rozdiel v úspešnosti štvrtákov a piatakov, ale najmä rozdiel v spôsobe riešenia úloh. Vzhľadom na to, že najväčšie problémy v T5 v celom sledovanom období robil okruh Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika, rozhodli sme sa analyzovať žiacke riešenia úloh, ktoré boli v tomto tematickom okruhu najobťažnejšie. Obe vybrané úlohy patria medzi otvorené úlohy s kombinatorickou motiváciou. Takýto typ úloh je zaradený do výkonového štandardu tematického okruhu Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie v 3. ročníku základnej školy.

Obr. 1. Úloha č. 17/2018 (NÚCEM T5, obťažnosť 19,4 %)

17. Zita má štyri pečiatky s písmenami Z, I, T, A a dve pečiatkové farby – čiernu a sivú. Postupne pečiatkuje svoje meno tak, aby mala prvé písmeno vždy čierne a posledné vždy sivé. Písmeno I môže mať čiernu alebo sivú farbu. Rovnako to platí aj pre písmeno T. Prvú z niekoľkých farebných možností svojho mena napečiatkovala takto:



Koľko ďalších farebných možností svojho mena môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť?

Počet ďalších farebných možností svojho mena, ktoré môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť, je .

(Zdroj: NÚCEM c)

V uvedenej úlohe o Zite a pečiatkach si žiaci riešenia vypísali, alebo graficky znázornili. V oboch možnostiach sa jednalo buď o premyslené riešenie (uvedomili si podmienky a podľa nich vypísali alebo znázornili riešenia), alebo o riešenie metódou pokus – omyl (vypísali rôzne riešenia, ktoré potom buď upravovali, alebo sa nad nimi ďalej nezamýšľali). Úspešnejší boli žiaci, ktorí si riešenie zaznačili graficky. Tento spôsob riešenia jednoznačne dominoval u piatakov. V prípade štvrtákov polovica použila spôsob vypísania možností. Hlavnou príčinou neúspešnosti štvrtákov však bolo predovšetkým nájdenie len jedného riešenia. Neuvažovali nad ostatnými možnosťami. Na základe žiackych riešení, ale aj otázok zo strany štvrtákov môžeme konštatovať, že ich hlavným problémom bolo porozumenie zadania úlohy. Priemerná úspešnosť štvrtákov bola 30 % a piatáci mali 83,3% úspešnosť.

Na ilustráciu uvádzame dve žiacke riešenia.

Obr. 2. Ukážka riešenia úlohy č. 17/2018 žiačkou 4. ročníka

17. Zita má štyri pečiatky s písmenami Z, I, T, A a dve pečiatkové farby – čiernu a sivú. Postupne pečiatkuje svoje meno tak, aby mala prvé písmeno vždy čierne a posledné vždy sivé. Písmeno I môže mať čiernu alebo sivú farbu. Rovnako to platí aj pre písmeno T. Prvú z niekoľkých farebných možností svojho mena napečiatkovala takto:

Z I T A

Koľko ďalších farebných možností svojho mena môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť?

ZITA
ZITA
ZITA

Počet ďalších farebných možností svojho mena, ktoré môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť, je 3.

(Zdroj: žiacke riešenie)

Obr. 3. Ukážka riešenia úlohy č. 17/2018 žiačkou 5. ročníka

17. Zita má štyri pečiatky s písmenami Z, I, T, A a dve pečiatkové farby – čiernu a sivú. Postupne pečiatkuje svoje meno tak, aby mala prvé písmeno vždy čierne a posledné vždy sivé. Písmeno I môže mať čiernu alebo sivú farbu. Rovnako to platí aj pre písmeno T. Prvú z niekoľkých farebných možností svojho mena napečiatkovala takto:

Z I T A Čierne sivé

Koľko ďalších farebných možností svojho mena môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť?

~~ZITA~~ | ~~ZITA~~ | ~~ZITA~~ | ~~ZITA~~

~~ZITA~~ | ~~ZITA~~ | ~~ZITA~~ | ~~ZITA~~

3 možné spôsoby

Počet ďalších farebných možností svojho mena, ktoré môže Zita pečiatkovaním ešte vytvoriť, je 3.

(Zdroj: žiacke riešenie)

Problém s porozumením zadania sa prejavil aj v riešení nasledujúcej úlohy (Obrázok 4).

Obr. 4. Úloha č. 13/2016 (NÚCEM T5, obťažnosť 29,3 %)

13. Stará mama kúpila svojim trom vnukom 3 autá – nákladné, smetiarske a miešačku. Koľko možností rozdelenia týchto áut svojim vnukom má, ak každému z nich chce dať práve jedno auto?

Počet možností rozdelenia týchto áut je .

(Zdroj: NÚCEM c)

Väčšina štvrtákov riešila túto úlohu aritmetickou cestou, pričom násobili 3 autá a 3 vnukov. Na otázku, prečo použili na výpočet tento spôsob, žiaci nevedeli odpovedať. Jedna štvrtáčka sa snažila riešiť úlohu použitím tabuľky (Obrázok 5). Vypísala si však len tri možnosti a neuvažovala nad ďalším spôsobom rozdelenia, čo bol problém väčšiny respondentov. Ďalší spôsob, akým riešili štvrtáci úlohu, bolo vypísanie možností. Túto metódu použili celkovo dvaja štvrtáci, v oboch prípadoch bola úspešná.

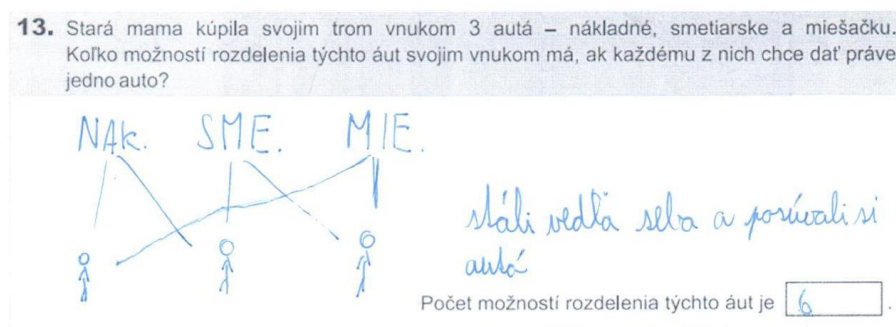
Obr. 5. Ukážka riešenia úlohy č. 13/2016 žiačkou 4. ročníka

13. Stará mama kúpila svojim trom vnukom 3 autá – nákladné, smetiarske a miešačku. Koľko možností rozdelenia týchto áut svojim vnukom má, ak každému z nich chce dať práve jedno auto?		
1. vnuk	2. vnuk	3. vnuk
1. nákladné auto	smetiarske auto	miešačka
2. smetiarske auto	miešačka	nákladné auto
3. miešačka	nákladné auto	smetiarske auto
Počet možností rozdelenia týchto áut je .		

(Zdroj: žiacke riešenie)

U piatakov bola častejšie využívaná grafická metóda, ktorá však bola úspešná len v jednom prípade (Obrázok 6). V ostatných prípadoch žiaci kombinovali 3 autá s 3 vnukmi, a keď spojili každé s každým, vzbudzovalo to v nich dojem, že možností je 9, no neuvedomili si, že nemôžu mať dvaja (traja) naraz rovnaké auto. Podobne ako štvrtáci, aj niektorí piatáci riešili úlohu vypísaním možností.

Obr. 6. Ukážka riešenia úlohy č. 13/2016 žiakom 5. ročníka



(Zdroj: žiacke riešenie)

Štvrtáci aj piatáci použili podobné stratégie na riešenie tejto úlohy a aj ich úspešnosť bola porovnateľná. Štvrtáci dosiahli 30% a piatáci 33% úspešnosť.

Záver

Analýza matematických kompetencií absolventov základných škôl na Slovensku je obsahom viacerých publikácií (Csachová, Gunčaga, Jurečková, 2017; Csachová, 2019; Jurečková, 2018; Csachová, 2018). Na rozdiel od nich, sme sa zamerali na žiakov primárneho stupňa vzdelávania. V článku sme uviedli niektoré výsledky realizovaných štatistických analýz. Na kvantitatívnu analýzu sme použili sumárne výsledky z viacročného obdobia testovania T5. Dôvodom bolo zabezpečenie vyššieho stupňa relevantnosti výsledkov testov. Z kvantitatívnej analýzy je zrejmé, že tematický okruh Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika je pre absolventov primárneho vzdelávania najobťažnejší. Na základe kvalitatívnej analýzy žiackych riešení môžeme konštatovať, že medzi významné príčiny neúspešnosti žiakov patrí neporozumenie zadaniom úloh. Príčinou však môže byť aj nedostatočný dôraz zo strany učiteľov na primárnom stupni vzdelávania, na hľadanie všetkých riešení, prípadne na použitie rôznych stratégií riešenia úloh tohto typu. Overenie týchto indícií je výzvou pre ďalší výskum orientovaný na identifikáciu kritických miest v matematike primárneho vzdelávania.

Zdroje

- Balgová, M. (2019). *Testovanie 5 2018: priebeh, výsledky a analýzy*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4361/Spr%C3%A1va%20T5%202018%205.4.2018%20-%20final.pdf>
- Csachová, L. (2018). Úlohy s obrázkami v príprave budúcich učiteľov matematiky. In Čtrnáctová, H., Nesměrák, K., & Teplá, M. (eds.). *DidSci Plus – Research in Didactics of SciencePLUS, Proceedings of the International Conference*, s. 33-40. Prague: Charles University, Faculty of Science.

- Csachová, L. (2019). Geometria – kritické miesto školskej matematiky (?). In Slavíčková, M. (ed.). *Dva dni s didaktikou matematiky, zborník k semináru*, s. 21-23. Bratislava: FMFI Univerzita Komenského
- Csachová, L., Gunčaga, J., & Jurečková, M. (2017). The Educational Research of Mathematical Competence. In Patterson, K. et al. *Focus on Mathematics Education Research*, s. 31-62. New York: Nova Science Publisher.
- Jelemenská, P. (2007). *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a prírodovedných predmetoch: Národná správa zo štúdie TIMSS 2007*. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3431/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_web.pdf
- Jurečková, M. (2018). Identification of factors determining the mathematical competencies of pupils. In *Didsci PLUS, Research in Didactics of Science PLUS, Proceedings of the International Conference*, s. 153-159. Prague.
- Miklovičová, J., & Valovič, J. (2019). *Národná správa PISA 2018*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf?fbclid=IwAR2jdgxTqn_5wbtbZ8N_GK2xdBdMgVBaEktbzYELsOfz4hDuG2U-UOXOdU
- MINEDU a. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/2145_priloha-2-priemerna-uspesnost-krajin_porovnanie-eu-oecd.pdf
- MINEDU b. *Výsledky krajín TIMSS 2015 matematika a prírodné vedy*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/10737.pdf>
- NÚCEM a. *O Testovaní 9*. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-9/o-testovani-9>
- NÚCEM b. *O Testovaní 5*. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-5/o-testovani-5>
- NÚCEM c. *Testovanie 5*. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-5/roky/2018-2019>
- NÚCEM d. *Testovanie 9*. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-9/roky/2018-2019>

Grantová podpora

Výskum bol realizovaný s podporou VEGA 1/0079/19 *Analýza kritických miest v školskej matematike a identifikácia faktorov ovplyvňujúcich postoj žiakov k matematike* a KEGA 010KU-4/2019 *Inovatívna forma multimediálnej podpory štatistických metód v sociálnom a pedagogickom výskume*.

Kontakt

Mgr. Lenka Valentová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: lenka.valentova359@edu.ku.sk

doc. RNDr. Mária Jurečková, CSc.

Katedra matematiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: maria.jureckova@ku.sk

Analýza pregraduálnej prípravy učiteľov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách na Slovensku

Analysis of the teachers pre-gradual training for the work with the pupils with special educational needs at elementary schools in Slovakia

Veronika Vrabcová

Abstrakt

Cieľom príspevku je popis návrhu projektu výskumu venujúceho sa pregraduálnej príprave učiteľov pre prácu so žiakmi so ŠVVP v ZŠ na Slovensku. Na základe zistených informácií zvažujeme zostaviť optimálnu skladbu predmetov počas 5-ročného učiteľského štúdia v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Štruktúra predmetov bude obsahovať cieľové a obsahové zameranie predmetov prípravy študentov učiteľstva pre prácu so žiakmi so ŠVVP.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava, študent učiteľstva, profesijná zdatnosť učiteľa, žiak so ŠVVP

Abstract

The aim of this paper is to describe a proposal of a research project dealing with undergraduate training of teachers for work with pupils with SEN in elementary schools in Slovakia. On the basis of the information we consider to compile an optimal composition of courses during five-year teaching studies within the framework of pedagogical-psychological and social science basis at Matej Bel University in Banská Bystrica. The structure of the subjects will include a brief target and content orientation of the individual subjects of teacher training for working with pupils with SEN.

Key words: pre-gradual training, pre-service teacher, teacher's self-efficacy, pupil with special educational needs

Úvod

V súčasnosti sa stretávame so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v bežnom školskom prostredí ako s prirodzenou zložkou edukačnej reality. Žiak so ŠVVP sa nemôže plne vyvíjať, ak mu učiteľ nevie alebo nemôže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, metód, foriem v edukácii, kt. vyplývajú z potrieb jeho zdravotného znevýhodnenia, poruchy, nadania...

1 Teoretické a legislatívne východiská, výskumné zistenia

MŠVVaŠ SR uvádza „Zoznam výkazov – zber štatistických údajov pre rok 2018“, podľa ktorého si plnilo povinnú školskú dochádzku 58 159 žiakov so ŠVVP v bežných ZŠ.

Požiadavky na učiteľa, ktorý má vedieť správne reagovať na individuality žiaka so ŠVVP uvádza nasledovná legislatíva.

Podľa Zákona 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, sa v § 4 uvádza povinnosť pedagogického a odborného zamestnanca rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka a poslucháča s ohľadom na jeho schopnosti, možnosti, sociálne a kultúrne zázemie a odporúčania odborných zamestnancov.

Vyhláška č. 244/2019 Z. z. vymedzuje opisy študijných odborov, pod č. 38 sa nachádza Učiteľstvo a pedagogické vedy. Podľa tohto opisu absolvent učiteľských študijných programov disponuje o. i. aj „...rozsiahlymi poznatkami o odlišnostiach vývinu jednotlivcov vyplývajúcimi z ich zdravotných alebo sociálnych znevýhodnení, alebo nadania a talentu tak, aby dokázal pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu efektívne kooperovať so špeciálnymi pedagógmi, psychológmi a ďalšími odborníkmi a riadiť sa ich odbornými odporúčaniami a závermi...“.

Na jednej strane súčasná legislatíva určuje požiadavky na učiteľa pri edukácii žiaka so ŠVVP, na druhej strane existujúca situácia v pedagogickej praxi nie je optimistická. Z nižšie uvedených výskumných zistení je zrejmé, že učitelia bežných škôl považujú svoju pripravenosť v súvislosti s prácou so žiakmi so ŠVVP za nedostatočnú, taktiež uvádzajú aj obavy z práce so žiakmi so ŠVVP.

Projekt „To dá rozum“ realizoval v roku 2018 prieskum. Zistenia analýzy sú nasledovné. Učitelia nie sú dostatočne pripravovaní na rozpoznanie potrieb jednotlivých učiacich sa. Ďalším dôležitým zistením je, že na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami nie sú mnohí učitelia v bežných školách pripravení.

Okrem hore uvedeného je zrejmé, že v povinnom obsahu študentov učiteľstva absentujú predmety, ktoré by učiteľov pripravovali na prácu so žiakmi so ŠVVP. Deklarujú to nasledovné výskumné zistenia, zistené prostredníctvom metódy obsahovej analýzy v oblasti podielu informačných listov predmetov, venujúcich sa výchove a vzdelávaniu žiakov so ŠVVP na VŠ úrovni. (Belková, Zólyomiová, 2015).

1.1 Pregraduálna príprava učiteľa pre prácu so žiakmi so ŠVVP

Kasáčová et al. (2006, s. 21), uvádzajú, že príprava na učiteľskú profesiu má teoretický a praktický charakter. Teoretická príprava je zameraná na nadobúdanie vedomostí, zručností v oblasti vedných odborov vo vyučovacích predmetoch a v spoločnom základe. Praktická príprava je orientovaná na prípravu na výkon povolania. Pregraduálna príprava študentov učiteľstva prebieha na VŠ úrovni v troch základných dimenziách: 1. personálna, 2. etická a 3. odborná.

Rovňanová (2015) uvádza, že študent učiteľstva je po absolvovaní pregraduálnej prípravy začínajúcim učiteľom, je vysokoškolsky vzdelaný odborník, schopný od začiatku zodpovedne

projektovať, realizovať a hodnotiť svoju prácu konkrétnych pedagogických činností a situácií zameraných na optimálny rozvoj všetkých žiakov. Rovnako aj intaktných aj žiakov so ŠVVP.

V súvislosti s týmto považuje Turzák (2009) za kľúčové oblasti študentov učiteľstva pre prácu so žiakmi so ŠVVP v rámci pregraduálnej prípravy: postojové stránky, prípravu na vyučovací proces, riadenie edukačnej práce a kooperáciu s rodinami žiakov.

1.2 Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa pre prácu so žiakmi so ŠVVP

Profesijná zdatnosť učiteľa vzniká už v príprave na povolanie na VŠ a potom sa ďalej rozvíja na začiatku učiteľskej praxe (Gavora, 2008). Vnímaná profesijná zdatnosť je spôsob, ktorým učiteľ vníma seba samého, je to predstava o tom, aký výkon dokáže podať, ako dokáže použiť svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti v edukačnom procese. Táto dôvera, presvedčenie učiteľa o sebe sa označuje angl. výrazom „self-efficacy“. Autorom tohto pojmu je Alebert Bandura (1994).

Vnímaná zdatnosť zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech činnosti. Obyčajne vysoké posúdenie vlastnej profesijnej zdatnosti umožňuje učiteľovi dobrú realizáciu jeho odborných vedomostí a zručností a naopak, nízke posúdenie tejto zdatnosti spravidla brzdí ich uplatnenie (Day, 2004).

1.3 Vnímanie žiaka so ŠVVP učiteľom

Každý učiteľ sa v priebehu svojej učiteľskej praxe stretne so žiakom vyžadujúcim akceptáciu jeho potrieb. Autorky Belková, Zólyomiová (2015, s. 97) uvádzajú, že pre vzdelávanie študentov učiteľstva je v súčasnosti charakteristické, že by mali byť pripravení pre prácu so žiakmi, ktorých v súčasnosti vzdelávajú v špeciálnych školách.

Belková uvádza, že mnohí učelia nemajú nadobudnutý daný súbor spôsobilostí počas pregraduálnej prípravy a preto pre mnohých učiteľov je výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP výzvou, prácu s nimi vnímajú ako „nutné zlo,“ pretože majú obavy zo zlyhania (Belková, 2010).

Na základe týchto myšlienok sa domnievame, že vnímanie žiaka so ŠVVP učiteľom, je determinované tým, do akej miery učiteľ vníma svoju profesijnú zdatnosť na vyučovanie žiaka so ŠVVP. Vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti učiteľa môže súvisieť s jeho vnímaním žiaka so ŠVVP, tiež aj s druhom a závažnosťou postihnutia, znevýhodnenia, poruchy, narušenia, nadania a i.

1.4 Výskumný problém

Existuje vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou²⁷ pre prácu so žiakmi so ŠVVP a vnímaním žiakov so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ²⁸?

1.5 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je zistenie a analýza vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ pre prácu so žiakmi so ŠVVP. Zároveň upriamime našu pozornosť na vnímanie žiakov so ŠVVP z pohľadu študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ. Zameriame sa na analýzu vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou pre prácu so žiakmi so ŠVVP a vnímaním žiakov so ŠVVP študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ.

1.6 Výskumné otázky

1.6.1 Dotazníky

- **VO1:** Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri používaní pokynov²⁹ pre prácu so žiakmi so ŠVVP a vnímaním³⁰ práce so žiakmi so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO1.1: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri používaní pokynov pre prácu so žiakmi so ŠVVP a obavami u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO1.2: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri používaní pokynov pre prácu so žiakmi so ŠVVP a postojmi u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO1.3: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri používaní pokynov pre prácu so žiakmi so ŠVVP a senzitivitou u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
- **VO2:** Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri spolupráci žiakov so ŠVVP a vnímaním žiakov so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO2.1: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri spolupráci žiakov so ŠVVP a obavami u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO2.2: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri spolupráci žiakov so ŠVVP a postojmi u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO2.3: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri spolupráci žiakov so ŠVVP a senzitivitou u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?

²⁷ V rámci profesijnej zdatnosti pre prácu so žiakmi so ŠVVP vychádzajúc z Sharma et al. (2012), rozlišujeme tri dimenzie: účinnosť pri používaní pokynov pre prácu so žiakmi so ŠVVP, účinnosť pri spolupráci, účinnosť pri riadení správania žiakov.

²⁸ V rámci vnímania vzdelávania žiakov so ŠVVP vychádzajúc z Forlina et al. (2011), rozlišujeme tri dimenzie: obavy, postoje, senzitivita.

²⁹ Pod pojmom účinnosť pri používaní pokynov pre prácu so žiakmi so ŠVVP vychádzajúc z dotazníka TEIP, Sharma et al. (2012), používanie rôznych hodnotení, poskytovanie alternatívnych vysvetlení, navrhovanie individuálnych učebných úloh, schopnosť posúdenia porozumenia žiakov so ŠVVP, práca s nadanými žiakmi, schopnosť viesť žiakov k práci v malých skupinách.

- **VO3:** Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri riadení správania žiakov so ŠVVP a vnímaním žiakov so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO3.1: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri riadení správania žiakov so ŠVVP a obavami u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO3.2: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri riadení správania žiakov so ŠVVP a postojmi u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
 - VO3.3: Existuje súvislosť medzi účinnosťou pri riadení správania žiakov so ŠVVP a senzitivitou u študentov učiteľstva a učiteľmi ZŠ?
- **VO4:** Existuje rozdiel medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi ZŠ vo vnímanej profesijnej zdatnosti (v jednotlivých dimenziách) pre prácu so žiakmi so ŠVVP?
- **VO5:** Existuje rozdiel medzi študentmi učiteľstva a učiteľmi ZŠ vo vnímaní práce so žiakmi so ŠVVP (v jednotlivých dimenziách)?

1.6.2 Obsahová analýza

Cieľom je zistiť, či slovenské VŠ, univerzity majú v obsahu štúdia učiteľských študijných programov v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu zastúpené predmety zamerané svojim obsahom na prípravu študentov učiteľstva na prácu so žiakmi so ŠVVP. Na základe stanoveného cieľa sme naformulovali výskumné otázky:

- **VO1:** V ktorom stupni vysokoškolského štúdia je venovaná pozornosť práce so žiakmi so ŠVVP?
- **VO2:** Ktoré predmety, z hľadiska charakteru povinný (P), povinne voliteľný (PV) a výberový (V) venujú pozornosť práci so žiakmi so ŠVVP?
- **VO3:** Aká je forma výučby prednáška (P), seminár (S), cvičenie (C) a časová dotácia jednotlivých predmetov, venujúcich pozornosť práci so žiakmi so ŠVVP?
- **VO4:** Aké je obsahové nasýtenie jednotlivých predmetov práce so žiakmi so ŠVVP?

2 Metódy

2.1 Výskumný súbor

Pre dotazníky máme v pláne uskutočniť výber nášho výskumného súboru na základe zámerného výberu. Výskumný súbor budú tvoriť študenti učiteľstva a učelia ZŠ.

Ako výskumnú metódu sme použili aj obsahovú analýzu informačných listov vyučovacích predmetov v 1. a 2. stupni VŠ učiteľských študijných programov, v rámci spoločného základu. Máme v pláne uskutočniť výber nášho výskumného súboru na základe zámerného výberu. Výskumný súbor budú tvoriť informačné listy povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov zo spoločného základu.

2.2 Výskumné metódy

V našom výskume máme v pláne použiť dva **dotazníky**. Prvý dotazník je určený na skúmanie vnímanej profesijnej zdatnosti pre prácu so žiakmi so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ. Druhý dotazník je zameraný na vnímanie práce so žiakmi so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ.

1. Dotazník určený na skúmanie **vnímanej profesijnej zdatnosti** pre prácu so žiakmi so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ (Sharma et al., 2012, TEIP).
2. Dotazník zameraný na skúmanie **vnímania práce** so žiakmi so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ (Forlin et al., 2011, SACIE-R).

Oba dotazníky boli preložené z anglického jazyka do slovenského jazyka dvomi osobami a rovnako aj dvomi, ale inými osobami boli dotazníky spätne preložené do AJ.

Ako ďalšiu metódu použijeme **obsahovú analýzu** – v informačných listoch budeme hľadať súvis s problematikou práce so žiakmi so ŠVVP prostredníctvom súboru pojmov, ktoré si pre potreby výskumu určíme sami.

3 Optimálny výučbový model

Zvažujeme zostaviť optimálnu skladbu predmetov počas päťročného učiteľského štúdia v rámci pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu na UMB. Štruktúra predmetov bude obsahovať aj stručné cieľové a obsahové zameranie jednotlivých predmetov prípravy študentov učiteľstva pre prácu so žiakmi so ŠVVP.

Záver

Žiak so ŠVVP v bežnej škole prináša výraznú zmenu vo vyučovacom procese, ktorá musí byť akceptovaná každým učiteľom. Tento fakt so sebou prináša narastajúce nároky na učiteľské povolanie a teda aj na pregraduálnu prípravu študentov učiteľstva.

Zvýšenie kvality pregraduálnej prípravy u študentov učiteľstva dokáže priniesť svoje výsledky v podobe kvalitnejšie pripravených absolventov, ktorí tak budú vstupovať do pedagogickej reality odhodlanejší a pripravenejší.

Zdroje

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>

Belková, V., & Zolyomiová, P. (2015) Príprava budúcich učiteľov na inkluzívne vzdelávanie na Katedre pedagogiky PF UMB za posledných 20 rokov. In *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*, s. 96-104. Dostupné z: http://ksp.pf.unipo.sk/data/fckeditor/zborniky/2015_pt_hrebenarova_zbornik.pdf

Day, Ch. A. (2004). *Passion for Teaching*. London: Routledge.

Dotazník určený na skúmanie profesijnej zdatnosti pre inkluzívnu prax u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ. (Sharma et al. (2012). *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*. Dostupné z: [https://www.file/ubc_2013_spring_montgomery_angela%20\(1\).pdf](https://www.file/ubc_2013_spring_montgomery_angela%20(1).pdf))

Dotazník zameraný na skúmanie vnímania žiakov so ŠVVP u študentov učiteľstva a učiteľov ZŠ. (Forlin et al. (2011). *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)*. Dostupné z: <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>)

Kasáčová, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Dostupné z: <http://files.mpcskolenie1.webnode.sk/200000035-5a44c5b3f0/Prof.rozvoj%20u%C4%8Dite%C4%BEda%20MPCPO%202006.pdf>

MŠVVŠ SROV. *Zoznam výkazov – zber štatistických údajov pre rok 2018*. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/8394_skol_3-01a.pdf

Projekt To dá rozum. Podiel detí a žiakov s potrebou podpory narastá. Dostupné z: <https://analiza.todarovum.sk/docs/19082218400002gxx0/>

Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica.

Turzák, T. (2009). Pregraduálna príprava budúcich učiteľov zo špeciálneho pedagogického aspektu. In *Učiteľ pre školu 21. storočia: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: UMB, s. 425-431.

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 244/2019 Z. z., o sústave študijných odborov Slovenskej republiky. Dostupné z: <https://www.epi.sk/disk/zz/file/2019/2019c000z0244p001.pdf>

Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS, 2018. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/aktuality/medzinarodna-studia-oecd-o-vyucovani-a-vzdelavani-talis.a-10569.html>

Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

Grantová podpora

Príspevok je priebežným výstupom riešenia projektu KEGA číslo 046UMB-4/2018 *Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výučbového modelu*.

Kontakt

PaedDr. Veronika Vrabcová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: veronika.vrabcova@umb.sk

Kooperatívne výučbové stratégie v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií

Cooperative learning strategies in the context of developing key competencies

Zdenka Zastková

Abstrakt

V príspevku analyzujeme problematiku kľúčových kompetencií a poukazujeme na dôležitosť rozvoja predovšetkým interpersonálnych kompetencií žiakov, ktoré na základe výsledkov výskumu PISA považujeme za nevyhnutné podporiť. Ďalej uvádzame základné predpoklady kooperatívneho učenia, ktorého účinnosť overujeme prostredníctvom výskumu. Predpokladáme, že kooperatívne učenie je vhodným nástrojom, ako podporiť rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, predovšetkým v oblasti prosociálneho správania. V kontexte projektu pedagogického výskumu uvádzame počiatočné hodnoty z jednej experimentálnej a z jednej kontrolnej skupiny, ktoré sme získali prostredníctvom navrhnutých metód.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie, kooperatívne učenie, sociálne vzťahy, spolupráca, prosociálne správanie

Abstract

In this paper, we analyze the issue of key competencies and point out the importance of developing especially interpersonal competencies of students, which we consider necessary to support based on the results of the PISA research. Furthermore, we present the basic assumptions of cooperative learning, the effectiveness of which we verify through research. We assume that cooperative learning is a suitable tool to support the development of students' key competencies, especially in the field of prosocial behavior. In the context of a pedagogical research project, we present initial values from one experimental and one control group, which we obtained through the proposed methods.

Key words: key competencies, cooperative learning, social relations, cooperation, prosocial behavior

Úvod

V kontexte aktuálnych spoločenských trendov sa súčasná slovenská škola usiluje pripraviť žiakov a študentov na riešenie súčasných i budúcich životných úloh, teda snaží sa v nich rozvíjať také zručnosti, schopnosti a spôsobilosti (kompetencie), ktoré im podľa Tureka (2008) umožnia robiť kvalitne to, čo sa od nich v príslušnej oblasti očakáva. Pokiaľ

vychádzame z Turekovej definície kľúčových kompetencií (2008), ktoré z hľadiska riešenia mnohých, nepredvídateľných problémov považuje autor za najdôležitejšie, uvažujeme, ktoré z nich by mali tvoriť neoddeliteľnú súčasť života integrovanej ľudskej bytosti, resp. ktoré kompetencie by mali byť školou rozvíjané a podporované.

V snahe naznačiť ďalšie smerovanie školstva vypracovali viacerí odborníci rôzne odporúčania, ktorými kompetenciami by mal moderný človek disponovať. Turek (2008) odporúča rozvoj v nasledovných kategóriách kľúčových kompetencií:

- *informačné* (informačná a počítačová gramotnosť),
- *učebné* (motivácia pre seba/vzdelávanie, poznať svoj učebný štýl, uplatňovať pri učení hĺbkový prístup k učeniu, uplatňovať metakogníciu a metaučenie, rozvíjať učebné zručnosti súvisiace s prípravou, priebehom a kontrolou učenia sa),
- *kognitívne* (riešenie problémov, kritické myslenie, tvorivé myslenie),
- *interpersonálne, resp. sociálne* (žiť a pracovať s inými ľuďmi, učiť sa od nich, plánovať, organizovať, kontrolovať a hodnotiť aktivity tímu ľudí, preberať spoluzodpovednosť za prácu v tíme, správať sa empaticky, asertívne, vážiť si, rešpektovať, akceptovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, udržiavať harmonické medziľudské vzťahy a pod.),
- *komunikačné* (napr. čítať s porozumením, pozorne počúvať, prezentovať informácie, ovládať cudzí jazyk, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, využívať v komunikácii informačné a komunikačné technológie...),
- *personálne* (sebauvedomenie, sebaovládanie, motivácia, angažovanosť).

Uvedené odporúčania vo všeobecnosti naznačujú, kam by mala výchova a vzdelávanie smerovať, aby bol človek nielen vzdelaný a vychovaný, ale aj šťastný. V súčasnosti môžeme v školskej praxi pozorovať nedostatočné rozvinutie najmä interpersonálnych, teda sociálnych kompetencií, čo môže byť podľa Határa a Rosinského (2019) zapríčinené napr. preceňovaním školského vzdelávania na úkor školskej a mimoškolskej výchovy, nedostatočnou alebo chýbajúcou rodinnou výchovou, iracionálnym využívaním prostriedkov modernej komunikácie na úkor bežnej, tvárou v tvár ľudskej komunikácie a ďalšími individuálnymi a sociálnymi faktormi.

Aby spolunažívanie ľudí bolo bezproblémové, je nevyhnutné rozvíjať také kompetencie, ktoré vedú k vzájomnej spolupráci a pripravujú človeka na život a prácu v meniacich sa podmienkach spoločnosti. Práve *schopnosť spolupracovať*, ktorá tvorí základný predpoklad kooperatívneho učenia, považujeme súhlasne s Jablonským (2005) za aktuálnu výzvu dnešnej spoločnosti. Výsledky medzinárodného výskumu PISA (2015), ktoré v oblasti tímového riešenia problémov sumarizujú výsledky z 52 krajín sveta, však preukazujú značné zaostávanie slovenských žiakov v spôsobilosti kooperovať. Slovenská republika sa v spomínanej oblasti umiestnila na treťom mieste od konca (spolu s Gréckom a Čile) a dosiahla priemerný výkon krajiny, ktorý je štatisticky nižší ako priemer krajín OECD.

1 Nadobúdanie a rozvoj kľúčových kompetencií prostredníctvom kooperatívneho učenia

Fundamentálne východiská systému kooperatívneho učenia nachádzajú oporu v teóriách sociálneho učenia, najmä v teórii sociálnej vzájomnej závislosti, ktorá sa orientuje na sociálne vzťahy vo vnútri sociálnej skupiny. Podľa Johnson a Johnson (2009) môže byť závislosť v sociálnych vzťahoch štruktúrovaná tromi spôsobmi:

1. *Nezávisle, individuálne* – neexistuje vzťah medzi cieľmi jednotlivcov, to znamená, že dosahovanie cieľa jednotlivcov nesúvisí s dosahovaním cieľa iných.
2. *Pozitívna závislosť, kooperácia* – medzi cieľmi jednotlivcov existuje pozitívny vzťah, to znamená, že jedinec dosiahne cieľ vtedy a len vtedy, ak aj ostatní účastníci dosiahnu svoj cieľ. Žiaci preto usilujú o dosiahnutie výsledku prospešného pre všetkých.
3. *Negatívna závislosť, kompetícia* – existuje negatívny vzťah medzi cieľmi jednotlivcov, čo znamená, že jednotlivec dosiahne cieľ iba vtedy, ak ostatní svoj cieľ nedosiahnu. Usiluje sa o dosiahnutie výsledku, ktorý je osobne prospešný, avšak na úkor ostatných členov.

Z uvedeného možno dedukovať, že kooperatívne učenie je založené na princípe spolupráce, zdieľania, vzájomnej pomoci a podpory, ktoré považujeme za vlastnosti prosociálne orientovanej osobnosti. V tabuľke 1 uvádzame typy výučby, ktoré v kontexte teórie vzájomnej závislosti rozlíšili Johnson, Johnson a Smith (1998).

Tab. 1. Typy vyučovania na základe usporiadania vzájomných vzťahov a dosahovaných cieľov

KOOPERATÍVNE	KOMPETITÍVNE	INDIVIDUALISTICKÉ
V zmysle hesla „plávame a potápame sa spolu“.	V zmysle hesla „ja plávam, ty sa potápaš – ja sa potápam, ty plávaš“.	V zmysle hesla „všetci sme v tom sami“.
Práca v malých, často heterogénnych skupinách.	Samostatná práca.	Samostatná práca.
Úsilie o úspech všetkých členov.	Úsilie byť lepší ako spolužiaci.	Úsilie o vlastný úspech.
Výhody jednotlivca prospievajú ostatným.	Výhody jednotlivca zbavujú výhod ostatných.	Výhody jednotlivca neovplyvňujú výhody ostatných.
Spoločný úspech je oslávený.	Individuálny úspech a zlyhanie iných je oslávené.	Individuálny úspech je oslávený.
Odmeny sú považované za neobmedzené.	Odmeny sú limitované.	Odmeny sú považované za neobmedzené.
Hodnotí sa porovnávaním výkonnosti podľa vopred stanoveného kritéria.	Hodnotí sa na krivke od najlepšieho po najhoršieho.	Hodnotí sa porovnávaním výkonnosti podľa vopred stanoveného kritéria.

Domnievame sa, že v podmienkach kooperatívnej práce v skupine, si žiaci môžu v prirodzených podmienkach školskej triedy navyknúť a osvojiť si také zručnosti a postoje, akými sú podľa Huľovej (2017) plánovanie práce, organizácia práce, deľba práce, kontrola a hodnotenie, vzájomná pomoc, spolupráca, komunikácia, koordinácia úsilia, povinnosť, zodpovednosť, tolerancia, váženie si cudzej práce, nenásilné riešenie konfliktov, teda celý komplex spôsobilostí, ktoré sú typické pre získavanie kľúčových kompetencií.

Na základe mnohých preukázaných efektov kooperatívneho učenia (bližšie Kasíková, 2007) nás problematika kooperatívneho usporiadania vzájomných vzťahov vo vyučovaní podnietila k záujmu a motivácii preskúmať oblasť dôsledkov kooperatívnych výučbových stratégií na zmeny sociálneho a prosociálneho správania.

2 Dizajn pedagogického výskumu

Hlavným **cieľom výskumu** je zistiť, *ako ovplyvní implementovanie kooperatívnych výučbových stratégií prosociálne prejavy správania žiakov*. Sústredíme sa na *otázky týkajúce sa vzťahu medzi uplatňovaným kooperatívnym učením a prosociálnym správaním žiakov*. Predovšetkým nás bude zaujímať, *či sa zmení sociálna dynamika v triede prostredníctvom implementovania kooperatívnych výučbových stratégií a ako žiaci hodnotia svoju triedu z hľadiska spokojnosti v triede, konfliktov, súťaživosti v triede, náročnosti učenia a súdržnosti triedy*. Nastanú zmeny v hodnotení triedy dôsledkom interakcií v kooperatívnych skupinách? Aký typ prosociálneho správania dominuje u žiakov 4. ročníka ZŠ? Na základe týchto otázok sme sformulovali výskumné hypotézy:

- **H1:** Predpokladáme, že pri využívaní kooperatívnych stratégií sa prejavia štatisticky významné rozdiely medzi vstupnými a výstupnými hodnotami skúmaných parametrov dotazníka MCI (spokojnosť v triede, konflikty v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia, súdržnosť triedy).
- **H2:** Predpokladáme, že implementáciou kooperatívnych stratégií nastane zmena v sociálnej dynamike v experimentálnej skupine.
- **H3:** Predpokladáme, že ak implementujeme kooperatívne stratégie na hodinách Prírodovedy v experimentálnej skupine, rozdiel medzi vstupnými a výstupnými meraniami PTM dotazníka bude oproti kontrolnej skupine štatisticky významný.

Na overenie výskumného cieľa a výskumných hypotéz sme si zvolili nasledovné výskumné nástroje:

- **Dotazník prosociálnych tendencií** (PTM-R – Prosocial Tendencies Measure – Revised od autorov Carlo, Randall (2002), zameraný na zistenie náchylnosti žiakov k prosociálnemu správaniu. Dotazník obsahuje tvrdenia o rôznych typoch prosociálneho správania (21 položiek) a kvantifikuje mieru stotožnenia sa s nimi na 5 stupňovej odpovedovej stupnici. Carlo a Randall (2002) uvádzajú existenciu šiestich typov prosociálneho správania:
 - *altruistické* (altruism),
 - *vyžiadané* (compliant),

- *emocionálne* (emotional),
 - *verejné* (public),
 - *anonymné* (anonymous),
 - *prosociálne správanie v kríze* (dire).
- Dotazník **Moja trieda** (MCI – My Class Inventory), ktorého autormi sú Fraser a Fisher (1986, in Lašek, 2007). Dotazník je určený pre žiakov 3. – 6. ročníka ZŠ. Obsahuje 25 otázok s možnosťou voľby áno/nie. Zisťuje 5 premenných (každú z nich tvorí päť položiek), konkrétne:
 - *spokojnosť v triede*,
 - *trenice v triede*,
 - *súťaživosť v triede*,
 - *náročnosť učenia*,
 - *súdržnosť triedy*.

Dotazník použijeme pre popis reálneho stavu v triede z pohľadu žiaka, na meranie účinnosti zásahu do výučby a zisťovanie toho, ako klíma ovplyvňuje osobnosť žiaka.

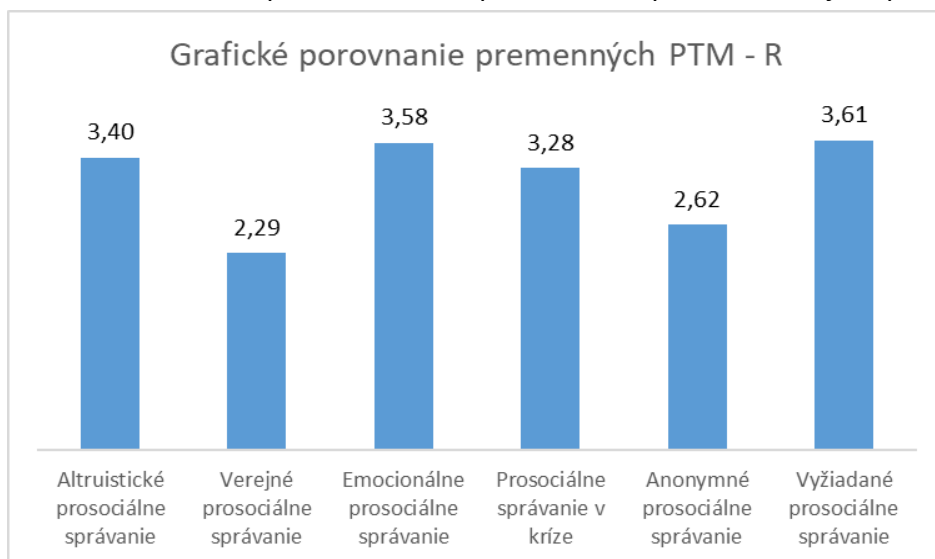
- **Sociometrický ratingový dotazník** (SORAD – Hrabal, 1979) použijeme na analýzu štruktúry aktuálnych sociálnych vzťahov v experimentálnej i kontrolnej skupine v preteste a postteste a pri sledovaní sociálnej dynamiky v experimentálnej skupine. Metóda nám umožňuje kvantifikovať údaje na úrovni indexu vplyvu, obľuby a náklonnosti. Komparáciou SORAD s MCI overíme premenné súdržnosť, kooperáciu a spokojnosť v triede.

Uvedené výskumné nástroje sme použili v experimentálnej a kontrolnej skupine v mesiaci september. Výskumný súbor predstavujú žiaci 4. ročníka základnej školy v Ružomberku. Experimentálna skupina pozostáva z 2 tried žiakov 4. ročníka ZŠ (4. A a 4. C), je zabezpečená dostupným výberom. V experimentálnej skupine bude prebiehať implementácia kooperatívnych výučbových stratégií na hodinách prírodovedy prostredníctvom navrhnutého metodického materiálu po dobu pol roka (približne 33 vyučovacích hodín). V kontrolnej skupine (2 triedy žiakov 4. ročníka ZŠ – 4. A a 4. B) bude prebiehať tradičný spôsob výučby. Výskumný súbor sme zvolili na základe úsudku, že 11 ročné deti majú najvhodnejšie predpoklady kooperovať, pričom sa opierame o tieto argumenty: stredný školský vek – (11, 12 rokov) je podľa Matejčka (in Langmeier, Krejčířová, 2006) obdobím stabilnejším a vyrovnanejším, deti sa už na školu adaptovali. Charakteristická je slabnúca autorita učiteľa a stúpajúci vplyv rovesníckej skupiny, ktorej normy sa žiak snaží dodržiavať (potrebuje byť skupinou akceptovaný). S potvrdením vlastných kompetencií v sociálnej skupine súvisí aj stabilnejšia úroveň sebahodnotenia. Vágnerová, (2008, s. 303) uvádza, že deti stredného školského veku už nie sú tak egocentrické ako mladší žiaci a čím ďalej si uvedomujú, že je nutné rešpektovať i záujmy iných ľudí, prípadne skupín.

Nakoľko v súčasnosti prebieha implementácia kooperatívneho učenia do výchovno-vzdelávacieho procesu v experimentálnej skupine, nie je možné analyzovať výskumné hypotézy, ktoré sme uviedli vyššie a podrobiť výskumné dáta komparatívnej analýze.

Uvádzame však hodnoty vyplývajúce z pretestu v jednej experimentálnej a v jednej kontrolnej skupine, ktoré nám približujú východiskový stav výskumu.

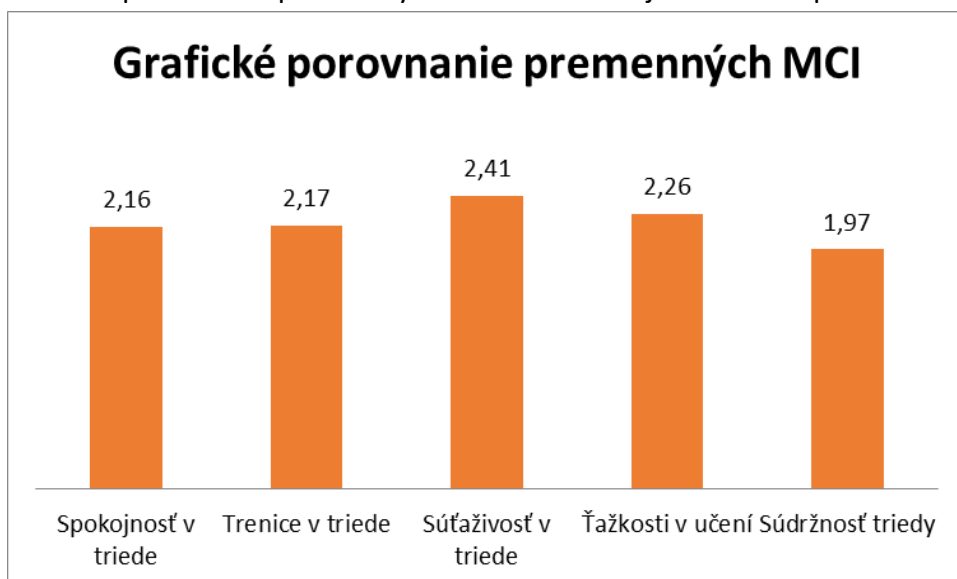
Graf 1. Tendencie k prosociálnemu správaniu v experimentálnej skupine (4. C)



Z grafu 1 vyplýva, že v experimentálnej skupine v 4. C triede majú žiaci tendenciu uplatňovať vyžiadané prosociálne správanie, ďalej emocionálne prosociálne správanie a altruistické prosociálne správanie. Najnižšie tendencie v tejto triede majú žiaci k uplatňovaniu verejného prosociálneho správania.

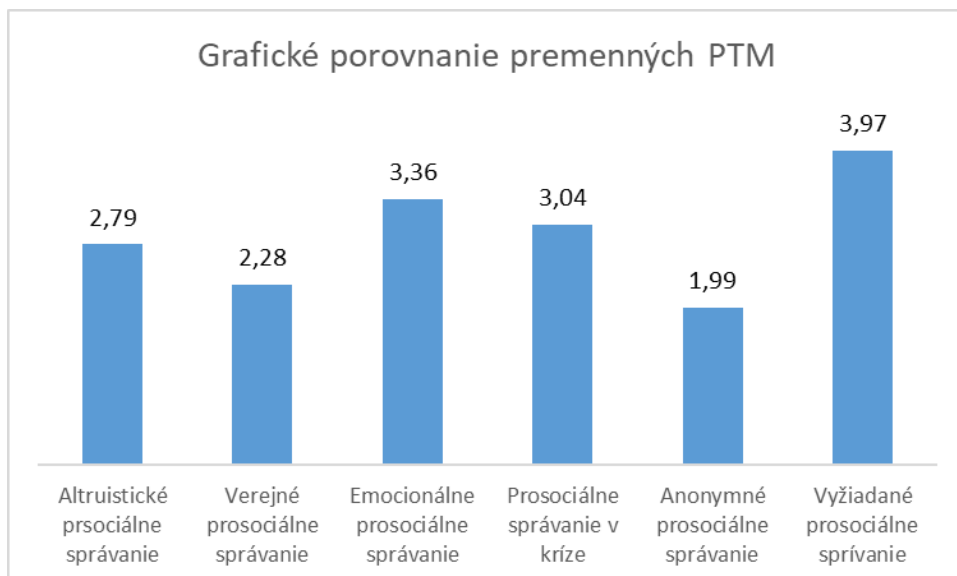
Graf 2.

Grafické porovnanie premenných z dotazníka Moja trieda v experimentálnej skupine (4. C)



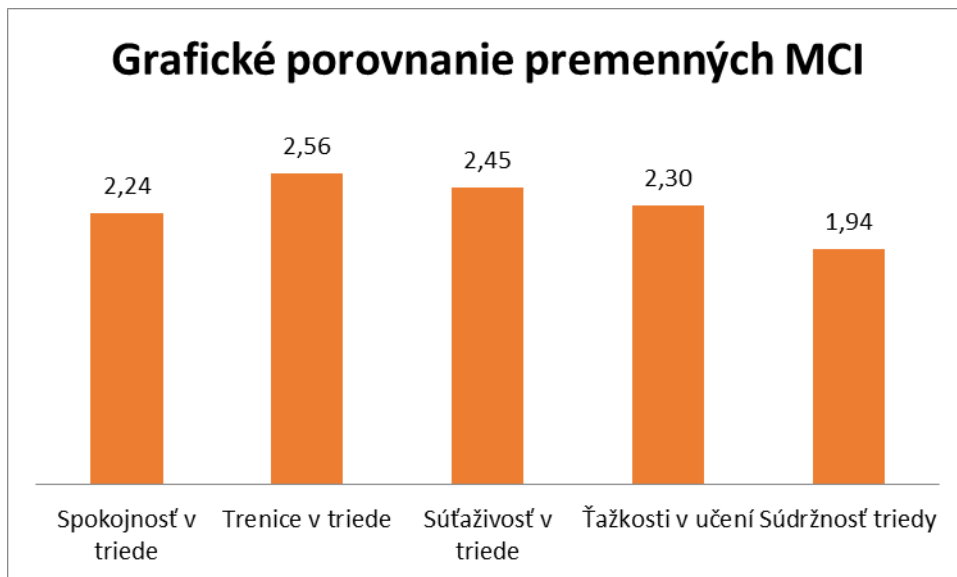
Graf 2 naznačuje, že trieda 4. C je charakteristická vysokou mierou súťaživosti a ťažkosťami v učení, s konfliktmi medzi žiakmi. Najnižšie skóre dosiahla premenná súdržnosť triedy.

Graf 3. Tendencie k prosociálnemu správaniu v kontrolnej skupine (4. A)



V kontrolnej skupine v 4. A triede dominuje najviac tendencia k vyžiadanému prosociálnemu správaniu, následne k emocionálnemu prosociálnemu správaniu a prosociálnemu správaniu v kríze. Žiaci majú slabé tendencie k anonymnému prosociálnemu správaniu.

Graf 4. Grafické porovnanie premenných z dotazníka Moja trieda v kontrolnej skupine (4. A)



Žiaci v uvedenej triede podobne hodnotia svoju triedu ako v experimentálnej skupine vysokou mierou konfliktov, súťaživosti a ťažkosťami v učení. Najmenšie bodové zastúpenie dosiahla premenná súdržnosť triedy.

Záver

Na Slovensku sa už nejaký čas do edukačného procesu zavádzajú rôzne systémové opatrenia, ktoré majú za cieľ zvýšiť úroveň kľúčových kompetencií žiakov. V predkladanom príspevku sme naznačili, že jednou z možností, ako zabezpečiť nadobúdanie, rozvoj a upevňovanie žiadúcich kľúčových kompetencií, je realizovať výučbu prostredníctvom kooperatívneho učenia. Práve uplatňovaním kooperatívnych foriem práce je paralelne s rozvojom kognitívnym saturovaný aj rozvoj sociálnych spôsobilostí žiakov, ktoré považujeme za nevyhnutný predpoklad a zároveň indikátor kvalitnej interakcie. Ak berieme do úvahy výskumné zistenia, ktoré svedčia v prospech kooperatívnych výučbových stratégií, domnievame sa, že práve tento spôsob výučby môže byť vhodným nástrojom ako formovať osobnosť detí, žiakov, študentov prosociálnym a prokooperatívnym spôsobom, čo následne determinuje ich sociálnu úspešnosť z aspektu budúcnosti.

Zdroje

- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Határ, C., & Rosinský, R. (2019). Sociálne kompetencie a nevhodné správanie žiakov. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 8(1), 257-268.
- Hrabal, V. (1979). *SORAD – Sociometricko-ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Huľová, Z. (2017). *Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov (pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy)*. Banská Bystrica: UMB.
- Jablonský, T. (2005). Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti. *Pedagogická orientace*, 3, 78-88.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom
- Kasíková, H. (2007). *Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- PISA. (2015). Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov v oblasti tímového riešenia problémov z pohľadu Slovenska. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3468/PISA_2015_timove_riesenie_problemov.pdf
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie 1. – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Kontakt

Mgr. Zdenka Zastková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

E-mail: zdenka.zastkova995@edu.ku.sk

Potreby a virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže v 21. storočí

Needs and virtual threats of high school youth in the 21st century

Karina Zošáková

Abstrakt

Virtuálny priestor v živote človeka zohráva v súčasnosti veľkú úlohu a prináša so sebou výhody, ale aj riziká. Medzi najčastejších používateľov elektronických médií patria v súčasnosti predovšetkým deti a mládež, ktoré zároveň predstavujú najohrozenejšiu skupinu, pretože informácie, ktoré média ponúkajú, táto skupina neprijíma vždy kriticky. Virtuálnemu priestoru je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, pretože v ňom môžu ľahko vzniknúť rôzne formy rizikového správania. Cieľom práce je analýza potrieb, ale aj ohrození vo virtuálnom priestore stredoškolskej mládeže s vyvodením záverov pre zlepšenie preventívno-výchovného pôsobenia pedagogických zamestnancov.

Kľúčové slová: prevencia, učiteľ, žiaci, rizikové správanie, virtuálny priestor

Abstract

Virtual space is a big part of a person's life nowadays and brings with it advantages and risks. The most common users of electronic media today are mainly children and young people, who are also the most vulnerable group, because the information that the media offers is not always critically received. Increased attention needs to be paid to virtual space as it can easily create different forms of risky behavior. The aim of this work is to analyze the needs, but also the threats in the virtual space of high school youth with the conclusions to improve the preventive-educational effect of pedagogical employees.

Key words: prevention, teacher, pupils, risky behavior, virtual space

Úvod

Digitalizácia súčasnej spoločnosti prináša so sebou mnohé výhody, ale aj riziká, ktoré sú spojené s virtuálnym priestorom. V súčasnosti sa v odbornej i laickej verejnosti kladie dôraz na potrebu venovať zvýšenú pozornosť rizikám spojeným s používaním informačno-komunikačných technológií, osobitne u detí a mládeže (Dulovics, 2012). Riešenou problematikou sa zaoberá veľké množstvo autorov, ktorí sa venujú virtuálnemu priestoru z rôznych aspektov, problémovému správaniu detí a mládeže vo vzťahu k moderným technickým prostriedkom, ale takisto aj príležitostiam, ktoré prichádzajú s možnosťami využívania moderných technických prostriedkov a mediálnej výchovy.

1 Generácia Z

Generácia dnešných mladých ľudí sa označuje ako generácia Z. Podľa dvojice autoriek Barnovej a Krásnej (2018, s. 206) „Za „virtuálnu generáciu“ alebo „generáciu Z“ (označovanú aj ako Facebook Generation, App Generation, iGens, @generation, Selfie Generation, Rainbow Generation, Post-Millennials, Internet Generation, Google Generation, Net Generation a pod.) sa všeobecne považujú deti a mládež, ktorí sa narodili po roku 1995, t.j. sú žiakmi a študentmi na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému a postupne sa dostávajú už aj na trh práce.“ Hudíková (2013) uvádza, že pre túto generáciu je úplne prirodzené súčasne pracovať s notebookom, pozerať televíziu, odpisovať priateľom na správy, počúvať iPod, alebo sledovať život známych osobností prostredníctvom sociálnych sietí, no táto generácia však nie je schopná zamerať sa na jednu aktivitu dlhodobo. Holdoš (2013) uvádza, že pre generáciu Z je typické, že si nevedia predstaviť, ako mohli ľudia kedysi fungovať bez internetu. Mediálne technológie totižto tvoria súčasť ich života už od narodenia.

Vrabec (2010) popisuje rozdielnosť medzi generáciou Z a ďalšími generáciami práve v tom, že ich technická zručnosť a prejavovanie záujmu o svet okolo seba ich predurčuje byť najbystrejšou generáciou všetkých čias. Táto skutočnosť im však zvyšuje sebavedomie a neraz to môže vyznieť ako arogancia, čo ich napokon dostáva do problémov. Generácia Z, ako to uvádza Aubre (2015), nezažila deň bez mobilného telefónu alebo sociálnych sietí. Už ich rodičia sa delili o ich prvé kroky a slová cez rôzne sociálne siete.

Gajdošová (2015) konštatuje, že dieťa tretieho tisícročia je veľmi technologicky vyspelé. Za pár sekúnd si dokážu súčasní mladí ľudia nájsť informácie, o ktorých generácie 20. storočia nevedeli, že vôbec existujú. Autorka charakterizuje dnešné deti ako „preinformované“, ktoré dostávajú veľké množstvo podnetov, nových poznatkov, veľa čiastkových informácií, avšak ich poznanie je útržkovité a mnohým súvislostiam vôbec nerozumejú. V *Správe o mládeži Slovenska* (2018) autori uvádzajú, že mládež na prahu roka 2018 je prvou generáciou, ktorá naplno a od raného detstva využíva IKT a mobilnú komunikáciu.

2 Príležitosti a riziká vo virtuálnom priestore

Digitálne technológie sú nepochybne v dnešnej dobe považované za neodmysliteľnú súčasť života ľudí. Prenikajú do všetkých oblastí života a aj do školstva. Je nevyhnutné a veľmi dôležité, aby boli využívané predovšetkým zmysluplne a citlivo a aby sa zabezpečil súlad medzi požiadavkami digitálneho sveta a potrebami jednotlivcov. Ak sa tak neudeje, digitálne technológie môžu pre ľudstvo znamenať vážnu hrozbu. Prvotne boli vyvinuté predovšetkým k tomu, aby ľuďom pomáhali, a to pri dosahovaní cieľov, zjednodušovaní života apod., ale ich prudký rozvoj prináša so sebou aj riziká, na ktoré je potrebné permanentne upozorňovať (Barnová, Krásna, 2008).

Pozitívny vplyv moderných technológií zdôrazňuje Kopčánová (2005, s. 3), ktorá uvádza, že:

- „Používanie nových technológií poskytuje deťom príležitosť byť v pozícii, keď môžu niečo naučiť staršie generácie,
- umožňuje im vstup do nekonečného množstva interakcií a komunikačných systémov, kde sa „stretávajú“ s ďalšími mladými a vymieňajú si navzájom informácie, sú relatívne nezávislými zákazníkmi týchto komunikačných systémov a budú mať reálny vplyv na použitie a obsah týchto systémov,
- ponúkajú vysoký stupeň samostatnosti, vlastný výber a neovplyvnenie inými rovesníkmi okrem tých, ktorých „stretnú“ v používanom systéme,
- pri používaní nových technológií budú mať ako zákazníci veľký vplyv na rozvoj týchto systémov v technologických a virtuálnych designových aspektoch,
- prostredníctvom využitia nových komunikačných systémov budú vytvorené aktuálne kultúrne výmeny, ktoré pri bežnej forme osobných kontaktov nie je ľahké uskutočniť,
- nové technológie ponúkajú našim deťom alternatívne spôsoby komunikácie, pri ktorých môžu prejaviť vlastnú preferenciu.“

Gregussová a Kováčiková (2008) uvádzajú, že veľké pozitívum predstavuje internet ako nekonečný zdroj informácií, ktoré sú ľahko dostupné a takisto, že umožňuje neustály kontakt s rodinou aj priateľmi. Gaššová a Mikuška (2010) označujú internet ako miesto odpočinku, zábavy, kreativity či práce. Dulovics (2012) za pozitívny označuje aj posun technológie, ktorý umožnil rôzne inovácie napríklad aj mobilných telefónov.

Mešťanková (2013) uvádza, že ak sa hlbšie zamyslíme nad pozitívami internetu, zistíme, že niektoré z nich sa veľmi rýchlo môžu stať negatívami. Ak napríklad tvrdíme, že pozitívnym znakom internetu je nekonečný a ľahko dostupný zdroj informácií, v závislosti od druhu vyhľadávaných informácií môže byť tento znak aj negatívny. Autorka uvádza, že adolescenti tento ľahký prístup k získaniu informácií môžu často zneužívať, napríklad aj vyhľadávaním nevhodných obsahov, napr. webové stránky s pornografiou. Ďalej, ak za pozitívne označíme, že internet prináša zábavu, musíme myslieť aj na to, že táto zábava sa veľmi rýchlo môže zmeniť na nebezpečnú. Táto zábava sa týka rôznych sociálnych sietí a účtov, ktoré má dnes už vytvorený takmer každý jedinec, rôznych zoznamovacích fórach alebo on-line komunikácie, takisto on-line hier. Pre dospievajúcu generáciu sú toto veľmi príťažlivé formy zábavy, ale neuvedomujú si ich potenciálne riziko. Mešťanková (2013) uvádza, že na základe týchto faktov je teda zrejmé, že medzi pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi internetu existuje vzájomné prepojenie. Emmerová (2010) takisto zdôrazňuje fakt, že masovokomunikačné prostriedky predstavujú veľmi silné formatívne i informatívne kanály, ktoré ovplyvňujú rozvoj osobnosti človeka, a tento vplyv považuje ako za pozitívny, tak aj za negatívny.

Emmerová (2015) zastáva názor, že nové technológie môžu ohroziť deti, mládež a aj dospelého. Riziko pritom predstavujú veci, ktoré sú súčasťou nášho bežného života, napr. mobily, sms, počítačové hry, elektronická pošta a pod. nadmerným používaním alebo samotným obsahom, ktoré moderné technické prostriedky a technológie sprostredkujú, vznikajú technologické závislosti, ktoré sú závažným problémom súčasnosti. Okrem

závislostí, Emmerová (2015, s. 106-107) uvádza, že „...k ďalším rizikám môžeme zaradiť negatívny dopad na telesné i duševné zdravie, desenzitizáciu, vzťahovanie sa kyberšikanovania, oslabenie kontaktov s rodinou a rovesníkmi a i.“. Autorka sa ďalej vyjadruje aj k oblasti pedagogického hľadiska, kde nemožno hodnotiť pozitívne ani nadmerné trávenie voľného času napríklad pri počítači na úkor iných, vhodnejších voľnočasových aktivít, či školských povinností.

Tak ako môžu byť pre nás moderné informačné technológie a médiá prínosné, takisto môžu mať na nás aj negatívny dopad. Popri všetkých výhodách, ktoré majú, je dôležité uvedomovať si aj ich druhú stránku, ktorá môže byť pre vývin detí a mládeže hrozbou.

2.1 Rizikové správanie vo virtuálnom priestore

Pod rizikovým správaním na internete Dulovics a Makúchová (2018) rozumejú správanie jedinca vo virtuálnom priestore, ktorým vedome alebo nevedome ohrozuje seba a svoje okolie. Takéto rizikové správanie existovalo už v minulosti, rozdiel je však v tom, že rozvoj internetu zapríčinil jeho transformáciu z reálneho do digitálneho prostredia.

Vo vzťahu k virtuálnemu prostrediu vyššie uvedení autori uvažujú o dvoch základných rovinách rizikového správania:

Rizikové využívanie internetu:

- vyhľadávanie nevhodných obsahov;
- nadmerne dlhý čas strávený na internete;
- neuvážené zverejňovanie osobných údajov.

Rizikové správanie v prostredí internetu:

- šírenie nevhodných obsahov;
- formy kyberšikanovania;
- nevhodné sexuálne správanie;
- formy počítačovej kriminality.

Niklová (2019) v závislosti od rizikového správania vo virtuálnom priestore ďalej upozorňuje na kyberšikanu a všetky jej formy, sexting na sociálnych sieťach, závislostné správanie vo vzťahu k internetu, kompulzívne hranie online hier, intolerantné a rasistické prejavy v prostredí internetu, cybersex, rizikové správanie vo vzťahu k virtuálnym svetom, nevhodná selekcia informácií a prijímanie desinformácií, ktoré ponúkajú mediálne obsahy a ďalšie pridružené formy správania a jednak nevhodného vývinu jednotlivcov.

V práci sa chceme sústrediť predovšetkým na doposiaľ málo preskúmané oblasti virtuálneho priestoru, a to influencerstvo a vplyvu sociálnych médií na mieru prežívanej úzkosti u stredoškolskej mládeže.

3 Metodológia

3.1 Cieľ výskumu a výskumný problém

Internetová revolúcia v 21. storočí vytvorila pre deti úplne nové prostredie, v ktorom televízia, film a internet prebrali v procese socializácie detí a mládeže na seba ústrednú úlohu (Mešťánková, 2013). Riziká prichádzajúce s virtuálnym priestorom nás privádzajú k tomu, aby sa tejto problematike venovala zvýšená pozornosť.

Cieľom výskumu je analýza potrieb, ale aj ohrození vo virtuálnom priestore stredoškolskej mládeže s vyvodením záverov pre zlepšenie preventívno-výchovného pôsobenia pedagogických a odborných zamestnancov. V rámci zisťovaní potrieb sa zameriame predovšetkým na oblasť príležitostí a ohrození informačno-komunikačnými technológiami a vplyvu sociálnych médií na mládež. Cieľom výskumu je tiež preskúmať možné riziká súvisiace s fenoménom influencerstva a vplyvom sociálnych médií na mieru prežíanej úzkosti u stredoškolskej mládeže.

3.2 Výskumné otázky

Výskumný problém vymedzujeme prostredníctvom nasledujúcich výskumných otázok:

- **VO1:** Do akej miery sú zastúpené informačno-komunikačné technológie vo voľnom čase mládeže?
- **VO2:** Aké ohrozenia vo virtuálnom priestore mládež najčastejšie zažíva?
- **VO3:** Existujú riziká pre mládež vo vzťahu k influencerstvu?
- **VO4:** Aký vplyv majú sociálne médiá na mieru prežíanej úzkosti u mládeže?

3.3 Výskumné metódy

Práca má charakter zmiešaného výskumu v kombinácii s aplikovaním kvantitatívnych a kvalitatívnych metód zberu dát na všeobecnej populácii Slovenskej republiky.

Kvantitatívny zber dát bude prebiehať formou dotazníkov, ktoré budú predkladané žiakom. Pri tvorbe dotazníka vychádzame predovšetkým z dokumentu *Novo vynárajúce sa potreby detí*, v rámci čoho sa zameriame na oblasť *Príležitostí a ohrození informačno-komunikačnými technológiami a vplyvu médií na stredoškolskú mládež*, ktorá bola pomenovaná ako problémová.

Pre naše potreby výskumu použijeme dotazník vlastnej proveniencie, ktorého otázky budú slúžiť pre zber základných demografických údajov, ďalej budeme dotazník dopĺňať oblasťami, ktorých otázky sa budú týkať :

- Miera využívania internetu a identifikovanie rizikových oblastí
- Možné riziká pre mládež vo vzťahu k influencerstvu

Tento dotazník bude predkladaný stredoškolskej mládeži zo zámerného a dostupného výberového súboru v rámci kvantitatívneho zberu dát.

Možný vplyv sociálnych médií na mieru prežívania úzkosti budeme zisťovať metódou experimentu. Pre tento zber dát máme v pláne vybrať náhodne 30 stredoškolákov, ktorí budú musieť dočasne zrušiť svoj účet na sociálnej sieti instagram. Použijeme *Dotazník na*

meranie úzkosti a úzkostlivosti – STAI, ktorý budeme žiakom zadávať pred zrušením účtu, počas zrušenia a po opätovnom vrátení. V priebehu dočasného prerušenia účtu budeme s každým žiakom realizovať individuálny rozhovor.

Kvalitatívny zber dát bude prebiehať aj formou metódy focus groups. Focus groups budú realizované s predstaviteľmi mládeže a ich realizácia bude zameraná na zistenie potrieb a virtuálnych ohrození stredoškolskej mládeže z ich pohľadu a skúseností.

3.4 Výberový súbor

V rámci výskumu sme sa rozhodli o zámerný a dostupný výber výskumného súboru, a to aj pri výbere žiakov (v rámci kvantitatívneho zberu dát) a aj predstaviteľov mládeže. Vo výskume sa budeme zameriavať len na žiakov navštevujúcich stredné školy – všetky typy. Výberový súbor bude pochádzať zo všetkých krajov SR.

Výber výskumného súboru pre zistenie vplyvu sociálnych médií na mieru prežívanej úzkosti u mládeže bude náhodný.

Záver

Posun technológií vpred a prudký rozvoj internetu prispievajú k tomu, že problematika rizikového správania vo virtuálnom prostredí stále narastá. Neustále vznikajú mnohé ďalšie ohrozenia, ktoré nezasahujú len do súkromného života detí a mládeže, ale aj do edukačného prostredia. Táto skutočnosť si vyžaduje, aby bola problematike online rizikového správania venovaná zvýšená pozornosť, a to predovšetkým aj v prostredí škôl. Dôležitým článkom v tejto oblasti je nepochybne aj učiteľ. Digitalizácia súčasnej spoločnosti je pre učiteľa 21. storočia veľkou výzvou, pričom je potrebné zamerať sa na oblasti predchádzania a riešenia rizikového správania stredoškolskej mládeže vo virtuálnom priestore. Realizácia výskumu a jeho výsledky majú prispieť k definovaniu problémových javov vo virtuálnom prostredí, čím sa zároveň prispeje k návrhom ako predchádzať rizikovému správaniu vo vzťahu k internetu.

Zdroje

- Aubre, A. (2015). *Gen Z vs. Gen Y: Does the Hype Add Up?* Dostupné z: <https://sproutsocial.com/insights/gen-z-vs-gen-y/>
- Barnová, S., & Krásna, S. (2018). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*, pp. 205-212.
- Dulovics, M. (2012). *Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga*. Banská Bystrica, Slovakia: Pedagogická fakulta UMB.
- Dulovics, M., & Makúchová, J. (2018). Selected forms of online risk behaviour in theoretical reflections focused on the occurrence of cyber-bullying in school environment. In Niklová,

- M. et al. (2018). *Virtual Risks for Children and Youth and the Possibilities of Their Prevention in the V4 countries*, pp. 62-63. Banská Bystrica, Slovakia: Belianum.
- Emmerová, I. (2015). In Emmerová, I., Niklová, M., & Dulovics, M. (2015). *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica, Slovakia: Belianum.
- Gajdošová, E. (2015). Sme dnes iní ako kedysi? In *Zborník príspevkov z odbornej konferencie Virtuálna generácia*, pp. 21-34.
- Gaššová, Z., & Mikuška, J. (2010). Mládež v prostredí internetu. *Sociálna prevencia – mediálna výchova*, 5(1), 13.
- Gregussová, M., & Kováčiková, D. (2008). Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? *Prevencia*, 6(4), 22.
- Holdoš, J. (2013). Závislosť vysokoškolákov od internetu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2(47), 162-172.
- Hudíková, Z. (2013). In Matúš, J., & Petřanová, D. (2013) *Generations of recipients in the context of the media production effects*, pp. 183-197.
- Kopčánová, D. (2005). Význam mediálnej výchovy pre deti a mládež. *Vychovávateľ*, 51(5).
- Mešťanová, M. (2013). Internet = nepriateľ? Iba ak mu to sami dovoľíme. In *Megatrendy a médiá*. Trnava, Slovakia: Fakulta masmediálnej komunikácie UMC v Trnave, pp. 125-137.
- Niklová, M. (2019). Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4. *Edukácia*, 3(1), 134-141.
- Správa o mládeži*. (2018). IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Dostupné z: https://www.iuventa.sk/files/som/som-sprava%20o%20mladezi%202018_popularizovana.pdf
- Vrabec, N. (2010). Digitálni domorodci na Slovensku: komunikácia a nová identita mládeže v on-line prostredí. *Communication Today*, 1(1), 83-92. Dostupné z: https://www.communicationtoday.sk/download/1/2010/CT_2010_1_Vrabec.pdf

Grantová podpora

Príspevok je jedným z priebežných výstupov výskumnej úlohy VEGA pod názvom *Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí*; číslo projektu: 1/0446/19.

Kontakt

Mgr. Karina Zošáková
 Katedra pedagogiky
 Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
 Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika
 E-mail: karina.zosakova@umb.sk

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů (konference) (15. : 2019 : Olomouc, Česko)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XV : výzvy pro učitele v 21. století : recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 6.-7. listopadu 2019 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Sborníky)

Částečně slovenský text, česká, anglická a slovenská resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. -- Obsahuje bibliografie a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-244-5886-1 (online ; pdf)

* 37.01 * 37.02 * 37.012 * (437.3) * (062.534)

– pedagogika -- Česko

– didaktika -- Česko

– pedagogický výzkum -- Česko

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editoři:

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XV*****Výzvy pro učitele v 21. století***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 6.–7. listopadu 2019 v Olomouci

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.scup.cz

Výkonná redaktorka Lucie Šrammová

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce Mgr. Lukáš Vyhnálek

Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Publikace neprošla redakční úpravou ve VUP

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

[vup\(at\)upol.cz](mailto:vup(at)upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2021

DOI 10.5507/pdf.21.24458854

ISBN 978-80-244-5886-1 (online: iPDF)

ISBN 978-80-244-5885-4 (CD)

VUP 2021/0031 (CD)

VUP 2021/0032 (online: iPDF)

Neprodejná publikace