

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

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

**Working Academics Value Excellence
for International Teachers**

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké
online konference
konané dne 4. listopadu 2020 v Olomouci

**Tereza Buchtová
Vlado Balaban
(eds.)**

Olomouc 2021

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

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

Working Academics Value Excellence for International Teachers

**Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké online konference
konané dne 4. listopadu 2020 v Olomouci**

Tereza Buchtová, Vlado Balaban (eds.)

Olomouc 2021

Recenzenti:

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.
Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
PhDr. Martina Číhalová, Ph.D.
Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Mgr. Lukáš Hlaváček, Ph.D.
Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.
PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.
Mgr. Jiří Kropáč, Ph.D., LL.M.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Ing. Alena Opletalová, Ph.D.
Danping Peng, Ph.D.
Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.
doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.
PhDr. René Szotkowski, Ph.D.
PhDr. Jaroslava Ševčíková, Ph.D.
MgA. Martin Vodrážka
Mgr. Pavla Vyhnálková, 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 © Tereza Buchtová, Vlado Balaban, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

1. vydání

DOI: 10.5507/pdf.21.24460109

ISBN 978-80-244-6011-6 (online: iPDF)

ISBN 978-80-244-6010-9 (CD)

Obsah

Předmluva	8
Student Evaluation of Online Learning: A Case Study	9
<i>Barbora Bačíková, Blanka Babická</i>	
Studium sociální pedagogiky na vysokých školách v Bosně a Hercegovině a v Chorvatsku	17
<i>Vlado Balaban</i>	
Pilotní testování úrovně čtenářské gramotnosti žáků na prvním stupni ZŠ	24
<i>Hana Blažková, Martina Fasnerová</i>	
Psychohistorie a její využití v pedagogice	31
<i>Martin Brummer</i>	
Přístup učitelů základních škol ke koncepci informatického myšlení, jeho rozvoje a evaluaci	38
<i>Lucie Bryndová</i>	
Důležitost environmentálních témat ve výtvarné výchově	46
<i>Irena Carkovová</i>	
Intervence učitele jako determinanta motivace žáků s ADHD na 2. stupni ZŠ	53
<i>Andrea Cibulková</i>	
Profesní příprava učitelů občanské výchovy a základů společenských věd se zaměřením na filozofii – východiska k výzkumu	60
<i>Zuzana Cieslarová</i>	
Pilotní pojmová analýza tématu rozmnožování v učebnicích přírodovědy	67
<i>Kateřina Radana Drbalová</i>	
Richard Rorty's philosophy as upbringing to dialog	77
<i>Petr Dudek</i>	
Asistenti pedagoga v inkluzivním vzdělávání	83
<i>Lenka Ďulíková</i>	
Otázka reformy vzdelávania učiteľstva národných škôl v kontexte navrhovaných koncepcií univerzitnými profesormi pedagogiky v medzivojnovej Československej republike	90
<i>Jaroslav Durec</i>	
School success / failure of pupils with specific learning disorders in the conditions of inclusive education – research protocol	97
<i>Anna Duric</i>	

Prestíž učiteľského povolania: Prehľadová štúdia	102
<i>Martin Fico</i>	
Pre-research - The use of documentary films in the teaching of history in primary and high schools	109
<i>Petra Polubňáková</i>	
Pilotné overenie priebežného didaktického testu z učiva prírodovedy pre 3. ročník základnej školy	116
<i>Tatiana Glittová</i>	
Motivace prožitkem flow a využití Flow hudební metody Eve Newsomové u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ	127
<i>Kateřina Halbychová</i>	
Občianske vzdelávanie vo vzdelávacom programe Mediátor	135
<i>Dana Havranová</i>	
Filosofie výchovy jako opora pro vychovatele	145
<i>Filip Hlavinka</i>	
Fenomén putování jako zdroj spirituality a jeho využití v edukačním procesu	152
<i>Tereza Hormandlová</i>	
Výzkumy čtenářské gramotnosti českých žáků I. stupně základní školy po roce 2000 (orientované na informativní texty)	159
<i>Johana Hřivnová</i>	
Trénink kognitivních funkcí u dětí s neurovývojovou poruchou	167
<i>Alena Cholevová</i>	
Intercultural Activities in Teaching English Language	176
<i>Petra Ivenz</i>	
Online vzdelávanie počas pandémie COVID 19 v Slovenskej republike	182
<i>Patrik Janíček</i>	
Profesní identita učitele alternativní školy	191
<i>Miroslav Jurčík</i>	
Úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov primárnej edukácie	199
<i>Miroslava Jurečková</i>	
Ikonický text vo vyučovaní histórie „zachytenej“ v dobovom odeve	207
<i>Marianna Kajabová</i>	
Vrstevnícké učení - vybrané poznatky z výzkumných studií s příkladem ve výuce chemie	214
<i>Markéta Kantorová</i>	

Postavenie mediálnej výchovy v systéme vzdelávania	221
<i>Eliška Kišová</i>	
Komparace preventivních programů vybraných domovů mládeže	228
<i>Alena Knotková</i>	
Je či není Komenského pansofie všezastřešující filozofií? Je či není jeho metafyzika relevantním zdrojem poznání?	236
<i>Luboš Koláček</i>	
Analýza českých pedagogických periodik se zaměřením na školní poradenství	243
<i>Monika Krajňáková</i>	
Implementácia prierezových tém do vyučovania na vybraných stredných odborných školách pedagogických na Slovensku	252
<i>Magdaléna Kremnická</i>	
Andragogické poradenstvo v kontexte docility – projekt výskumu	260
<i>Kristína Kubišová</i>	
Profesní přesvědčení začínajících učitelů: víra ve slovech a v praxi	266
<i>Terezie Lípová</i>	
Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov - prehľadová štúdia	273
<i>Soňa Lorencová</i>	
Methodological questions for examining the quality of moral reflection in ethical education classes	280
<i>Romana Martincová</i>	
Popularity of pupils with specific developmental learning disabilities in class environment	287
<i>Žaneta Miháliková Žitňáková</i>	
Pozitiva a negativa využití sociálních sítí ve vzdělávání	295
<i>Jana Miková</i>	
Vybrané aktuální problémy mediální výchovy žáků 2. stupně ZŠ	301
<i>Klára Mikulcová</i>	
Rizika kyberprostoru a virtuální komunikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	309
<i>Lenka Nováková</i>	
Sledování kognitivního vývoje v průběhu vysokoškolského studia	316
<i>Barbora Pánková</i>	
Koherence motoriky a některých aspektů sebepojetí žáka primární školy	325
<i>Zdeněk Rehtík, Ludmila Mikláňková</i>	

Vokální skladby pro děti předškolního a mladšího školního věku v pedagogické praxi s využitím principů Orffova Schulwerku	333
<i>Karolína Řepová</i>	
Studijní přístup studentů učitelských a neučitelských oborů a jejich motivy ke studiu Pedagogické fakulty	340
<i>Eva Sedláková</i>	
Charakteristika pěveckých etud a jejich využití v pěvecké edukaci na základním stupni uměleckého školství	348
<i>Kristýna Soukupová, Petr Špaček</i>	
Nebezpečné internetové výzvy v České republice	355
<i>Pavla Střílková</i>	
Feedback of Undergraduate Students of Educational Faculty on the assessment of Foreign Language Teaching at their High schools with Regard to Formative Assessment	362
<i>Jiří Suchánek</i>	
Rozvíjanie verbálnej kreativity študentov prostredníctvom tvorivého písania na hodinách ruského jazyka ako cudzieho	371
<i>Iryna Sukharieva</i>	
Vznik a utváření Československého svazu mládeže na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1948–1953	377
<i>Monika Suková</i>	
Odsouzení mladiství v českém vězeňství se zřetelem k jejich reedukaci a resocializaci	384
<i>Oto Svoboda</i>	
Hodnocení náročnosti bakalářského studijního programu zdravotnické záchranářství studenty závěrečného ročníku	392
<i>Pavla Svobodová</i>	
Vymezení sebeřízeného a autoregulačního učení a jejich podpora ve virtuálním vzdělávacím prostředí	399
<i>Gabriela Šimková</i>	
Návrh nástroje a zhodnocení jeho spolehlivosti a použitelnosti k včasnému odhalení zrakových poruch na úrovni zrakového aparátu u dětí s kognitivními deficity pro speciální pedagogy	407
<i>Helena Štrofová, Lea Květoňová</i>	
Role digitálních technologií při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základních škol	414
<i>Petr Šulc</i>	

Skúsenosť s umením ako nevyhnutná podmienka pri dosahovaní akademickej excelentnosti doktorandov umenovedných odborov a estetiky	420
<i>Tomáš Timko</i>	
Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na úroveň čtenářské gramotnosti žáků s odlišným mateřským jazykem	426
<i>Jakub Trávník</i>	
eTwinning in school health education	433
<i>Hana Urbanová, Pavla Šlechtová</i>	
Mediální výchova a kritické myšlení ve vzdělávání	440
<i>Dominik Voráč</i>	
Výuka slohové a komunikační výchovy na 1. stupni základních škol - výzkumná studie (komparace běžných základních škol a alternativních škol)	446
<i>Michaela Žižková</i>	

Předmluva

Předkládaný sborník z konference, který jste právě otevřeli, vznikl v nelehké době způsobené pandemií covid-19. Pandemie předurčila i způsob a organizaci celé konference a poukázala na mnoho aspektů v životě každého z nás. Tato situace se nevyhnula ani akademickému prostředí. Pozitivem celé „doby“ byla nezlomná chuť zorganizovat tradiční setkání studentů doktorských studijních programů, i když v trochu jiném prostředí, než na jaké jsme byli doposud zvyklí.

Změny určitě vnímá každý po svém a v první řadě bych chtěl vyjádřit velké poděkování celému kolektivu organizátorů, kteří se nezalekli a tzv. „přesunuli“ průběh konference do online světa. Jejím cílem bylo především vést dialog, vyměnit si zkušenosti a reflektovat realitu, která přeměnila v krátkém čase celý svět.

Na vedení dialogu v interdisciplinárním pojetí pedagogiky jsme vždy kladli velký důraz. Příspěvky v podobě odborných statí Vám nyní předkládáme v ucelené podobě sborníku.

Pestrost a diverzita příspěvků studentů DSP je velkým přínosem pro pedagogickou praxi i teorii a poukazuje také na vytyčenou cestu a rozvoj vědního oboru. Inspirativní prvky v různých typech zpracování najde určitě každý a věřím, že budou pro Vás přínosem ve Vaší další práci a rozvoji úžasného vědního oboru pedagogika.

Krásné, inspirativní a tvořivé chvíle při čtení sborníku přejí organizátoři konference, editoři a recenzenti sborníku.

Štefan Chudý

Student Evaluation of Online Learning: A Case Study

Barbora Bačíková, Blanka Babická

Abstract

This paper attempts to determine if the students at the Institute of Foreign Languages at Faculty of Education, Palacky University in Olomouc prefer synchronous or asynchronous learning and why. It provides an overview of the most current expert recommendations on the best practices in the field of online learning, and then tries to compare it with the students' preferences in online learning experience. Using the method of open coding, the paper analyses nine reports written by students of the master's programme Lower Secondary School Teacher Training in English Language. It collects data that provide some, but not conclusive answers to the selected research questions.

Key words: online learning, synchronous learning, asynchronous learning, report, students of English

Introduction

As the pandemic unfolded during the first months of 2020, Czech universities were forced to adopt an entirely new way of educating their students. Overnight, teachers and academics had to move all their lessons online, many without proper equipment, knowledge and skills needed to lead a successful online class (Rapanta, 2020).

During the spring semester of 2020, no strict guidelines were in place at the Faculty of Education, Palacky University and each teacher selected their platform individually, some limiting their interaction with students to simply sending emails or using LMS platforms (most commonly LMS Moodle or Microsoft Teams) to assign homework and self-study. Others kept their classes synchronous only to some extent or used blended methods. This paper aims to analyse the experience of students at the Institute of Foreign Languages, Faculty of Education, Palacky University in Olomouc. It uses qualitative textual analysis of reports written by students of the follow-up master's study programme Lower Secondary School Teacher Training in English Language to analyse the students' approach to synchronous and asynchronous learning online. Their description will be further compared to the recommendations given by experts on online teaching during this pandemic.

The research questions for this paper are:

1. Do students prefer synchronous or asynchronous online learning?
2. What are the reasons they prefer synchronous learning?
3. What are the reasons they prefer asynchronous learning?

4. Do their preferences mirror the recommendations given by the experts in the field in 2020?

1 Theoretical Background

Online learning is a term discussed extensively since the year 2020, when the world was gripped by the pandemic and tertiary education had to relocate into the home and different online platforms. For the purposes of this paper, we define online learning as the substitution for classes that would normally take place face to face. Synchronous online learning is learning that is “physically distant but temporally co-present” (Rapanta, 2020, p. 930). Though the students and teachers are physically occupying different space, they share time together via a platform and are expected to interact with each other in real time (Almusharraf et al., 2020). Asynchronous learning, on the other hand, happens at both a different time and place. It is also crucial to mention blended learning, which is favoured by many authors (Guàrdia, 2016). Blended learning combines the advantages of synchronous and asynchronous online learning and physical classrooms. It allows a great deal of independence, while not depriving the students of regular teachers’ feedback and guidance (Bonk, 2009).

2 Online Teaching Quality

The most common recommendations on online learning can be divided into several categories. Firstly, many academics discuss the key role of good **communication**. The four experts interviewed in Rapanta’s article (2020) all mention quality communication and stress the importance of giving clear instructions and being accessible to students’ questions and suggestions. Inevitably, the situation leads towards using LMS, which provides continuous access to information. LMS eases teachers’ workload by eliminating administrative emails and tackles students’ anxiety as they can always revisit the information and not rely solely on hearing it once in an online class (Bates, 2020). Moreover, students who study on their own need to feel the teacher’s presence in a more obvious way online. Teachers need to make it clear that they are following their activities and give constructive feedback (Bates, 2019).

Emergency online learning is viewed as an ideal situation for stimulating the **shift from teacher-centred to student-centred education**. This shift, according to Rapanta (2020), is already happening in the face-to-face setting. Online learning accelerates it, as it is relatively easy to implement new approaches, compared to the classroom, where many things seem to be set in stone. Student-centred education can be described as learning which facilitates students’ activities and tasks, allows and supports greater autonomy. It invites students to participate in designing their learning experience. Traditional teacher-centred learning may not be acceptable in online instruction and less and less, also in the classroom. When it comes to **assessment**, simply taking a final test at the end of a course seems insufficient (Rapanta, 2020). According to Bates (2019), assessment should be closely tied to expected learning outcomes, should not be rooted in one final test only, but should rely more heavily on work performed throughout the course.

Bates (2020) suggests that teachers pay greater attention to **the amount of work** they ask students to do. As students often only study through completing assigned tasks, teachers may not always take their limited time into account, which is why teacher-student communication is crucial.

The key characteristics of quality online education summarized above will also present the categories in the student reports analysis and the final results will be compared to the expert recommendations in the conclusion.

3 Methodology

This paper does not work with a representative sample of students and therefore does not claim to provide any conclusive data, it is rather meant as a pilot study which can be the basis for further, more in-depth research at the Institute of Foreign Languages. To analyse the students' experience and preferences regarding remote learning, the students were asked to write a report on their experience and comment on it. We received nine reports written by the first-year students of the master's programme for future English teachers. The original assignment is shown in picture 1.

Pic. 1. Report assignment

A) Write a **report** on your experience with online learning during the recent pandemic. The **report** is addressed to the head of the English department. It should be between 300 - 400 words long and must have all the important parts and aspects of a **report**.

I suggest you write your text in a text document in your computer and save it regularly, only after you have finished, copy and upload your text here.

- Introduce the situation and the topic of online teaching during a pandemic.
- Describe the situation in our school and your experience.
- List activities you have experienced. What type of approach did different teachers have?
- Discuss the effectivity of selected approaches and make an informed evaluation of them.
- Draw conclusion about suitable approach to a situation like this, make suggestions for the future.

These texts were analysed by the method of open coding. Khandar (2019) suggests that the first step of open coding analysis should be careful examination of the given data and marking them with appropriate labels. Following the process suggested by Mišovič (2019), we first conducted initial coding – analyzing the texts and dividing them into units. In this case, a unit is not strictly defined as a word or a sentence. Because our goal was to analyse ideas presented in the reports, we decided to focus on units of meaning. We categorized the units of meaning into groups that allowed us to create a system which was easier to navigate – students often discussed the advantages and disadvantages of asynchronous learning, communication with teachers and student-centred approach to teaching. Those topics were selected as the initial categories.

From there we focused on all the units of meaning that dealt with synchronous and asynchronous learning. In the focused coding phase, described by Mišovič (2019), we based our coding on the research questions 1-3 of this paper, grouping all the units of meaning that

discussed synchronous and asynchronous learning. This is the most general approach to the text analysis and is designed to show students' attitudes towards synchronous and asynchronous learning without dealing with any specific aspects of it.

To create more detailed codes we followed Mišovič's recommendation to "connect categories with current sociological theories and to base the categorization in the theory" (Mišovič, 2019, s. 164) and analysed current recommendations for online teaching outlined in the theoretical part of this paper.

Based on the expert recommendation for online teaching, we identified four categories that were also discussed in the students' reports:

- Communication
- Shift from teacher-centred to student-centred approach
- Assessment based on the desired learning outcome
- Regulated amount of work

Analysing what students write about these recommendations allows us to answer the fourth research question: Do students' preferences mirror the recommendations given by the experts in the field in 2020?

4 Interpretation

Tab. 1. Open coding: Reports – Synchronous and asynchronous learning

Evaluation of asynchronous learning	Student 1	"A teacher only posting materials and requiring constant activity from students is not as educative as it may seem."
	Student 2	Only managed to fulfil his assignments due to synchronous classes. Mentions a class where he was only provided with study material and felt that he did not learn as much as he could.
	Student 3	Strongly opposed to asynchronous teaching. Calls it "not useful."
	Student 4	Understand the reasoning behind asynchronous learning but strongly prefers synchronous classes.
	Student 7	Found asynchronous learning more challenging.
	Student 8	Considered asynchronous learning less effective.
	Student 9	Found that asynchronous learning is diminished by the lack of teacher's feedback.
Evaluation of synchronous learning	Student 1	Smaller group of teachers used synchronous teaching. Listening to spoken word is the most effective. A teacher needs to work regularly to motivate students to study regularly.
	Student 2	Appreciates online consultations and seminars. Mentions a teacher who helped.

	Student 4	Felt incompetent to deal with her assignments due to missing information she did not get from her teacher in a class.
	Student 7	Says that synchronous learning helped her to be more organized in self-isolation.
	Student 8	Found that regular meetings helped him to stay focused throughout the week.
	Student 9	Admitted that the temptation to cheat is not as strong in synchronous classes and exams.
Communication	Student 1	In one case a teacher decided to use SeeSaw: a platform for interaction with students. Students showed more effort in this class.
	Student 3	Requires more communication between students and teachers.
	Student 4	Felt she could rely on her teacher providing her with necessary information about class requirements.
	Student 6	Stresses the correlation between the amount of information students got from their teachers and their motivation to work.
	Student 9	Considered communication key to successful completion of his studies.
Student-centred learning	Student 1	"If an effort is required, it should be shown mutually."
	Student 2	Appreciates a specific teacher who did everything she was able to do to help students grasp the contents of her course.
	Student 3	Considers teachers use of LMS "the easiest way of teaching." Suggests that students should not have to do everything on their own.
	Student 5	Seems dismayed by the content of his selected study course and demands more focus on his future profession and skills it requires.
Assessment based on desired outcome	Student 5	Mentions teachers who decided to change the assessment method in their online course.
Regulated amount of work	Student 1	Positive experience: weekly assignments were given but students were not forced to work by a deadline and creative tools were used.
	Student 5	Appreciates the regulated amount of work some teachers assigned to the students

Based on these data (see Table 1) it is clear that students prefer synchronous learning to asynchronous learning. The reasons for this preference lie mainly in the students' need for feedback during the learning process. They seem to prefer regularity too, as it allows them to keep focused on their tasks. Asynchronous learning is by many of the students labelled as ineffective or more challenging. Some students also expressed their suspicion that teachers chose to only provide study material through LMS because it is more convenient for them and requires less effort.

Students' recommendations for more effective online learning does, to some extent, mirror the recommendation of experts. Most students mentioned the importance of regular **communication** between teachers and students. They either appreciated their teachers' effort to keep them updated or expressed displeasure with the lack of communication. In several cases, students said that lack of information from their teachers made it difficult to stay motivated.

Four of the reports discussed topics that were categorized as the **shift of focus from teacher to student**. One student described a situation in which a specific teacher worked really hard to help her students succeed in her course. Other three focused more on the fact that they did not receive the required support to pass the course. One student chose to dedicate his report in its entirety to the subject of his selected programme's inability to prepare him for his future profession. Overall, the students seem to require a similar shift of focus as is recommended by the experts but seem to be unable to express their need more clearly. **Assessment based on the desired outcome** was not mentioned by any of the reports. Only one student mentioned that their teacher changed the method of testing but did not elaborate any further. This concept might be too complex for students to discuss. At the same time, many teachers chose to assign tests or papers in almost unchanged manner as they do when teaching face to face. That might be why students did not consider mentioning this topic.

Regulation of workload was only mentioned twice. Both students wrote about their positive experience of teachers assigning a limited number of tasks.

Conclusion

The limited data collected from nine students' reports has shown that students prefer synchronous learning to asynchronous learning. That is given mainly by the students' need for regularity, the teacher's feedback and guidance. Asynchronous learning seems to pose a bigger challenge for students as they feel they lack information that could help them successfully complete their tasks. The students' requirements for quality online education seem to mirror the experts' advice especially in two of the four selected categories. They stress the key role of regular clear communication between students and their educators and they highly value student-centred education. They view synchronous learning as more student-centred and accuse teachers who chose asynchronous approach of not showing enough effort. While regulating workload is mentioned in the reports, students do not discuss

their expectation in this category in much detail and they do not mention assessment methods, except in one case.

This paper is very limited in its scope and therefore calls for more research on satisfaction with online education among both students and teachers of the Faculty of Education and at Palacky University. At the same time, the authors found the research of expert recommendations for quality online learning very useful for their own practice as teachers and recommend creating a handbook of good online learning practices that would be available for every educator at the Faculty of Education. Though its educators are undoubtedly distinguished, they might not have enough experience in online learning and could use more guidance as to what practices are recommendable.

The list of sources

- Almusharraf, N., & Bailey, D. (2020). Finding satisfaction: Intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context. *Education and information technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*. 1-21. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10369-z>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age – Second edition*. Vancouver, B. C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Bates, A. W. (2021, May 17). *Advice to those about to teach online because of the Corona-Virus*. Online Learning and Distant Education Resources. <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>
- Bonk, C. J. (2009). *Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions*. In C. R. Graham (Ed.), *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (s. 3-22). Hoboken, NJ: Pfeiffer Publishing.
- Guàrdia, L. (2016). *Next generation pedagogy: IDEAS for online and blended higher education*. (Final report of the FUTURA [Future of University Teaching: Update and a roadmap for advancement] project) eLearn centre at Universitat Oberta de Catalunya.
- Khandkar, Sh. H. (2009, May 17). *Open coding*. University of Calgary. <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~saul/wiki/uploads/CPSC681/open-coding.pdf>
- Khoirin, N., & Nahdliyyatul, A. (2020). A study of synchronous and asynchronous approaches: Online Arabic learning during the Covid-19 pandemic. *Alsuna*, 3(2), 115-139.
- Kutzkartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Singapore: Sage.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Rapanta, Ch. et al. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923-945.

Contact

Mgr. Barbora Bačíková

Mgr. Blanka Babická, Ph.D.

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: barbora.bacikova01@upol.cz

E-mail: blanka.babicka@upol.cz

Studium sociální pedagogiky na vysokých školách v Bosně a Hercegovině a v Chorvatsku

Study program of social education at faculties in Bosnia and Herzegovina and Croatia

Vlado Balaban

Abstrakt

Příspěvek se zabývá studiem oboru sociální pedagogika na vysokých školách v Bosně a Hercegovině a Chorvatsku. Cílem příspěvku je popsat současnou situaci na vysokých školách ve vybraných zemích, na kterých se uskutečňuje studium oboru Sociální pedagogika. V současné době v uvedených zemích nabízí bakalářské, magisterské a doktorské studium dvě univerzity v Bosně a Hercegovině a jedna v Chorvatsku. Data byla získána z elektronických informačních systémů jednotlivých vysokých škol.

Klíčová slova: vysokoškolský studijní program oboru sociální pedagogiky, Chorvatsko, Bosna a Hercegovina

Abstract

The paper deals with the study of social pedagogy at universities in Bosnia and Herzegovina and Croatia. The aim of the paper is to describe the current situation at universities in selected countries where the study of Social Pedagogy takes place. At the current time, two faculties offer bachelor's, master's and doctoral studies in Bosnia and Herzegovina and one faculty in Croatia. Data were obtained from the electronic information systems of selected faculties.

Key words: university study program of social education, Croatia, Bosnia and Herzegovina

Úvod

Sociální pedagogika představuje vědeckou disciplínu, která je zaměřena na každodenní život jedince ve společnosti. Jejím cílem je pomocí analýzy životní situace jednotlivce nebo skupiny vyvolat změny v sociálním prostředí, které přispívají k pozitivnímu rozvoji osobnosti a zmírňují rozpory mezi jedincem a společností (Kraus, 2014). I přesto, že se jedná o relativně mladou vědeckou disciplínu, sociální pedagogika se zakotvila jako žádoucí a perspektivní studijní obor na mnohých českých univerzitách. Sociální pedagogika jako pomáhající profese a její metody jsou žádané v každé společnosti, zvláště v těch, které prochází určitými společenskými, politickými a ekonomickými změnami. Mezi takové patří i Bosna a Hercegovina a Chorvatsko. Cílem tohoto příspěvku je představit současnou situaci na

vybraných vysokých školách ve dvou státech, ve kterých se sociální pedagogika snaží najít své místo v akreditovaných studijních oborech vedle tradičních oborů jako jsou sociální práce, speciální pedagogika a pedagogika.

1 Metodologie

Příspěvek vychází z kvalitativního metodologického přístupu, přičemž byla použita obsahová analýza (Dvořáková, 2010) studijních programů v oboru sociální pedagogika ve dvou vybraných zemích. Pomocí analýzy studijních programů na veřejných univerzitách v Chorvatsku a Bosně a Hercegovině byly vytipované dvě Islámské pedagogické fakulty v Bosně a Hercegovině, které nabízejí studijní obor sociální pedagogika a jedna fakulta v Chorvatsku, která navazuje na tradice bývalé Vysoké školy defektologické (dnešní název je Edukačně-rehabilitační fakulta).

2 Sociální pedagogika v Bosně a Hercegovině

Sociální pedagogika v Bosně a Hercegovině je relativně mladá vědecká disciplína, která nemá dlouhou tradici. Příčiny zrodu studijního programu Sociální pedagogika v Bosně a Hercegovině je třeba hledat v praktických a epistemologických východiscích. Praktická východiska představují výskyt společenských problémů, včetně problémů dospívání skrz zdůraznění osobní zranitelnosti, nedostatku smyslu pro život, deprese, posttraumatické stresové poruchy, problémy se závislostí, násilí, kriminogenního chování mládeže apod. Epistemologická východiska vychází ze vzdělávacího konceptu, respektujícího myšlenku kulturní harmonie, který zahrnuje do studijního programu vědecké disciplíny duchovní provenience (Vejo, Pehlić, & Durmić, 2016).

2.1 Studium oboru Sociální Pedagogika na vysokých školách v Bosně a Hercegovině

V Bosně a Hercegovině se obor Sociální pedagogika studuje na dvou univerzitách, a to na Univerzitě v Zenici a na Univerzitě v Bihaći. Na obou zmiňovaných univerzitách se obor Sociální pedagogika studuje na Islámských pedagogických fakultách.

2.1.1 Studium oboru Sociální Pedagogika na Univerzitě v Zenici

Univerzita v Zenici nabízí bakalářské a magisterské studium na Islámské pedagogické fakultě. Bakalářské studium trvá 4 roky (8 semestrů), zatímco magisterské studium trvá jeden rok (2 semestry). Celkově na obou stupních může student získat 300 ECTS kreditů. Na Univerzitě v Zenici tento obor nese název Sociální pedagogika a absolvent po obhajobě závěrečné diplomové práce získává titul Diplomovaný sociální pedagog. Po absolvování jednoletého magisterského studia včetně obhajoby závěrečné magisterské práce absolvent získává titul Magistr sociální pedagogiky. Po absolvování tříletého doktorského studijního programu včetně obhajoby disertační práce absolvent získává titul Doktor společenských věd v oblasti sociální pedagogiky. (Islamski pedagogski fakultet, n.d.)

Bakalářský program Sociální pedagogika poprvé začal s výukou v akademickém roce 2005/06. Pracovní pozice sociální pedagog byla zařazena do tzv. Standardu kvalifikaci povolání

ve Federaci Bosny a Hercegoviny pod číslem 2351.012 (Federalni zavod za statistiku, 2016).¹ Během bakalářského studia studenti získají znalosti z předmětů v oblasti teologie, pedagogiky, psychologie a penologie. Teologická skupina předmětů vychází z islámského náboženství a obsahuje tyto povinné předměty: Argumenty islámské víry, Úvod do Koránového učení, Životopis proroka, Koránová antropologie, Islámská kultura. Většina předmětů bývá povinná a končí metodou písemné nebo ústní zkoušky. Každý semestr obsahuje 6 předmětů. V rámci těchto 48 předmětů má student možnost vybrat si i 4 povinně volitelné předměty. (Islamski pedagogški fakultet, n.d.)

Během bakalářského studia má student možnost absolvovat studentskou praxi. Praxe zpravidla probíhá v rámci jednotlivých předmětů. Praktická část předmětů se většinou realizuje pod odbornou záštitou samotného garanta předmětu. Student prochází těmito druhy praxí: Praxe v rodinných poradnách, Praxe v mateřských školách, Pedagogická praxe na základní škole, Praxe v domovech seniorů a domovech pro zanedbávané děti, Praxe ve speciálních základních a středních školách, Praxe v centrech duševního zdraví, Didaktická praxe na základní škole, Praxe v ústavech pro hospitalizaci pacientů s psychiatrickým onemocněním a osob s mentálním postižením, Praxe ve věznicích, Praxe v centrech pro reedukaci nezletilých, Praxe v organizacích zbývajících se léčbou osob, které používají psychoaktivní látky, Odborná praxe sociálního pedagoga, Soudní praxe a Praxe na vybraném policejním oddělení. (Islamski pedagogški fakultet, n.d.)

Magisterské studium se orientuje na tyto oblasti sociální pedagogiky: prevence, diagnostika, intervence, poradenství, resocializace, odborný výzkum a evaluace. Studium trvá dva semestry, přičemž v prvním semestru má student pět povinných předmětů a v druhém semestru si student vybírá tři povinně volitelné předměty ze dvou specializovaných modulů: Plánování a rozvoj profesní identity sociálního pedagoga a Rozvoj a výzkum v sociální pedagogice. (Islamski pedagogški fakultet, n.d.)

Univerzita v Zenici nabízí i doktorský studijní program v oboru Sociální pedagogika od akademického roku 2018/19. Doktorský studijní program trvá tři roky a je rozdělen do 6 semestrů. Tento program obsahuje deset povinných a pět povinně volitelných. Předměty jsou ve formě přednášky a cvičení (2 + 1) a způsob ukončení je odevzdání seminární práce na příslušné téma včetně ústní zkoušky. (Islamski pedagogški fakultet, n.d.)

2.1.2 Studium oboru Sociální Pedagogika na Univerzitě v Bihaći

Studijní program sociální pedagogika se na Univerzitě v Bihaći studuje také na Islámské pedagogické fakultě. Bakalářský studijní program nese název Sociální pedagogika a duchovní péče. Bakalářské studium trvá 4 roky a je rozdělen do 8 semestrů. Absolvent po obhajobě závěrečné diplomové práce získává titul Bakalář sociální pedagogiky a duchovní péče. (Islamski pedagoški fakultet Bihać, 2016)

¹ Bosna a Hercegovina je administrativně rozdělena do dvou částí: Republika Srbská a Federace Bosny a Hercegoviny. Pracovní pozice sociální pedagog existuje pouze v předpisech platných na území Federace Bosny a Hercegoviny.

Bakalářské studium se orientuje na získávání znalosti ze skupin předmětů z těchto vědeckých disciplín: pedagogika, psychologie, sociální práce, teologie, medicína, speciální pedagogika a penologie. Teologická skupina předmětů vychází z islámského náboženství a obsahuje tyto povinné předměty: Úvod do nauky Koránu, Sira – Životopis Muhammada a.s., Základy islámské víry, Úvod do výuky Koránu, Koránová antropologie. V nabídce jsou i povinně volitelné předměty – jeden v každém z 8 semestrů. Předměty bývají zakončené odevzdáním seminární práci, po které následuje písemná či ústní zkouška. (Islamski pedagoški fakultet Bihać, 2016)

V rámci bakalářského studijního programu má student možnost vykonávat následující praxe: Praxe v mateřské a základní škole, Praxe v centrech duševního zdraví, Praxe ve věznicích, Praxe ve školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, Praxe v domovech seniorů a domovech pro zanedbávané děti, Praxe v centrech pro převýchovu nezletilých, Praxe v detoxikační jednotce pro léčbu závislostí, Praxe v organizacích zabývajících se léčbou osob používajících psychoaktivní látky, Praxe ve sportovním klubu dle výběru, Paliativní péče, Hospicová péče, Péče na konci života, Praxe v centru pro pracovní terapii, Praxe v oddělení delikventů mladistvých, Praxe v diagnosticko-pozorovacím centru, Praxe v sociálně-pedagogických komunitách, Praxe v gerontologických centrech. Praxe se realizuje v rámci předmětů, ve kterých se probírá daná problematika. (Islamski pedagoški fakultet Bihać, 2016)

Jednoleté magisterské studium je rozděleno do dvou semestrů. Po prvním semestru si student vybírá jednu ze dvou specializací (Sociální pedagogika a Sociální pedagogika a duchovní péče). Specializace Sociální pedagogika nabízí tyto povinné předměty: Psychopatologie, Pedagogické působení na děti a mládež s poruchami chování, Sociální práce v komunitě, zatímco specializace Sociální pedagogika a duchovní péče nabízí tyto předměty: Náboženské způsoby prevence deviantního chování, Vzdělávání, výchova a islámské právní myšlení, Výchova v literárních dílech. (Islamski pedagoški fakultet Bihać, 2016)

3 Sociální pedagogika v Chorvatsku

Obor sociální pedagogika má Chorvatsku poměrně dlouhou tradici. V akademickém roce 2019/20 tento obor oslavil 55. výročí. Výuka je zde nasměrována na vzdělávání odborníků, kteří dnes nesou odborný název sociální pedagogové. Výuka začala poprvé v akademickém roce 1964/65 v rámci oboru poruchy v chování na Vysoké škole defektologické. Do půlky 70. let absolventi tohoto směru získali titul s názvem Profesor defektologie – směr poruchy v chování. Obor byl v tomto období silně ovlivněn sovětskou speciální pedagogikou. I přesto, že směr byl multi-disciplinárně orientován, byl omezen na vědomosti z pedagogiky, psychologie, medicíny a kriminologie. Další rozvoj oboru trvá od poloviny 70. let do začátku 90. let. Jedná se o prohloubení a rozšíření základu profesní identity přes začlenění nových disciplín: sociologie, právo, penologie, komunikace a prevence. Nová interdisciplinarita přináší i nový název absolventa – od roku 1980 se začíná mluvit o sociálním pedagogovi, ale oficiální název se stále pohybuje mezi diplomovaným defektologem a profesorem defektologem. V akademickém roce 1981/82 se otevřel i první ročník magisterského studia na Fakultě defektologie Univerzity v Záhřebu, kde obor poruchy v chování byl jedním

z několika studijních programů. Poslední období modernizace oboru začalo počátkem 90. let a trvá dodnes. Charakterizuje ho period tranzice a výzev což přineslo i změnu názvu absolventa v roce 1997 - Profesor sociální pedagog (Žižak, 2011).

Pracovní pozice sociální pedagog je začleněn do národní kvalifikace povolání v Národních Novinách (Narodne novine. Službeni list Republike Hrvatske, 2010). Tato pracovní pozice je zakotvena do skupiny odborníků edukačně-rehabilitačního profilu (č. 2325) v rámci širší skupiny odborníků pro výchovu a vzdělání (č. 23).

3.1 Studium oboru Sociální Pedagogika na vysokých školách v Chorvatsku

Bakalářský a magisterský studijní program oboru sociální pedagogika je v Chorvatsku možné studovat na Edukačně-rehabilitační fakultě Univerzity v Záhřebu. Studium na této fakultě je zaměřeno na vytvoření kompetencí budoucího absolventa – sociálního pedagoga. (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, n.d.)

Jeden z cílů studijního programu sociální pedagogika v Chorvatsku je i přesun z intenzivního rozvoje jednotlivých disciplín (psychologie, sociologie, kriminologie, penologie apod.) na celek čili na samotnou sociální pedagogiku a na její filozofická, teoretická a metodologická východiska. Studium sociální pedagogiky připravuje odborníky schopné provádět a poskytnout vědecký výzkum a praktickou činnost v oblasti primární prevence, detekce, diagnostiky, rané péče, intervencí a následné péče. (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, n.d.) Na realizaci studijního programu Sociální pedagogika se spolu podílí katedry pro poruchy chování a kriminologie. Student má zde možnost studovat tříleté bakalářské studium (6 semestrů a 180 ECTS kreditů) a po obhajobě závěrečné diplomové práce získává titul bakalář sociální pedagogiky. Ve dvouletém magisterském studiu (4 semestry a 120 ECTS kreditů) a po obhajobě závěrečné magisterské práce absolvent získává titul magistr sociální pedagogiky. Doktorský studijní program trvá tři roky (6 semestrů a 180 ECTS kreditů). V nabídce není doktorský studijní program v oboru sociální pedagogika ale pouze z širší oblasti poruchy v chování. Absolvent po obhajobě disertační práce získává titul doktora společenských věd – oblast poruchy v chování. (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, n.d.)

Bakalářský studijní program se v této podobě realizuje od akademického roku 2005/06. Magisterské studium bylo poprvé realizováno v akademickém v roce 2008/09. Způsob zakončení předmětu obsahuje seminární práce na zvolené téma, písemnou a ústní zkoušku. (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 2018)

Studenti mají možnost hospitace v několika různých institucích, a to v rámci určitých předmětů. Jedná se o instituce: Centrum pro poskytování služeb Dugave (Centrum pro děti a mládež s problémy s chováním). Přímá individuální praxe probíhá v Centrech pro sociální péče a dalších nevládních neziskových organizací. V rámci hospitací v okresním a krajském soudu se student zúčastňuje soudních jednání, kde se jedná o budoucnosti dětí, které se staly oběti trestního činu. (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 2018)

Závěr

V tomto příspěvku byla popsána současná situace ohledně studia oboru sociální pedagogika ve dvou vybraných zemích. Sociální pedagogiku v Bosně a Hercegovině je možno studovat na dvou Islámských pedagogických fakultách (Univerzita v Zenici a Bihaći). Na rozdíl od studijních programů na fakultách v České republice: konkrétně v Olomouci (Cyrilometodějská fakulta, 2020), Ostravě (Pedagogická fakulta, n. d.) a Brně (Pedagogická fakulta, 2016); studijní programy Sociální pedagogiky v Bosně i Hercegovině obsahují povinnou teologickou skupinu předmětů, která vychází z Islámského náboženství. Sociální pedagogika v České republice vychází z duchovních tradic křesťanského náboženství. Po několika desítkách let se po listopadové revoluci znovu obnovilo studium oboru sociální pedagogika na vysokých školách v České republice, mimo jiné i na teologických fakultách, přičemž předměty z náboženského bloku nejsou zahrnuty do oboru Sociální pedagogika (Cyrilometodějská fakulta, 2020; Procházka, 2012). Na druhé straně má studijní obor Sociální pedagogika v Chorvatsku dlouhou tradici vycházející ze speciální pedagogiky, konkrétně etopedii. Studium garantuje Edukačně rehabilitační fakulta Univerzity v Záhřebu. Následně se vyprofiloval samotný obor Sociální pedagogika, ve kterém absolvent získává znalosti a vědomosti z oblasti pedagogiky, psychologie, biologie, etopedie, kriminologie a penologie.

Seznam zdrojů

- Cyrilometodějská fakulta (2020). *Sociální pedagogika (Bc.)*. <https://www.socialnipedagog.cz/>
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*, 2, 95-100.
- Edukacijsko-rehabilitační fakultet (n.d.). *Preddiplomski studij Socijalna pedagogija*. Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitační fakultet. <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/preddiplomski-socijalna-pedagogija>
- Edukacijsko rehabilitační fakultet (2018). *Informační paket ECTS-a za akademsku godinu 2018./2019. Preddiplomski studiji*. Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitační fakultet. http://www.erf.unizg.hr/docs/ERFUNIZG_informacni_paket_2018-2019_preddiplomski_HR.pdf
- Federalni zavod za statistiku. (2016). *Klasifikacija zanimanja u FBiH – Abecedni spisak*. <https://fzs.ba/index.php/2016/06/14/klasifikacija-zanimanja-u-fbih-abecedni-spisak/>
- Islamski pedagoški fakultet Bihać (2016). *Revidirani nastavni plan i program odsjeka: "socijalna pedagogija i duhovna skrb"*. Islamska zajednica u Bosni i Hercegovini. Univerzitet u Bihaću. Islamski pedagoški fakultet. <https://www.ipf.unbi.ba/files/npp/NPP-SPDS-I-2016.pdf>
- Islamski pedagoški fakultet (n.d.). *Odsjek za socijalnu pedagogiju*. <https://www.ipf.unze.ba/odsjek-za-socijalnu-pedagogiju/>
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.

- Narodne novine. Službeni list Republike Hrvatske. (2010). *Nacionalna klasifikacija zanimanja 2010. – NKZ 10*. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_12_147_3736.html
- Pedagogická fakulta (n.d.). *Nabízené studijní programy a obory pro přijímací řízení. Sociální pedagogika*. <https://pdf.osu.cz/studijniobory/?specializaceid=3417>
- Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky (2016). *Sociální pedagogika a volný čas*. https://is.muni.cz/do/ped/stud/studk/2018_2019/p/BPD_SOVC_1P_2016.html
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Vejo, E., Pehlić, I., & Durmić, A. (2013). Afirmacija ideje socijalne pedagogije kao integracijske znanosti kroz univerzitetski studijski program. In: S. Fočo, *Zbornik radova sa znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“*, Sarajevo, 11. - 12. oktobar 2013.
- Žižak, A. (2011). Socijalna pedagogija u Hrvatskoj: činjenice i refleksije In: Z. Poldrugač, D. Bouillet, & N. Ricijaš (Eds.), *Socijalna pedagogija – znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj* (s. 17-38). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Kontakt

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

Pilotní testování úrovně čtenářské gramotnosti žáků na prvním stupni ZŠ

A pilot testing of the level of reading literacy of pupils at the Czech primary schools

Hana Blažková, Martina Fasnerová

Abstrakt

Studie představuje metodologii pilotního výzkumu zaměřeného na měření úrovně čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základní školy a zároveň seznamuje čtenáře s prvními výsledky výzkumného šetření. Pilotní výzkum předchází vlastnímu výzkumu disertační: *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti v elementárním čtení a psaní*, ve které se zabýváme úrovní čtenářské gramotnosti žáků na prvním stupni ZŠ. Výzkum byl realizován prostřednictvím testu čtenářské gramotnosti. Cílem je ověřit navržený výzkumný nástroj na menší vzorku, vyhodnotit kvalitu pilotní verze didaktického testu. Pro sběr dat byly zvoleny tyto metody: rozhovor s učiteli, didaktický test a pedagogické pozorování.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, didaktický test

Abstract

In the article we describe methodology of the pilot study focused on the detecting the level of reading literacy of pupils of the Czech primary schools and at the same time we present the first results of our research. The pilot study foregoes to the main research of dissertation: *The detection of reading literacy level of elementary reading and writing*. The research was carried out through the didactic test of reading literacy. The aim is to verify designed didactic test. For the collecting of the data we choose these methods: an interview with the teachers, a didactic test and a pedagogical observation.

Key words: didactic test, mixed methods research, pilot test, reading literacy

Úvod

Česká republika se v současné době pravidelně zúčastňuje mezinárodních výzkumů, které zjišťují úroveň čtenářské gramotnosti. Jedná se o velice významné výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností. Konkrétně jde o výzkum PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) a PIRLS (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti), který navázal na předešlý výzkum RLA (Reading Literacy Study). Díky těmto výzkumům může být sledován vývoj a změny u českých žáků během jednotlivých let a také srovnávat výsledky s ostatními zeměmi

(Potužníková, 2005). Čtenářská gramotnost je proto živým a aktuálním tématem jak v pedagogické teorii, tak v pedagogické praxi. Tento pojem prošel dlouholetým vývojem. Můžeme ji považovat za jeden z důležitých ukazatelů vyspělosti určitého národa a základní pilíř ve vzdělávání. Představuje jednu z dovedností funkční gramotnosti, bez které by se nemohly formovat jiné.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 34) definují čtenářskou gramotnost následovně: *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“*

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS organizace OECD jsou zaměřeny na zjišťování kvality čtenářské gramotnosti 9–10letých dětí tj. žáci 4. - 5. ročníku ZŠ a u 15 letých dětí tj. 9. ročník ZŠ. Nicméně rozvoj čtenářské gramotnosti začíná mnohem dříve než ve 4. ročníku. Úroveň čtenářské gramotnosti se odráží i v dalších studijních výsledcích žáků. Pokud žáci na konci třetí třídy ZŠ nemají dostatečně rozvinutou čtenářskou gramotnost, můžeme předpokládat, že budou za ostatními spolužáky zaostávat i v dalších aspektech výuky. Nároky kladené na každého člověka tedy vzbuzují potřebu vymezit a zabývat se čtenářskou gramotností (Učitelské listy, 2011).

Česká republika se již od devadesátých let podílí na mezinárodních srovnávacích výzkumech, v nichž se čtenářská gramotnost vyskytuje jako přesně definovaný pojem. Současně je podtrhována důležitost prvků, které považujeme za součást čtenářské gramotnosti, pro celkový rozvoj osobnosti a jeho úspěšné zapojení do společnosti a praktického života.

Od roku 2018 je v České republice čtenářská a s tím úzce související písařská gramotnost jedním z hlavních témat všeobecného zájmu, kvůli mezinárodnímu šetření PISA, které bylo zaměřeno na čtenářskou gramotnost. ČSI v roce 2019 zveřejnila Národní zprávu s výsledky z mezinárodního šetření PISA 2018, poskytuje komentovaná data o úrovni čtenářských dovedností patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání. Česká republika dosáhla ve výzkumném šetření 490 bodů. Výsledek odpovídá průměru zemí OECD a je srovnatelný např. s výsledkem Německa, Francie, Nizozemska, Rakouska nebo Švýcarska. Významně níže než Česká republika se umístily dvě země Slovensko a Maďarsko (tj. pod průměrem zemí OECD). V rámci Evropské unie je Česká republika nadprůměrem v oblasti čtenářské gramotnosti. Česká republika se do mezinárodního šetření PISA zapojuje od roku 2000, proto můžeme sledovat vývoj čtenářské gramotnosti žáků od prvního cyklu až po rok 2018. V letech 2006 a 2009 jsme zaznamenali propad průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti v porovnání s rokem 2000. Významné zlepšení nastalo už v roce 2012 a od té doby průměrná hodnota výsledku stagnuje, změny jsou statisticky nevýznamné (ČSI, 2019).

Kvalitně zvládnutá technika čtení již dnes není dostačující. Je potřeba, aby se člověk vzdělával, obohacoval o nové informace po celý svůj život. Proto je potřeba naučit se informace umět vyhledávat, pracovat s nimi, orientovat se v nich. Současné základní

vzdělávání si klade za cíl naučit žáky číst a psát. Cíle výchovy a vzdělávání elementárního psaní se od roku 2007 řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). RVP ZV je inspirovaný zahraničními přístupy, přitom s těmito pojmy gramotností pracuje jen okrajově. Podle tohoto závazného, platného kurikulárního dokumentu se vzdělávají děti na ZŠ. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání směřuje k postupnému rozvoji klíčových kompetencí, tj. soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které mají žáky připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (MŠMT, 2017). K dosažení klíčových kompetencí je potřeba vysoké úrovně čtenářské gramotnosti. Ta je obsahem i cílem všech vzdělávacích oblastí.

Hlavním cílem vzdělávání je rozvoj čtenářské gramotnosti, jako dovednost a zdokonalování se v ní. U žáka se budují postupně jednotlivé roviny, které si osvojuje. Ve škole jsou na žáka kladeny požadavky nejen na zvládnutí dovednosti čtení, ale i schopnost vnímání obsahu čteného textu, přemýšlet o textu, vyhledávat si v něm informace, vyvodit závěry a zpracovat je, tedy umět s textem pracovat.

„Podle publikovaných měření (PISA, 2002) je zastoupení českých žáků v jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti blízké mezinárodnímu průměru zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD). Zároveň ale je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 35).

Domníváme se, že je nezbytné již v primárním vzdělávání klást důraz na dovednosti a vědomosti, které žáci využijí v praktickém životě. Vysoká úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem k úspěšnému celoživotnímu učení. Nevede jen k úspěchu ve škole, ale i v pracovním životě. Cílem školního vzdělávání již nemůže být pouhé osvojování dovedností čtení a psaní.

1 Metodologie

Pilotní výzkum se zaměřuje na měření úrovně čtenářské gramotnosti žáků třetího ročníku českých základních škol. Předchází výzkumu disertační práce s názvem *Zjišťování míry úrovně čtenářské gramotnosti v elementárním čtení a psaní*. Cílem této disertační práce je zjistit a zhodnotit aktuální úroveň čtenářské gramotnosti žáků na prvním stupni základní školy. Výzkumem chceme přispět k rozšíření poznatků z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti.

Data budou zjišťována prostřednictvím kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření. Design disertační práce bude smíšený. Ve výzkumu bude použita kombinace kvantitativních a kvalitativních metod. Pro dodržení objektivnosti, bude dodržováno pravidlo triangulace, tedy použití tří výzkumných metod, které by potvrdily, nebo vyvrátily dané předpoklady. Ve výzkumu disertační práce se budeme zabývat čtenářskou gramotností žáků pouze třetího a pátého ročníku, které představují konec hodnotícího období. Budeme sledovat, zda jejich čtenářská úroveň odpovídá výstupům v RVP ZV.

Prostřednictvím didaktického testu chceme změřit úroveň čtenářské gramotnosti žáků na I. stupni ZŠ a chceme prokázat její zvyšování se. Pomocí pedagogického pozorování v hodinách českého jazyka a dotazníku pro učitele budeme zjišťovat, zda učitelé znají metody,

kteře vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti u jejich žáků. A pomocí analýzy učebnic budeme ověřovat, jak je čtenářská gramotnost rozvíjena v učebních materiálech určených pro žáky prvního stupně základní školy.

Získaná data z pilotáže budou využita pro vytvoření definitivního výzkumného nástroje pro hodnocení písemného projevu žáků třetího ročníku. Hlavním cílem je zjistit a zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti žáků na konci třetího ročníku. Jako nástroj, zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti žáků, byl použit didaktický test. Test se skládal z textu a 21 testových úloh. Obsahuje 5 uzavřených úloh a 16 otevřených testových úloh. Byl sestaven podle testů, které byly již použity v mezinárodních výzkumech. Na test budeme pohlížet makroskopicky (dovednost získávat informace, dovednost vytváření interpretace a dovednost posouzení obsahu).

První otázka v testu se zaměřuje na vyvozování či vysuzování. Žáci se měli nejprve před přečtením příběhu zamyslet o čem bude příběh vyprávět. Měli si přečíst pouze nadpis. Na otázku číslo 2 žáci odpovídali až po přečtení celého příběhu. Otázky číslo 3–13 se týkají vyhledávání informací v textu, případně jeho porozumění a orientaci v textu a vyvozování z textu. Tyto otázky se zaměřují na postavy, které v příběhu vystupují a také na místo, kde se děj odehrává. Žáci měli rozpoznat, které postavy se v textu objevily. Žáci by se měli umět vcítit do postav a rozumět tomu, jak se postavy cítí. Navíc by měli být schopni propojovat jednotlivé informace v textu, dávat si najevo souvislosti a být schopni si domyslet ty informace, které nejsou v textu přímo uvedeny. U otázky číslo 14 bylo důležité, aby si žáci nejprve správně přečetli zadání. Měli se rozhodnout podle informací, které našli v textu, které tvrzení není správné. Otázka číslo 14 a 15 se týkala porozumění textu a žáci měli přijít na to, jaké poučení z něj vyplývá. Otázky číslo 17 a 18 byly náročnější, protože toto učivo bylo pro žáky zcela nové. Úkoly se týkaly metakognice. Otázky číslo 16, 18, 20 a 21 jsou otázky otevřené s tvorbou odpovědi. U otázky 16 mají žáci navíc vyjádřit svůj názor, jak by se v dané situaci zachovali a proč. Na otázku 19 žáci měli odpovědět ano nebo ne a nakreslit obrázek. Tato otázka nepracuje přímo s textem a je na odřeagování. V následující otázce se žáků dotazujeme na to, jak by mohl příběh pokračovat, žáci tak zapojují svoji vlastní fantazii. Nakonec si žáci mají vzpomenout na svoji nejoblíbenější knihu a uvést jméno hlavní postavy, která v dané knize vystupuje.

Výzkumného šetření se zúčastnili respondenti z třetích ročníků základních škol. Cílovou skupinu tvoří 30 žáků (z toho 15 dívek a 15 chlapců) třetího ročníku základní školy běžného typu v Olomouckém kraji. Záměrem výběru vzorku bylo oslovit s žádostí o spolupráci základní školy v Olomouckém kraji. Do vzorku, u kterého budeme provádět statistické vyhodnocení dat, nebudou žáci zařazováni náhodně. Třetí ročník jsme zvolili proto, že právě v tomto ročníku dochází k hodnocení výsledků čtenářských dovedností v oblastech Jazyka a jazykové komunikace v RVP ZV. Žáci se v tomto věku nejen naučí číst po technické stránce, ale začínají čtení používat jako prostředek pro své další vzdělávání. (Kramplová, Potužníková, 2005).

2 Diskuze výsledků

Kvantitativní výzkum realizujeme pomocí analýzy didaktického testu žáků 3. ročníku ZŠ. V testu byly obsaženy jednotlivé úrovně dílčích oblastí čtenářské gramotnosti, jimiž jsou čtení s porozuměním, vyvozování, metakognice a aplikace.

Didaktický test byl pilotován na základních školách v Olomouci a konzultován s pedagogy. Po pilotáži byl text upraven a přizpůsoben požadavkům, které jsou v současné době kladeny na žáky. Časový limit pro zpracování didaktického testu byl 45 minut, tedy 1 vyučovací hodina. Test byl zadán výzkumníky z PdF UP v Olomouci.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti žáků na konci třetího ročníku základní školy běžného typu v olomouckém regionu. Zda je mezi zkoumanými skupinami rozdíl a zda je tento rozdíl statisticky významný, jsme ověřovali testováním operacionalizovaných následujících hypotéz. Chtěli jsme dokázat, že se úroveň čtenářské gramotnosti žáků stále zvyšuje. Zároveň jsme chtěli prezentovat první dílčí výsledky pilotního výzkumu.

Získaná data byly kvantitativně zpracována a statisticky ověřena pomocí Studentova t-estu. Sledovali jsme, zda je ve výsledcích testu u dívek a chlapců rozdíl. Pomocí Studentova t-testu máme ověřit, zda mezi průměrnými výsledky obou skupin jsou statisticky významné rozdíly.

Pro účely výzkumného šetření byl formulován výzkumný problém: Je v úrovni čtenářské gramotnosti významný rozdíl mezi dívkami a chlapci? Úroveň čtenářské gramotnosti jsme měřili pomocí vlastního didaktického testu. Pomocí Studentova t-testu jsme ověřili, zda jsou mezi průměrnými výsledky žáků obou skupin statisticky významné rozdíly.

Na základě výzkumného problému byly stanoveny následující hypotézy:

H_0 = Mezi průměrným počtem bodů dosaženým ve skupině dívek a průměrným počtem bodů dosažených ve skupině chlapců není rozdíl.

H_A = Mezi dosaženými průměry v obou skupinách jsou rozdíly.

K dokazování operacionalizovaných hypotéz jsme zpracovali data v tabulkách v programu Excel. Test je vyhodnocován podle bodového systému 0, 1, 2 a 3. Hodnotí se správnost jednotlivých odpovědí. Správná odpověď je hodnocena bodem 1, 2 a 3 body, ostatní nesprávné odpovědi jsou hodnoceny 0 body. Nakonec jsme vždy u každého žáka sečetli celkový počet bodů dosažený v testu, dále jsme počítali body otevřených a uzavřených otázek. Pro ověření stanovených hypotéz byl vybrán Studentův t-test. Budeme pracovat s hladinou významnosti 0,05 (Chráška, 2016).

Maximální počet bodů, kterého mohli žáci v testu dosáhnout, bylo 24 bodů. Nevyšší počet bodů v testu bylo 23 bodů. Tohoto počtu bodů dosáhl jeden z testovaných žáků ze skupiny dívek. Nejmenší dosažený počet bodů v testu byly 3 body a dosáhl ho rovněž jeden žák ze skupiny chlapců. Žáci v testu dosahovali průměrně více než polovinu z maximálního možného počtu bodů, tj. 17 bodů z 24. V testu si lépe vedly dívky. Dívky dosahovaly v testu průměrně 18 bodů a chlapci 15 bodů. Chlapcům dělali potíže otevřené otázky. Někteří žáci nestihli test dokončit v časovém limitu. Budou provedeny změny v celkové koncepci didaktického testu. Test bude zkrácen a otázky budou v jiném pořadí.

Pomocí Studentova t-testu jsme vypočítali testové kritérium $t=1,727$. Hodnotu t jsme srovnali s kritickou hodnotou pro hladinou významnosti 0,05 a 28 stupňů volnosti, kterou jsme našli v tabulkách kritických hodnot (Chráska, 2016). Vypočítané testové kritérium t bylo menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu přijímáme nulovou hypotézu: H_0 = Mezi průměrným počtem bodů dosaženým ve skupině dívek a průměrným počtem bodů dosažených ve skupině chlapců není rozdíl. Z výsledků je zřejmé, že mezi oběma skupinami žáků třetí třídy není významně statistický rozdíl v jejich úrovni čtenářské gramotnosti.

Závěr

V našem výzkumu se zaměřujeme na měření úrovně čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základní školy. Zároveň seznamuje čtenáře s prvními výsledky výzkumného šetření. Pilotní výzkum předchází vlastnímu výzkumu disertační práce s názvem *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti v elementárním čtení a psaní*. Pilotní výzkum byl realizován v létě 2020 na základních školách v Olomouckém kraji. Výzkumným nástrojem byl vlastní didaktický test, který byl navržen pro žáky třetího ročníku základních škol. Podle RVP ZV patří třetí ročník do prvního hodnotícího období ve vzdělávací oblasti Jazyka a jazykové komunikace.

Žáci českých základních škol v mezinárodních výzkumech nedosahují příliš povzbudivých výsledků ve sféře čtenářské gramotnosti. Podle nich jsou jejich výsledky průměrné až mírně podprůměrné a za poslední rok spíše stagnují. Z těchto důvodů je nesmírně důležité pro výzkumné pracovníky a pedagogy neustále hledat nové cesty, které by vedly k efektivnějšímu osvojování si čtenářských dovedností. Jejich cílem je přivést děti zpět ke čtení knih a probudit v nich zájem o čtení tak, aby tato aktivita v dětech vyvolávala pocit radosti a stala se předpokladem pro další vzdělávání.

Výsledky našeho pilotního výzkumu nemohou být srovnávány s mezinárodními výzkumy kvůli malému počtu respondentů. Výsledky budou použity jako zpětná vazba pro školy, žáky a učitele, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Připravili jsme si doporučení a tabulky s výsledky, které jsme uvedli i v procentech. Výsledky jsou rozděleny podle pohlaví žáků. Mohou pomoci pedagogům v monitorování a zlepšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Žáci by měli čtenářskou gramotnost vnímat jako přirozenou součást vzdělávání. Pedagogové by měli být schopni doporučit žákům knihy, které odpovídají jejich dosažené úrovni čtenářské gramotnosti a motivovat je tak ke čtení.

Seznam zdrojů

2018 World Literacy Summit: Reflections. (2018). <https://worldliteracyfoundation.org/2018-world-literacy-summit-reflections-2/>

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

- http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada).
- Čtenářská gramotnost. Učitelské listy. (2011). <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>.
- Gavora, P. (2002). *Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika.
- Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2004). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Národní zpráva PIRLS 2011. (2012). Praha: ČSI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/NZ_PIRLS_2011.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/NZ_PIRLS_2011.pdf)
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Kontakt

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

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

Psychohistorie a její využití v pedagogice

Psychohistory and Its Application in Pedagogy

Martin Brummer

Abstrakt

Text představuje psychohistorii jako vědní přístup slučující poznatky psychologie a historie s cílem deskripce osobnosti známé historické osoby. V současnosti psychohistorie představuje protiváhu převládajícím metodám psychologického výzkumu. Ve své koncepci vychází z historicky interpretativního přístupu k datům, kdy se analýzou primárních pramenů pokouší o sestavení osobnostního profilu jedince. Hlavní tři psychohistorické přístupy k osobnosti se skládají z psychoanalýzy, teorie činnosti a narativního přístupu. Uvedené přístupy jsou v textu představeny a je uvedeno, jak je lze aplikovat ve výuce historie.

Klíčová slova: psychohistorie, psychobiografie, pedagogika, psychoanalýza, CHAT, narativní psychologie

Abstract

The paper outlines psychohistory as a scientific approach combining psychology and history, aiming to describe personality of historical public figure. The approach represents an alternative to the mainstream scientific psychological methods. It founds its concept on historical interpretative approach to the data. It attempts to compile personality portrait of an individual by an analysis of the primary sources. The main three approaches in psychohistory include psychoanalysis, activity theory and narrative approach. Each of the approaches is presented and its application in the teaching of history suggested.

Keywords: psychohistory, psychobiography, pedagogy, psychoanalysis, CHAT, narrative psychology

Úvod

Psychohistorie je vědním přístupem čerpajícím mimo jiné z poznatků psychologie, historiografie a sociologie. Hlavní cíl psychohistorie, popis historické osobnosti, je v současné psychologii vnímán jako doplňkový ke klasické historiografické biografii, jejímž úkolem je přesné chronologické vystavení kruciólních životních momentů v životě osoby. Tato životní osa, v biografii pokládána za finální výsledek výzkumu, je v psychohistorii prvním odrazovým můstkem k porozumění člověku.

Psychohistorie (či psychobiografie, oba pojmy synonymně zaměňuji, ačkoli někteří badatelé považují psychobiografii za podobor psychohistorie, viz Černoušek, 1990) se rozšířila

především na amerických univerzitách v druhé polovině dvacátého století, kdy autoři začali vydávat ve větším počtu pojednání o životě veřejně známých osob a kdy byly publikovány základní metodologické příručky, mezi které patří například *Uncovering Lives* (Elms, 1997) či nejnověji *New Trends in Psychobiography* (Mayer & Kovary, 2019).

V České republice se jako první začal systematicky věnovat psychohistorii Michal Černoušek (např. přeložením Eriksonovy práce o Martinu Lutherovi) (1996). Zde nám může pomoci jeho definice psychohistorie, kterou považuje za vědní přístup, jenž „používá klinickopsychologické a psychiatrické metody, čímž se objasňují, vykládají a do souvislosti uvádějí složité emoční propletence jedinců v dějinách. Hledají se psychologické (...) determinanty historických událostí“ (Černoušek, 1990, s. 709). Psychohistorie cíleně vysvětluje činy protagonistů historie prostřednictvím psychologických teorií, které jsou aplikovány na data získaná převážně z primárních pramenů.

1 Pojetí psychohistorického výzkumu

Psychohistorie se svým pojetím obrací k poznání povahy jedince. Jak píše Runyan (2005a), psychohistorie představuje historicko-interpretativní metodu vědecké psychologie, alternativu ke stěžejním dvěma modelům – korelační a experimentální psychologii. Vzhledem ke své vyhraněnosti vůči mainstreamovým vědeckým psychologickým proudům, musí psychohistorie kultivovat své vlastní výzkumné metody, které podpoří její svébytný status a nárok na pravdivé poznání.

Základním zdrojem dat o jedinci jsou primární prameny. Pro poznání člověka musíme vycházet z něj samého, z jeho produktů, výroků a zaznamenaných činů. Hlavním úkolem je pomocí těchto vodítek nalézt vysvětlení „záhady“, tj. nesrozumitelnosti chování jedince, které přitom významným způsobem participovalo na nějaké dějinné události. Psychohistorie se snaží pracovat s životním celkem, který dává smysl jednotlivým stránkám života a který se nejjasněji zobrazuje v hlavní záhadě života zkoumané osoby. Tato záhada, Schultz (2005a) ji pojmenovává jako *koan*, je středobodem zkoumání a jeho vysvětlením se završuje práce psychohistorika.

Poznání *koan* se děje systematickou prací s daty, která není předem cíleně rozvržená. To v praxi znamená, že data se musí prostřednictvím práce s prameny zmaterializovat, sama se ukázat (Schultz, 2005b). Je nutné opakovaně si *prohlížet* zkoumané dílo osoby, vyhledávat nejvýznamnější znaky, nejnapadnější projevy jednání. Tím se začínají rodit prvotní vysvětlující schémata, interpretační možnosti, ale také nesoulady a protichůdné projevy osoby, které prohlubují výzkumnou otázku a svou komplikací tématu rozšiřují poznání osobnosti. Důležité je neuspěchat aplikaci teoretických rámců na zkoumané reálie. Teprve po nekritickém přijmutí neuspořádaného a chaotického materiálu nám samotná data mohou ukázat interpretační cestu, tedy teoretický rámec, který je vhodné zvolit (Schultz, 2005b).

Jak doplňuje Runyan (2005b), teoretické motivy musíme neustále kriticky přehodnocovat. Posuzovat je na základě jejich přesvědčivosti, vzájemné konzistence a věrohodnosti. Teprve přes kritické posouzení jednotlivých interpretačních linií vůči prokazatelným důkazům můžeme s opodstatněnou věrohodností vytvářet psychohistorické závěry.

Jako příklad níže uvádím tři hlavní teoretické rámce, které zahrnují oblasti psychologických směrů vhodných k interpretaci.

1.1 Psychoanalýza

Psychoanalyticky orientované teorie jsou tradičním myšlenkovým zázemím psychohistorie. První monografie psychobiografie byly zaměřeny hlubinným směrem (Freud, 1991) a také nejznámější česky publikovaná díla jsou jimi výrazně ovlivněny (Erikson, 1996). Zjednodušeně lze tvrdit, že psychoanalýza ve svém zaměření hledá příčiny lidského jednání v raných zkušenostech dítěte v blízkých vztazích, především rodinného charakteru. Prostřednictvím rozboru rodinných vztahů, školních úspěchů či prvních lásek vysvětluje pozdější jednání člověka.

Rozbor je zaměřený na povahové rysy vytvořené v dětství. Důraz je kladen na neurotické a obecné patologické momenty jednání osoby, převažující obranné mechanismy, vyhledávání reprodukcí raných rodinných vztahů apod. Velmi nápomocná je psychoanalýza při rozboru tzv. prototypických scén, význačných událostí z dětství, které jsou často nápadné svojí bizarností, ke kterým se vrací pro pochopení okolí i sebe samého (Schultz, 2005b).

Hlubině orientované teoretické proudy předpokládají silné nevědomé nutkání ovlivňující jednání jedince. Úkolem psychoanalytické psychohistorie je nalezení tendencí, které jsou schopny vysvětlit svým puzením životní osud člověka. Obtížně vysvětlitelné a protichůdné činnosti zde vysvětluje jasná cesta pudu vinoucí se celým životem. Výhodou přístupu je možnost vytvoření poměrně komplexního osobnostního profilu objasněním hlavních psychických defektů. Problémem je, že se zabývá převážně vnitřními proměnnými člověka a k vlastním činnostem jedince přistupuje druhotně, až v reakci na vytvořený teoretický profil. Na nutnost zabývat se primárně činnostmi jedince a jeho motivací, jež je vázána právě k činnosti, jejímu předmětu a cíli, upozorňují teorie kulturně činnostní psychologie.

1.2 Kulturně činnostní teorie

Zatímco psychoanalýza se zaměřuje primárně na specifické „vnitřní“ zvláštnosti osobnosti jedince, kulturně činnostní teorie se věnuje více kontextu, ve kterém člověk žije.

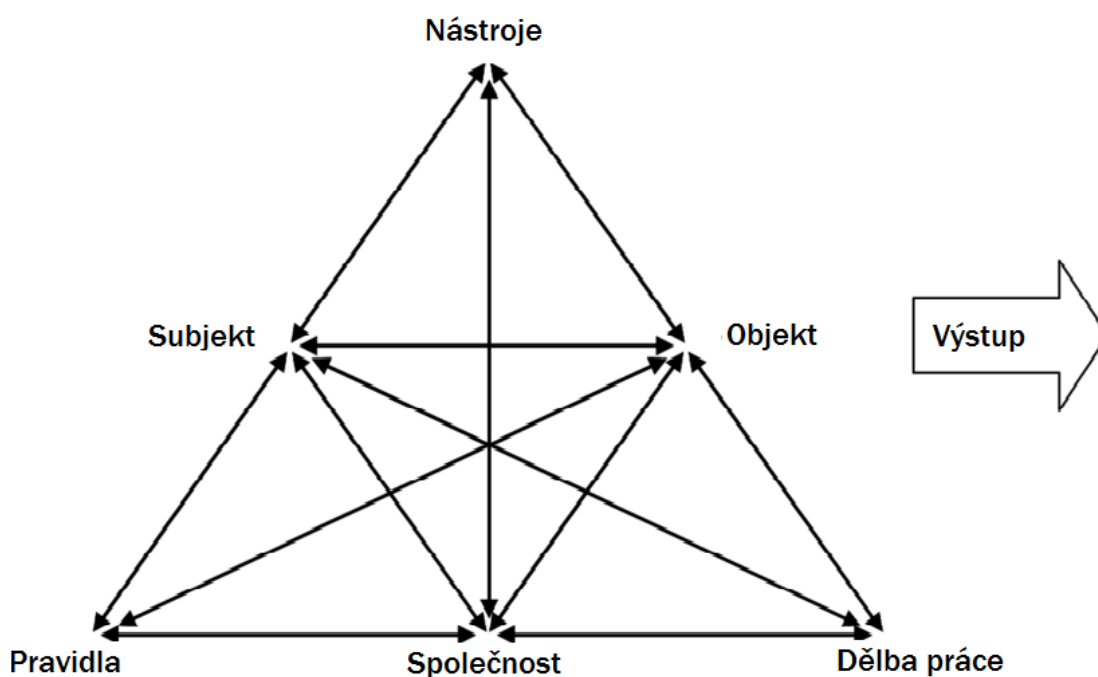
Klasická Leontějevova teorie (1978) pracuje s motivy jako hlavními determinanty lidské činnosti. Předpokládá, že lidská osobnost je tvořena svazkem hierarchicky uspořádaných motivů, které byly internalizovány v rámci lidské interakce. Jejich hierarchie je přitom proměnlivá; vedoucí trs motivů může být pod vlivem zkušeností upozaděn, nebo zcela vymazán a přesunut na pozici dílčích cílů. Analýzou činností a uvědomovaných cílů se dají nalézt předpokládané hlavní motivy, které vedou zaměření osoby na jednání ve společnosti. Nutné je interpretovat nejčastější způsoby jednání člověka, případně ty, kterým sám připisoval největší váhu. Zjišťuje se, jaké cíle jedinec měl a kam dané cíle směřovaly, jak často se měnily, jaké nástroje při plnění svých cílů využíval. Přínos tohoto přístupu pro porozumění člověka lze nalézt v rozboru akcí Giuseppa Garibaldiho v práci Heidera (2005).

Psychologickou teorii činnosti rozvádí Engeström (2000, 2006) se svým kulturním modelem, tzv. teorií CHAT. Základní triádu subjekt – objekt – předmět (subjekt má určitý cíl

a dosahuje ho za použití svých nástrojů materiální či mentální povahy) zasazuje do kulturní roviny (viz obr. 1.) (Engeström, 2000). Cílem zůstává porozumění subjektu analýzou jeho cílů (objektu) a nástrojů, ale současně se zjišťují podrobnosti společenského zasazení. Otázkou je, v jaké společnosti se pohybuje a jak ta ho ovlivňuje. Každá z jeho referenčních skupin má své pohledy na svět, se kterými se člověk musí konfrontovat, přijmout je, tolerovat, nebo se je pokoušet změnit. Každá ze skupin má svá pravidla – můžeme se poté ptát, zda tyto řády dodržuje, v jakém případě je ochoten je porušit. V neposlední řadě člověk uskutečňuje své zájmy ve spolupráci s dalšími. Otázkou je, jak jsou mezi ním a okolím rozloženy hlavní úkoly, s kým nejčastěji spolupracuje, zda se zabývá úkoly jiných apod.

Popis hlavních motivů osoby v rámci společenského uspořádání může pomoci získat hlubší vhled do psychických procesů člověka přesahující osobnostní rysy vlastních preferencí. Přesto stále může chybět poslední složka osobnosti – vlastní vědomé zpracování životní situace jedince, na které se zaměřuje teorie narativní.

Obr. 1.



1.3 Narativní teorie

Narativní teorie se věnují pohledu člověka na sebe sama – jak interpretuje svůj život, jakou roli si přisuzuje, jak si sestavuje svůj osobní příběh. Předpokladem je, že příběhy jsou organizujícím principem lidské psychiky, podle kterého je konstruována a vysvětlována realita (Chrz, 2007). Předmětem zájmu je osobní mýtus, jenž člověku poskytuje identitu a umožňuje mu orientovat se ve světě (McAdams, 2005). Výzkumný zájem se přesouvá na období dospívání a dospělosti, kdy si člověk začíná sestavovat vlastní naraci, porozumění svému životu.

Narativní teorie nehledá skrytý význam za slovy subjektu, ale dává jim svébytnou platnost předpokládá, že subjekt tak nejlépe dokáže popsat vnímanou skutečnost. Ve svém vyjadřování osoba ukazuje povahu svého jednání, popisuje hlavní zápletky a postavy děje, dává nám nahlédnout do žánrového rámce (Chrz, 2007).

Objektem analýzy jsou záznamy rozhovorů s osobou, literární tvorba, ve které přiznává své názory, způsob angažování v okolí. Každému z projevů je dána důležitost pro porozumění celku nazírání na svět. Konečným cílem by mělo být pochopení člověka a jeho idealizovaného sebeobrazu z něj samého. Objevení jednotné osy narace, jež se ideálně dá shrnout do jednoduché zápletky, nás může dále často zavést k nalezení *nukleárních skriptů*, prototypických scén, které subjekt neustále opakuje v životě, pouze se změnou v prostředí a účastnících se figurách (McAdams, 2005).

2 Psychohistorie a její přesahy do pedagogiky

Metody psychohistorického přístupu se dají využít také v rámci výuky, kdy se žáci společně s vyučujícím mohou pokusit o vysvětlení zdánlivě rozporuplného jednání vybrané osobnosti. Psychohistorie v sobě kombinuje motivy každodennosti (jako jsou rodinné zvyklosti, společenské normy apod.) se zaměřením na historicky významnou osobu. Důležitá data a souvislosti se zde propojují s konkrétnějším zaměřením mikrohistorie. Žáci mohou navíc v rámci psychohistorického rozboru aktivně vyzkoušet propojení znalostí z několika oborů.

První, psychoanalytický, přístup lze využít především při analýze osobností umělců. Takovým způsobem se svými studenty pracoval Schultz (2005b) při roboru osobnosti Diany Arbusové. Atwood (2019) se svými žáky soustavně zkoumal životy slavných géníů a ve svém článku se přímo věnuje životu Sebastiana Bacha. Oba využívají teorie neopsychoanalýzy či analýzy objektních vztahů. Tyto teorie lze využít právě u umělců a hudebníků, kde můžeme očekávat neobvyklé hlubinné struktury duše. Texty ukazují, jak lze rozbořením uměleckých děl nahlédnout do myšlenkových a emočních procesů člověka. Žádoucí je, aby žáci sami hodnotili dílo vybraného umělce – mohou vypisovat, jak na ně fotografie působí, zda se opakovaně objevují určité prvky, nebo jestli se mezi sebou v něčem podstatném liší. Stejně lze postupovat u skladeb – žáci mohou uvést, jak na ně hudba působí, čím je specifická. Učitel ze své pozice koriguje návrhy, srovnává je, předkládá dokumenty z života jedince, které se s jeho tvorbou vážou. Tím žákům napomáhá nalézt základní determinanty jednání člověka.

Teorie CHAT byla původně zaměřena na popis firemního prostředí. Jak můžeme vidět u její aplikace ve zdravotnictví (Engeström, 2006), je dostatečně abstraktní pro snadné využití v jakémkoli sociálním zasazení. Její výhodou je jasná struktura užívaného schématu, do něhož lze dosazovat významné jevy. Situace, ve které člověk žil, se tak může snadněji popsat a konkretizovat. Ve využitém schématu se mohou objevit prvky, které, ačkoli měly velký vliv na jednání osoby, nejsou na první pohled rozeznatelné. Žáci mohou vytvořit několik schémat k jedinci podle životní fáze, ve které se osoba zrovna nacházela. Navíc využití schématu snadno doplňuje výuku mikrohistorie. Žáci se mohou nejprve seznámit s kulturou doby, jejími zvyklostmi, specifiky pro skupinu, ve které osoba žila. Následně mohou získané znalosti přímo uplatňovat při vyhodnocování jejich vlivu na osobnost jedince. Výsledkem by měla být diskuze

nad osobu a její dobou, která by poodhalila nejen motivy člověka, ale také míru, do jaké byly tyto motivy určovány prostředím, ve kterém žila.

Narativní přístup je nejméně strukturovaný, žáci se zde nemusí omezovat předem zadanými kritérii. Cílem je nazírat myšlenky osoby a její vnímání reality tak, jak jí byly podávány. Toho lze dosáhnout zadáním úkolu sepsání životopisu, dopisu nebo zpovědi z pohledu vybrané osoby. Žáci se tak vtělí do zkoumaného jedince a pokusí se přes indicie, které mají k dispozici, porozumět tomu, jak vnímal sebe a okolí. Užitečné je využít záznamů z deníků, dopisů či článků, které jedinec napsal. Dále je možné předložit životní osu vyznačující zásadní události v životě osoby, ke kterým se žáci mohou vztahovat, komentovat je. U méně známých osobností může být předložená životní osa neúplná, ukončená před hlavním životním rozhodnutím. Žáci poté mohou napsat, jak se dle jejich názoru člověk rozhodl a kam ho daná volba donesla. Také vybrané úryvky z primárních pramenů mohou být pro různé skupiny žáků rozdílné, mohou zahrnovat odlišné myšlenky a témata, které akcentují odlišné stránky člověka. Žáci mohou tyto útržky losovat a na základě jejich střípků rekonstruovat pocity osoby. Po sepsání slohů by měla následovat diskuze nad jednotlivými myšlenkami, které se v textech objevily. Ty se mohou vzájemně srovnávat, může se rozporovat jejich oprávněnost podle dostupných dat o jedinci, lze uvažovat nad nejpřesnějším popisem osoby.

Výběr interpretujícího směru závisí na tom, který z nich je vyučujícímu nejbližší, který ho nejvíce zaujal. Přístup dále vyžaduje zájem vyučujícího na vybrané osobě – je třeba zpracovat co možná největší množství pramenů, aby mohl žáky při jejich interpretacích vhodně vést, případně jim nabízet alternativu k nabízeným řešením. Přístup je vhodný především pro ty, kteří se osobou již déle zabývají, jsou jí okouzleni, inspirováni (nebo se jí hrozí) a chtějí svůj zájem rozšířit praktickou edukační formou na své žáky.

Závěr

Text plní funkci prvotního seznámení čtenáře s přístupem, který je doposud v českém prostředí relativně neznámým. Rozšířením povědomí o jeho existenci a nastíněním jeho potencionálního přínosu pro širokou oblast vědních směrů může napomoci k novému uchopení studia i výuky historie. K tomu účelu text stručně popisuje tři hlavní psychohistorické přístupy k datům a naznačuje, jakým způsobem mohou napomoci porozumění historickým osobám. Každý z uvedených přístupů je možné aplikovat v rámci výuky historie a tím žákům demonstrovat možnosti mezioborového přístupu při posuzování zadané otázky a podpořit aktivní zapojení žáků do výuky. Vedle samotného zatraktivnění výuky nám rozšíření historie do mezioborové oblasti může přinést velké množství nových poznatků nejen o historických událostech, ale také o společnosti, ve které se odehrávaly, její „mentalitě“ či o aktérech, kteří se vždy pohybovali v dualitě společenské ukotvenosti a své individuality.

Seznam zdrojů

- Atwood, G. E. (2019). Time, Death, Eternity: Imagining the Soul of Johann Sebastian Bach. In C. H. Mayer & Z. Kovary (Eds.), *New Trends in Psychobiography* (s. 299-324). Springer.
- Černoušek, M. (1990). Potřeba psychohistorie. *Český časopis historický*, 88(5), 705-722.
<https://biblio.hiu.cas.cz/records/81d17367-dd23-48a5-8416-f3a1fc2708d4>
- Elms, A. C. (1997). *Uncovering Lives: The Uneasy Alliance of Biography and Psychology*. Oxford University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design. In S. Bagnara & G. C. Smith (Eds.), *Theories and practice of interaction design* (s. 3-24).
http://projectsfinal.interactionivrea.org/2004-2005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN_Engestrom.pdf
- Erikson, E. H. (1996). *Mladý muž Luther*. Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud, S. (1991). *Vzpomínka z dětství Leonarda da Vinci*. Orbis.
- Heider, D. (2005). *Giuseppe Garibaldi: porozumění identitě na pozadí analýzy činnosti* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Chrz, V. (2007). *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Psychologický ústav AV ČR.
- Leont'jev, A. (1978). *Činnost, vědomí a osobnost*. Svoboda.
- Mayer, C. H., & Kovary, Z. (Eds.). (2019). *New Trends in Psychobiography*. Springer.
- McAdams, D. P. (2005). What Psychobiographers Might Learn From Personality Psychology. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (s. 64-83). Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (2005a). Evolving Conceptions of Psychobiography and the Study of Lives. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (s. 19-41). Oxford University Press.
- Runyan, W. M. (2005b). How to Critically Evaluate Alternative Explanations of Live Events. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (s. 96-103). Oxford University Press.
- Schultz, W. T. (2005a). Introducing Psychobiography. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (s. 19-41). Oxford University Press.
- Schultz, W. T. (2005b). Diane Arbus's Photographic Autobiography: Theory and Method Revisited. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (s. 112-134). Oxford University Press.

Kontakt

Mgr. Martin Brummer
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
E-mail: brummer@pppsk.cz

Přístup učitelů základních škol ke koncepci informatického myšlení, jeho rozvoje a evaluaci

The Approach Of Primary School Teachers To The Concepts Of Computational Thinking, Its Development And Evaluation

Lucie Bryndová

Abstrakt

Výzkum se zabýval mapováním přístupů učitelů ke koncepci informatického myšlení s ohledem na jeho obecnou definici a možnostmi diagnostikování úrovně jejich rozvoje u žáků, čímž reaguje na aktuálně implementovanou revizi vzdělávacího obsahu RVP pro vzdělávací oblast IKT, která implementuje rozvoj IM žáků v rámci státního základního vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno formou strukturovaného dotazníku zaměřeného na percepci koncepce IM učiteli na základních školách a nižším stupni středních škol. Výsledek představuje základní pohled na percepci IM pedagogů v České republice.

Klíčová slova: informatické myšlení, testování schopností žáků, primární vzdělávání, ICT

Abstract

The research dealt with the mapping of the approaches of teachers to the concept of Computational thinking with regards to its general definition, and the possibilities of diagnosing the level of its development in pupils. This research responds to the currently implemented revision of the educational content of the FEP for Elementary Education for the educational area of ICT, which implements the development of pupils' Computational thinking within the state basic education. The research was carried out in the form of a structured questionnaire focused on teachers at twenty primary and lower secondary schools. The result presents a basic view of the perception of CT in the Czech Republic.

Key words: computational thinking, student's skill assessment, Primary Education, ICT

Úvod

Implementace cíleného rozvoje informatického myšlení do primárního školství je jedním z nejprominentnějších trendů modernizace vzdělávání, a to na světové škále. Od roku 2006, kdy Janette Wing (2006) poprvé představila koncepci informatického myšlení (IM), inspirovala potřeba adaptace školského systému a profilu jeho absolventů na akcelerující rozvoj moderních technologií mnoho vyspělých států, které v odpovědi na akademickou diskusi začlenili rozvoj IM do svých státních vzdělávacích programů. Rozvoj informatického myšlení a programovacích schopností na základních školách se tímto stal jakýmsi indikátorem

vyspělého vzdělávacího systému a v současnosti je implementován do státních kurikul základních škol dvaceti pěti zemí Evropy (Bocconi, 2016).

V tuzemsku byl rozvoj informatického myšlení představen v podobě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která si v oblasti výuky informatiky kladla za cíl právě plnou integraci rozvoje schopností a dovedností souvisejících s informatickým myšlením a programováním (MŠMT, 2014). Od roku 2021 pak vešla v platnost revidovaná podoba RVP, která zavádí novou vzdělávací oblast Informatika, ve které je mimo jiné akcentován i rozvoj informatického myšlení (MŠMT, 2021).

Podobně jako většina evropských států i tato legislativa vycházela z oficiálního vymezení Evropské komise, které je ovšem poměrně vágní, což vede k rozporům při praktickém zavedení cíleného rozvoje IM do výuky na školách (Klement, 2019). Tento výzkum nabízí jedno z možných řešení této problematiky pomocí zjištění percepce informatického myšlení u samotných učitelů a determinace vlastností, schopností a dovedností, které očekávají od informaticky myslícího žáka na základních školách.

1 Metodologie

1.1 Cíle výzkumu

Primárním cílem výzkumu bylo analyzovat postoje pedagogů vyučujících informatiku na základních školách ke koncepci a rozvoji informatického myšlení. Zvláštní důraz byl kladen na zkoumání postojů pedagogů k obecné koncepci informatického myšlení a determinování, zda převládá představa informatického myšlení jako souboru schopností a dovedností v mezioborovém kontextu, nebo zda pedagogové informatické myšlení úzce spojují s programováním a praktickým využitím v informatice. Tato zjištění by měla pomoci určit způsob a základní formy rozvoje informatického myšlení, které se na českých školách objevují a napomoci pozdějšímu vývoji cílené metodologie a praktickému testování schopností žáků v oblasti informatického myšlení.

Koncepce informatického myšlení je v současnosti vymezována dvěma hlavními směry. První vnímá IM v tzv. „užším“ kontextu, kdy je schopnost „myslet jako informatik“ (MŠMT, 2014) považována za prerekvizitu programování, aplikovatelnou primárně k řešení komplexních problémů v oblasti informatiky, a digitálních technologií. Tento soubor schopností je tedy úzce svázán s programováním, ačkoliv mnoho autorů zdůrazňuje, že může být aplikovatelný i bez formální znalosti programování (Wing, 2016). Druhý přístup vnímá informační myšlení jako soubor schopností, dovedností a postupů z oblasti informatiky, které mohou být využity k řešení komplexních problémů ze širokého spektra oborů (Bocconi, 2018).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ve svých východiscích RVP pro oblast informatiky mluví o informatickém myšlení jako o schopnosti se širokým mezioborovým potenciálem, avšak v jeho kontextu zároveň explicitně zmiňuje nutnost znalosti formálního programovacího jazyka (NÚV, 2019). Tato nejednoznačnost je nevyhnutelným následkem neukončených akademických diskusí ohledně exaktního vymezení termínu informatické myšlení a jeho dílčích složek.

Na základě těchto východisek byly pro tento výzkum stanoven následující dílčí, které byly použity pro sestavení konečného designu dotazníku a měly za cíl objasnit situaci obklopující informatické myšlení.

1. Zjistit, zda u učitelé chápou koncept IM v přímé návaznosti na programování, nebo k němu přistupují „v širším smyslu“, jako k obecnému způsobu řešení komplexních problémů.

2. Analyzovat přístup učitelů k rozvoji IM ve školách a jejich postoje k novelizaci kurikula v oblasti informatiky zavádějícího rozvoj IM a programování do základního vzdělávání.

Tyto cíle se promítly do konečného designu dotazníku, který obsahoval složky vázané na koncepci IM z pohledu učitelů, a to Přístup k informatickému myšlení, Výuka informatického myšlení ve Vaší výuce, Koncepce informaticky myslícího žáka základní školy a postojovou složku.

1.2 Design výzkumu

Tento výzkum byl realizován jako kvantitativní design s formou strukturovaného dotazníku, který byl distribuován mezi učiteli základních škol a nižšího stupně středních škol, kteří vyučují ICT a příbuzné předměty. Celkem bylo osloveno 250 školských zařízení, přičemž návratnost dotazníku byla 11,2 %, tj. do výzkumu se celkem zapojilo 28 školských zařízení.

Dotazník obsahoval pět částí a byl zaměřen primárně na sledování vlastních postojů učitelů ke koncepci informatického myšlení, jejich osobního přístupu k rozvoji informatického myšlení, determinaci vlastností a dovedností, které od svých žáků vyžadují v oblasti IM a na jejich názor na situaci vztahující se k implementaci IM do státního školství. Data byla následně analyzována a vyhodnocena pomocí odpovídajících statistických metod, určených pro kvantitativní zpracování výzkumných dat.

1.3 Výzkumný vzorek

Valná většina respondentů uvedla, že učí předmět spojený s informatikou na základní škole. Celkem 47,8 % respondentů učilo informatiku pouze na druhém stupni, 21,7 % pak na obou stupních ZŠ. Exklusivně na prvním stupni ZŠ učilo 13 % respondentů. Zbylí respondenti byli z řad víceletých středních škol a gymnázií. Celkem 60 % respondentů tvořily ženy, zbývajících 40 % tvořili mužští učitelé, přičemž mírně převládal podíl pedagogů s více než desetiletou praxí v oblasti výuky informatiky.

Pouze menšina dotazovaných, celkem 14 %, uvedla, že se v rámci výuky nezabývá rozvojem informatického myšlení. Šlo o respondenty z různých skupin aprobací, i odlišných délek praxe a obecného přístupu ke konceptu rozvoje informatického myšlení a programování. Shodovali se však na spíše nedostatečném technologickém zázemí pro rozvoj informatického myšlení a absenci potřebného vybavení na jejich škole.

Mapování stavu kvalifikací pedagogů, vybavení učeben a podpory ze strany škol nebylo primárním cílem výzkumu, bylo však součástí obecné přístupové složky dotazníku, vzhledem k tomu, že tyto skutečnosti mohou významně ovlivnit realizaci integrace rozvoje informatického myšlení do českých škol (Klement, 2020).

2 Výsledky

Dotazník prezentoval respondentům z řad učitelů otázky týkající se několika výzkumných oblastí, které vycházely z primárních a dílčích cílů výzkumu. Zvláštní důraz jsme věnovali exploraci návaznosti IM na formální znalost programování u žáků a analýzu postojů pedagogů dílčím složkám informatického myšlení.

Respondenti měli sestavit zpravidla šest vybraných složek IM, které vycházely primárně z dokumentu CSTA&ISTE (2011) a české školské legislativy (MŠMT, 2014), podle jejich důležitosti. V návazné části dotazníku pedagogové na čtyřstupňové škále hodnotili konkrétní programovací koncepty a míru zastoupení těchto konceptů v jejich vlastních hodinách (škála Vůbec ne, Zřídka, Často, Pravidelně), případně důležitost, kterou přikládají těmto konceptům v řešení žáků.

Poslední částí dotazníku, byla obecná postojová složka, zaměřená na prozkoumání přístupu pedagogů k novelizaci státních osnov pro výuku informatiky a ověření určitých postojů, které mohly ovlivnit přístup respondenta k vlastnímu dotazníku, jako je například názor na plošné začlenění rozvoje informatického myšlení a programování do povinného základního vzdělání, a obecná informovanost o těchto novelizacích.

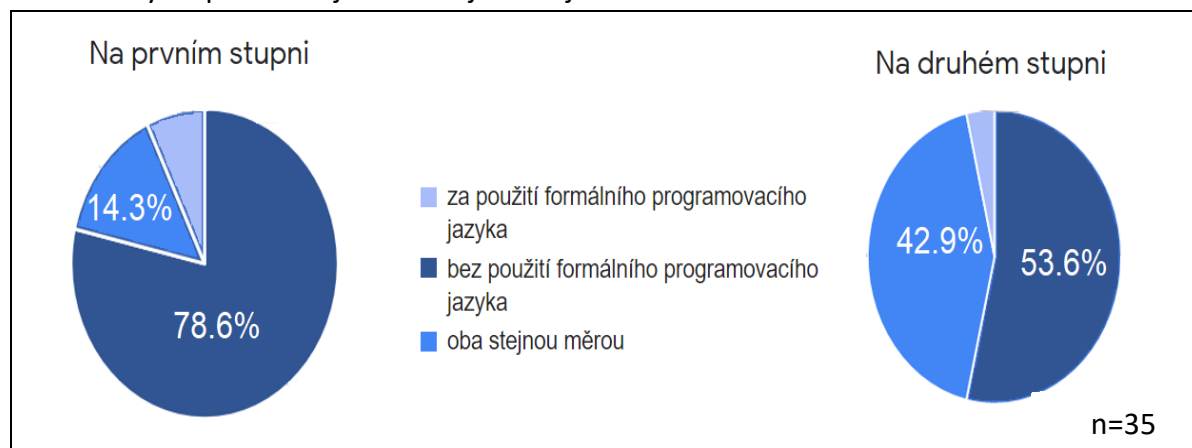
2.1 Obecný přístup ke koncepci informatického myšlení

První výzkumná část dotazníku byla zaměřena primárně na determinaci přístupu učitelů k celkové koncepci informatického myšlení a způsobu implementace jeho rozvoje na základní školy. Hlavním cílem této části dotazníků bylo určit míru provázanosti rozvoje IM s praktickým programováním a sestavením základního obrazu o míře důležitosti složek IM ve výuce, které se běžně v souvislosti s IM uvádí.

Při průzkumu postojů v této oblasti valná většina respondentů, celkem 76,9 %, uvedla, že na prvním stupni základních škol je důležitější rozvíjet u žáků IM bez použití formálního programovacího jazyka. 15,4 % respondentů zastávalo názor, že by rozvoj IM za podpory programování měl mít stejnou míru jako bez ní. Pouze 7,7 % dotazovaných uvedlo, že na prvním stupni ZŠ měl být rozvoj IM primárně vázán na programovací jazyk.

Podobné tendence respondenti vykazovali i pro stejnou otázku v rámci rozvoje informatického myšlení na druhém stupni, ovšem pedagogů, kteří se přikláněli k možnosti rozvoje IM bez použití formálního programovacího jazyka bylo o 25 % méně než v předchozím případě. Tato volba však nadále převažovala celkem u 53,6 % respondentů. Výrazná změna byla viditelná u možnosti rozvoje informatického myšlení za podpory formálního programování stejnou měrou jako bez něj, kterou zvolilo 42,9 % pedagogů. Celkové srovnání těchto tendencí je zobrazeno v následujícím grafu 1.

Graf 1. Jakým způsobem je důležitější rozvíjet IM u žáků základních škol?



Jak bylo již diskutováno ve vzorku respondentů pouze 14,3 % dotazovaných se ve vlastní výuce nezabývalo rozvojem informatického myšlení. Mezi ostatními respondenty převládala integrace rozvoje IM do předmětu týkajícího se informatiky, celkem tedy šlo o 46,4 % dotazovaných. Zbývajících 39,3 % respondentů uvedlo, že integruje rozvoj informatického myšlení mezipředmětově.

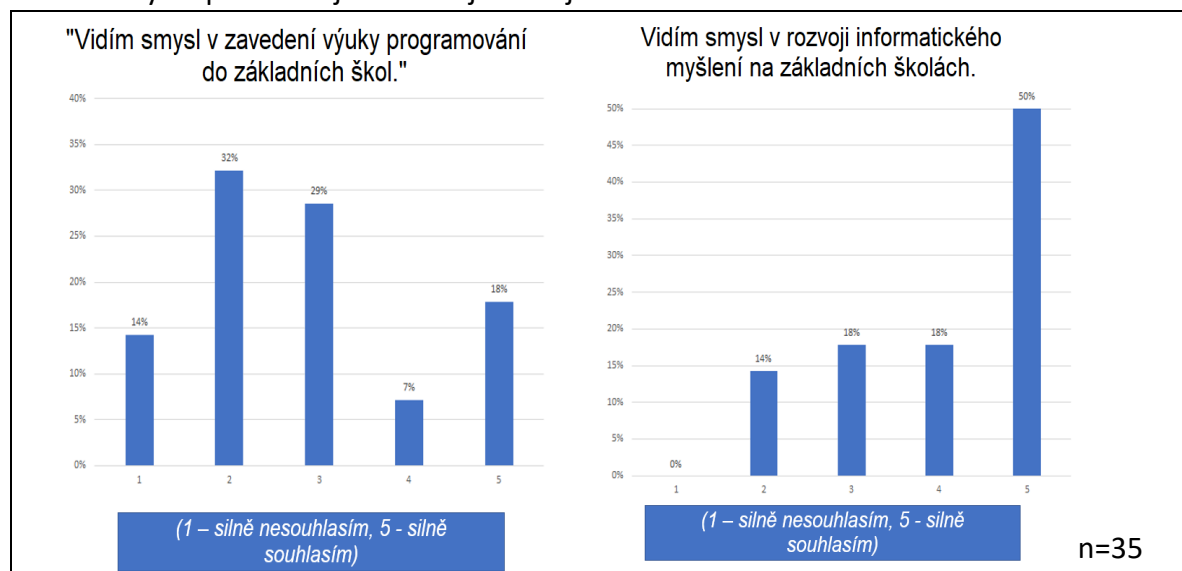
2.2 Role programování v rozvoji informatického myšlení

Tendence učitelů přikládat větší význam rozvoji informatického myšlení bez nutné znalosti programovacího jazyka a snahy o mezipředmětovou integraci tohoto rozvoje napovídají, že učitelé ve značné míře chápou IM spíše v mezioborovém, „širokém“ kontextu a nespojují jej nutně s výukou programování. Tento přístup se projevil i v otázce týkající se důležitosti šesti vybraných složek informatického myšlení, které byly převzaty z návrhu RVP v oblasti informatiky a ICT (NÚV, 2014) a CSTA&ISTE (CSTA & ISTE, 2011).

Jako nejméně důležitá byla respondenty označena složka znalost programovacího jazyka a schopnost programování a schopnost debugingu. Jako nejdůležitější složky učitelé zvolili schopnosti organizace a interpretace dat a obecnou algoritmizaci a automatizaci řešení. Tato tendence se potvrdila v postojové složce dotazníku, kde učitelé taktéž uvedli, že vidí smysl v rozvoji informatického myšlení na základních školách, ale jejich názory na plošné začlenění programování do povinného základního vzdělání byly různorodé a do velké míry nerozhodné, jak ilustruje graf 2.

Na základě těchto výsledků je tedy možné konstatovat, že rozvoj informatického myšlení by se měl dle českých pedagogů zabývat spíše praktickými implementacemi tohoto konceptu do mezioborového spektra a nevázat se nutně na výuku formálního programování. Někteří z respondentů toto potvrdili v rámci doplňujících otevřených otázek, kde vyjádřili obavy ze zavedení programování do škol s ohledem na vrozené schopnosti žáků.

Graf 2. Jakým způsobem je důležitější rozvíjet IM u žáků základních škol?



2.3 Praktická aplikace rozvoje IM na individuálních školách

Z výsledků, které přinesla determinace obecné koncepce informatického myšlení je možné do jisté míry usoudit, jakým způsobem je realizován jeho rozvoj na českých školách. Je však nutné upozornit, že 69 % respondentů však v postojové složce dotazníku uvedlo, že se z jejich pohledu IM nerozvíjí na jejich pracovišti dostatečně. Učitelé tedy objektivně vnímají určitý prostor pro zlepšení situace.

Tato nedostatečná integrace může být výsledkem poměrně nového zavedení rozvoje IM do základního vzdělávání je v České republice, spíše než k interním problémům individuálních pracovišť. 69 % respondentů přiklání k názoru, že je jejich škola podporuje v dalším vzdělávání v oblasti informatiky. Odpovědi týkající se vybavení škol v tomto směru byly různorodé a neměly signifikantní význam, avšak valná většina respondentů uvedla, že si nepřipadají dobře informovaní o nové strategii výuky informatiky v ČR. Celkem 68 % respondentů uvedlo, že si připadají spíše, případně značně neseznámeni s novou strategií. 21 % respondentů mělo neutrální názor a zbývajících 11 % dotazovaných bylo o nové vzdělávací politice dobře informováno.

Do jisté míry této tendenci odpovídají i výukové praktiky respondentů, do kterých se stále promítají témata, která byla primárním obsahem předchozích strategií pro výuku informačních a komunikačních technologií (ICT). Při výběru nejdůležitějších složek IM a schopnostem žáků, které se k nim vážou, pedagogové akcentovali kromě obecného řešení a generalizace problému i oblasti a schopnosti zabývající se sběrem a interpretací dat, tedy témata typická pro předchozí politiku výuky ICT (Klement, 2019).

Závěr

Na základě dat získaných z dotazníku bylo ověřeno, že převládají tendence akcentovat u žáků obecné schopnosti algoritmizace a řešení problému, na úkor znalosti konkrétních

programovacích konceptů. Pedagogové zároveň stále přikládají velký význam oblastem jako jsou práce s daty a informacemi, což je s největší pravděpodobností pozůstatek z předchozí státní vzdělávací politiky s ohledem na oblast informačních a komunikačních technologií.

Zjištěné tendence odpovídají situaci, která vznikla při zavádění nové koncepce výuky informatiky, které vešla s plošnou platností v roce 2020. Je nutné zohlednit nejen novelizaci celkového konceptu výuky informatiky, ale také zkomplikování situace krizí COVID-19. Podle dotazovaných pedagogů školy k podzimu roku 2020 procházely fází prvotního zavedení nového kurikula a dostatečně podporovali své učitele v dalším seberozvoji, samotná aplikace rozvoje IM ve výuce však mohla stále stagnovat.

Vzhledem k nově zavedené kurikulární revizi v lednu 2021 je nyní předmět Informatika zaváděn do ŠVP, a to s povinností plošného zavedení do výuky na základních školách od 1. září 2023 (MŠMT, 2021). Je tedy možné usoudit, že se nutnost metodické podpory učitelů v oblasti rozvoje IM a programování bude nadále rozšiřovat. Další výzkum v této oblasti pomůže pochopit prerekvizity a potřeby pedagogů v oblasti rozvoje informatického myšlení, kteří se v blízké budoucnosti budou zabývat úpravou ŠVP a implementací této revize.

Grantová podpora

Tento výzkum byl financován Interní grantovou soutěží Univerzity Palackého (IGA) v rámci grantů IGA_PdF_2020_005 a IGA_PdF_2021_018.

Seznam zdrojů

- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice*. EUR 28295 EN; DOI: 10.2791/792158
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., & Earp, J., (2018). The nordic approach to introducing computational thinking and programming in compulsory education – *Introducing Computational Thinking in compulsory education*. DOI: 10.17471/54007
- CSTA & ISTE. (2011) *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education*. Report prepared for the Nordic@BETT2018 Steering Group. DOI: 10.17471/54007
- Klement, M., & Bártek, K. (2019). *Od digitální gramotnosti k informatickému myšlení – koncepce, obsah a realizace výuky informatiky z pohledu jejich aktérů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Klement, M., Bryndová, L., & Dragon, T. (2021). *Computational Thinking and How to Develop it in the Educational Process*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [online]
- MŠMT, & Národní pedagogický institut České republiky. (2021). *Revize RVP ZV v digitální oblasti*. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. [online]

NÚV. (2019) *RVP v oblasti informatiky a ICT* [online]. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání.

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*. 49(3), 33-35. DOI: 10.1145/1118178.1118215

Kontakt

Mgr. Lucie Bryndová

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: Brynlu00@upol.cz

Důležitost environmetálních témat ve výtvarné výchově

The importance of environmental topics in art education

Irena Carkovová

Abstrakt

Tento příspěvek přibližuje základní východiska a motivy pro disertační projekt Umění s enviromentální tematikou a výtvarná výchova. Cílem je nastítnit základní didaktická a filosofická východiska hypotézy, že zakomponování enviromentálního umění do výuky výtvarné výchovy vede k vytváření pozitivního postoje k životnímu prostředí.

Klíčová slova: výtvarná výchova, environmentální výchova, environmentální umění

Abstract

This article summarizes basic background theories and motives for the dissertation project Art focused on environmental issues and art education. The aim is to outline the essential didactic and philosophical backgrounds for the main hypothesis: The incorporation of environmental art into art education leads to the creation of a positive attitude towards the environment.

Key words: art education, environmental education, environmental art

Úvod

Problematika životního prostředí a jeho reflexe v umění je nám známa již od 60. let minulého století. Stačí připomenout formování land-artu, eco-artu a environmentálního umění, nebo konference INSEA 1971 (Výtvarná výchova a životní prostředí) a Tbilisi 1977, která vedla k položení základů enviromentální výchovy jako součásti obecného vzdělávání. Od roku 2005 je enviromentální výchova průřezovým tématem, které je součástí RVP. A přesto nás i více než po 40 letech ze všech stran obklopují hesla jako environmentální krize, klimatická spravedlnost, stávky za klima a Fridays for future. Každý den vnímáme a třídíme zprávy, fotografie, videa, dokumenty, plakáty reflektující tyto situace, ať už z hlediska ekologických aktivistů, přírodovědců, politiků, ale i umělců. Environmentální umělci se staví do pozice na pomezí umění a vědy a vytváří apelující objekty, instalace a video/dokumenty volající po ekologické spravedlnosti. Což dokládají i nedávné výstavy Cheap Art (2018) v Praze, Stará bydliště (2019) v Domě pánů z Kunštátu a Cena Jindřicha Chalupického (2019) v Moravské galerii v Brně nebo Země – současný proud života (2019) v Galerii Emila Filly a No future is cancelled (2020) v Domě umění v Ústí nad Labem, Unplugged (2020) v Galerii

Rudolfinum, nebo výstava Olafura Eliassona In real life v Tate Modern Gallery v Londýně (2020).

Jak tedy může přispět environmentální umění a jeho zprostředkovávání během výuky výtvarné výchovy k formování kladného vztahu k životnímu prostředí žáků? Na to nám může odpovědět environmentální výchova založená na umění (art based environmental education²), která se formovala v průběhu 90. let minulého století ve Finsku. Výzkumy v duchu tohoto přístupu prokázaly, že přehlcení informacemi a rychlost, jakou je dostáváme, vede k otupování smyslového vnímání a pozornosti.

Podle van Boeckela (2009, s. 153):

Jsmo všude jen ne tam, kde jsme fyzicky. Tato éra se svým soustředěním na to být připojen celou dobu, přispívá k pocitu zahlcení, nadměrné stimulace a pocitu nenaplnění. Věří, že nepřetržitá částečná pozornost může, stejně jako mnoho jiných věcí, být velmi funkčním chováním, ale v malých dávkách. Ve větších dávkách to přispívá k stresujícímu životnímu stylu, k práci v krizovém řídicím módu, narušené schopnosti reflektovat, dělat rozhodnutí a myslet kreativně.

Proto se rozhodli zkoumat, zda má umění potenciál zlepšovat naši percepci a náš vztah k místu a krajině. Některé z jejich dosavadních výsledků si přiblížíme dále v teoretických východiscích, v nichž zmíníme i filosofické základy teorie o vlivu environmentálního umění na kladné environmentální postoje.

1 Teoretická východiska zkoumaného problému

Na spojitost současného umění a environmentálních problémů se podíváme nejdříve skrze filosofický pohled. Nejvíce se k této problematice vztahuje Félix Guattari a ekofilosofie, kterou můžeme definovat jako ekologickou harmonii všech složek environmentu. Environmentem zde myslíme celkový ekosystém se všemi jeho složkami, lidskými i přírodními, protože jsou od sebe neoddělitelné a neustále se vzájemně ovlivňují. (Lima Cavalcante, 2018)

S tímto postojem korespondují i výsledky spolupráce Guattariho s Deleuzem v knize Tisíc plošin, ve které upozorňují na nutnost změny našeho přemýšlení z dichotomického, stromového na rhizomatické. S tím souhlasí i ostatní post-moderní filosofové, jak zmiňuje Hauer (2002, s. 32):

Základní opozice ovládající západní filosofii a kulturu (subjekt-objekt, podstata-jev, mluvení-psaní, fakt-hodnota, atd.) tak vytvářejí nejen hierarchii hodnot, které jsou garantem pravdivého poznání, ale současně devalvují či znehodnocují onu druhou z kategorií či opozicí.

Díky tomuto modelu má většina z nás zakódované dichotomie, skrze které se vztahujeme k našemu prostředí, civilizace-příroda, člověk-zvíře, krajina-město, průmysl-zemědělství. Na současný globalizovaný svět nemůžeme aplikovat staré principy, hodnoty, jimiž svět poznáváme, chápeme a kategorizujeme. Hranice v dnešním světě se neustále pohybují, globální informace neustále vytvářejí mnohavrstvé sítě a několikanásobné spoje, už neplatí, že je něco jen dobré, nebo špatné. Proto bychom se měli naučit přemýšlet o světě pomocí

² dále v textu pod oficiální zkratkou AEE

tvorby nových spojení a vztahů, tak jak to například dělá umění. To také generuje nové pohledy, nové vztahy ke skutečnosti, pracuje se zážitkem, tedy i často s přímou zkušeností.

Některé přístupy ke vzdělávání vychází z těchto filosofí a snaží se o změnu vzdělávacího modelu, aby se žákům dostalo nejen zprostředkované, ale i přímé zkušenosti. Jedním z takových přístupů je i AEE založený Mari-Helgou Mantere v 90. letech minulého století ve Finsku. Ta AEE definuje jako formu učení, která si klade za cíl rozvíjet environmentální pochopení a zodpovědnost tím, že budeme více rozvíjet naši percepci (smyslové vnímání i pozorování našeho okolí), toho dosáhneme uměleckými metodami. Ty pomáhají studentům k větší otevřenosti a senzitivě při hledání nových cest k vyjádření a sdílení jejich vlastních environmentálních zkušeností, které mohou být krásné, nechutné, mírné nebo nebezpečné. (van Boeckel, 2009). Je důležité vyvažovat pozitivní a negativní vjemy a zážitky, které studentům nabízíme, aby právě nedošlo k přehlcní jedním přístupem vedoucím k lhostejnosti (otupělosti) vůči probírané problematice, nebo naopak k přílišnému pocitu jistoty, že je vše v pořádku a řešení přijde samo.

Van Boeckel (2009) ve svém příspěvku o AEE dokládá důležitost umělecké tvorby pro hledání nového vztahu k přírodě a pro zmírnění procesu otupování/lhostejnosti vůči enviromentálním problémům z důvodů, že se nám zdají neřešitelné a jsme přehlcní pocitem bezmoci, nebo že se nás netýkají a jsou nám vzdálené, nebo jsou pro nás málo atraktivní. Na rozdíl od jiných přístupů (venkovní výuka enviromentální výchovy, flow learning nebo místně zakotvené učení³) zde umění není jen aktivizující metodou nebo doplňkem, ale je výchozím bodem hledání cest ke vztahu k přírodě, skrze vlastní tvorbu, skrze soustředěné vnímání svého okolí a krajiny. AEE vychází z toho, že umění rozvíjí senzitivitu, percepci, emoce, symbolické i kreativní myšlení, a to pomocí tvorby a přemýšlení o umění, stejnou měrou rozvíjí i citlivost k realitě a životu. Nabízí nám jiné pohledy na známé situace, tím nás vytrhává z každodennosti.

Proč se AEE jeví jako ideální přístup k výuce výtvarné výchovy se zaměřením na enviromentální témata, nám může být jasnější po srovnání jejich vzdělávacích cílů, které se místy překrývají nebo vzájemně doplňují, například cíle zaměřující se na prožitek z místa, tvorbu vztahu k místu, estetické hodnocení krajiny, které najdeme u obou výchov (Navrátil, 2014). Mnozí environmentální pedagogové věří, že správně rozvíjené smyslové vnímání a tělesné resonance z kontaktu s přírodou vytváří nejlepší základ pro pozitivní vztah k životnímu prostředí.

Podle Vasko (2015, s. 74): „Být fyzicky přítomen nám umožňuje být součástí fenomenálního světa. Toto ztělesněné vztahování se je jako něco, co cítím, když kreslím linie stromu, když stojím před obrazem, nebo když mi přijde kompozice obrazu prostě správná. V tom je právě cítit tělesná resonance.“

Nesmíme opomenout výzkumy zaměřené na enviromentální výchovu, které mohou být přínosem i pro obor výtvarné výchovy. Jako základ nám poslouží metodiky evaluace programů enviromentální výchovy Jana Činčery, ve kterých předkládá nástroje pro měření hodnotových

³ V originálním znění článku place-based education

postojů účastníků environmentálních vzdělávacích programů. Tyto metodiky jsou vypracované pro všechny věkové skupiny.

Poučení těmito metodikami, chceme využít nabízené nástroje na změření hodnotových postojů žáků k životnímu prostředí, zvláště v oblasti vztah k přírodě a vztah k místu. Měření bude probíhat před a po výuce založené na AEE přístupu. Cílem bude zjistit, zda výtvarná výchova zaměřená na současné umění s environmentální tematikou vede k vytváření pozitivních postojů k životnímu prostředí u žáků na 2. stupni základní škol v Ústeckém kraji.

2 Kvalita výtvarných zadání

Při testování účinnosti AEE na pozitivní změnu hodnotových postojů žáků hraje zásadní roli přístup pedagoga k výuce, jeho volba výukových metod a vhodných materiálů pro výuku, proto bude stěžejní důsledná analýza zadání pro takovou výtvarnou výchovu.

I když najdeme velké množství kvalifikačních prací věnujících se propojování výtvarné a environmentální výchovy, nevedou jejich závěry k očekávaným výsledkům. Většina výtvarných zadání se orientuje na výsledný artefakt, nikoliv na posun v konceptech žáků. To může být jeden ze zažitých stereotypů učitelů výtvarné výchovy, že z výuky musí vzejít nějaký hmatatelný výsledek — artefakt. Z analýzy dostupných kvalifikačních prací začínajících pedagogů jsme získali tyto poznatky⁴. Mnohdy se environmentální problematika ve výtvarné výchově redukuje jen na práci s materiálem, buď přírodní (větve, listí, tráva, květiny, kameny atd.) nebo umělý recyklovatelný nebo odpadový materiál. Další povrchní propojení výtvarné a environmentální výchovy se projevuje pouze přesunutím výuky ven (školní zahrada, les, louka) a prací s dostupnými materiály v okolí bez vhodné reflexe prostředí a použitého materiálu. Původní dobrý záměr výtvarné reflexe pobytu v přírodě může zkazit uspěchání lekce nebo umělé našroubování ryze výtvarné aktivity.

Příklad: Děti se procházejí kolem rybníku a vnímají ho zrakem, sluchem a čichem. Poté na cestě na balicí papír společně vytváří myšlenkovou mapu Příroda. Následně dostanou sklenice, do kterých mají sbírat různý zajímavý přírodní materiál. Když se vrátí, rychle zhodnotí, co je uspořádané a co ledabylé. Pak už následuje další aktivita kresba detailu (Kšicová, 2007).

Nucená aktivita kresby, snad aby byla z lekce znát tvůrčí aktivita žáků, celou lekci zpomalila a nenechala dost prostoru k reflexi „minienviromentů“, které žáci vytvořili. Co dělá ledabyle uspořádanou sklenici ledabyle uspořádanou, co je ledabyle uspořádaná příroda? Nebylo by pro cíl lekce vhodnější porovnávat jednotlivé sklenice mezi sebou a hledat jaký vztah má jejich uspořádání k místu, které na ně poskytlo materiál. Divoká a uspořádaná příroda, zahrada a les, monokultura a polykultura, ano, také jsou to dichotomie, ale ty se právě pomocí rozdílných sklenic mohou stát vzájemně propojenou sítí. Žáci mohou hledat, co mají sklenice společného, který materiál nebo jeho uspořádání jim evokuje divokost, uhlazenost, zahradu, až dojdou k závěru, že hranice mezi odlišnostmi nejsou tak striktní a často se překrývají.

⁴ Jedná se o pouze předběžné výsledky vyplývající z předvýzkumu. Data pocházejí z veřejně dostupných kvalifikačních prací začínajících a budoucích pedagogů.

Samozřejmě najdeme i příklady dobré praxe, ve kterých se začínající pedagogové soustředí na zážitek místa, soustředěné pozorování a tvorbu, která tyto zkušenosti reflektuje. Setkáme se tak s mapováním známého a neznámého prostředí skrze fotografie. Nejdříve pomocí fotografovaných detailů hledají místa, odkud tyto detaily pochází, potom sami fotografují místa, detaily i sami sebe ve školní zahradě (Pokorná, 2015). Mohou tak reflektovat, čím se liší vnímání známého a neznámého místa, jaké vztahy pozorovaly v uspořádání zahrady (symetrie, cesty, dekorace) atd.

AEE nabízí jako příklad dobrého zadání, které žákům nabízí i mystický přístup k jeho plnění. Žáci mají za úkol jít ven a najít tři různé objekty, které se váží k narození, životu a smrti. Po návratu ke skupině se mají k nalezeným objektům vyjádřit, proč si je vybrali a jak se podle nich vztahují k celému cyklu života, poté se vyjadřují prostřednictvím uměleckého jazyka, básní nebo malbou (van Boeckel, 2009). Žáci tak přemýšlejí o cyklech, kterými živá i neživá příroda prochází, zároveň mohou přemýšlet o možných analogiích mezi těmito cykli.

Nesmíme opomenout, že i výběr umělců věnujících se této tématice bude pro tvorbu zadání zásadní. Chtěli bychom zdůraznit roli lokálních umělců (Ústecký kraj) jako je například Zdena Kolečková a její projekty *Made in Ghetto* (2012) a *Podivná botanika* (GEF, 2019), ale zároveň neopomenout i jiné české umělce – Miloš Šejn, Dagmar Šubrtová nebo Michal Kindernay, nebo světové umělce – Olafur Eliasson, Agnes Danes, Alan Sonfist a další.

Důležitost propojení výtvarného zadání s reálným uměleckým světem skrze díla autorů opíráme i o tvrzení Karen E. Till (2012, s. 23):

Enviromentální umělci jsou prostředníky mezi přírodními, lidskými, virtuálními, symbolickými a experimentálními komunitami. [...] Experimentují s mnohanásobnými časovými a prostorovými měřítky a hrají si s úhly pohledů. Překládají vědecká data do vědomostí, která se zdají být hmatatelnými. Vytvářejí spojení, která jsou pro nás viditelná, a tak jim můžeme porozumět skrze naše smysly. Jejich estetická a kreativní schopnost zapojuje obor tak, že kriticky a kreativně umožňuje komunitám objevovat minulost, současnost a budoucnost vztahů, které máme s naší přírodou, místy nebo prostředími.

Při analýze a přípravě zadání pro výtvarnou výchovu s enviromentální tematikou chceme vycházet i z poznatků výše zmíněných umělců a implementovat některé jejich tvůrčí metody i do výuky, jako například mapování místa, hluboký poslech, soustředěné pozorování, chůze skrze prostředí. „Vnímání místa si žádá zpomalení a vnímání bohatství lesního života. Pomalost je praktickou hodnotou, je pro nás přínosné vnímat charakter místa. Umožňuje nám to vytvořit nečekaná spojení s životy, které bychom jinak nepotkali.“ (Till, 2012, s. 26)

Závěr

Jistě jsme i sami na sobě někdy pocítili tlak rychlosti dnešní doby, neustálý nápor informací, především těch vizuálních, až se naučíme většinu vytěsnit mimo naši hlavní pozornost a současně periferně hledáme něco pozoruhodného. Což se nabízí jako jedna z dalších příčin odtržení od přírody. Potřebuje se naučit reflektovat problematiku času, jeho vnímání a zrychlenost naší doby. „Rychlost televize, obrazovky a informací, které každodenně

dostáváme, ale i tak v pouhých fragmentech, žijeme v dynamickém tempu a díky novým médiím máme vše na dosah během okamžiku, ale příroda je pomalá, abychom ji mohli vnímat musíme zpomalit.“ (van Boeckel, 2009, s. 150)

Enviromentální přístupy nás mohou naučit zpomalit a soustředěně vnímat naše prostředí, ať už je to jen malý environment vytvořený ve školní třídě, nebo rozlehlý prostor volné přírody. Je tedy důležité vymezit si dostatek času na vnímání díla, prostředí, situace a na následnou reflexi zážitku takového vnímání. Reflexe je pro pedagoga fundamentální zpětnou vazbou, zda došlo k pochopení tématu a k naplnění cíle výtvarného zadání. Kvalitní vnímání environmentálně zaměřeného díla se musí opírat o dobrou interpretaci a zprostředkování, aby byli žáci schopni pochopit specifičnost uměleckého jazyka a sami ho byli i schopni použít pro své vyjádření bez kopírování vnímaného díla. Naším cílem není tvorba estetických artefaktů, to bychom jen kopírovali současné konzumně zaměřené myšlení. Cílem je skrze umělecký jazyk chápat a reflektovat naše prostředí, a tím si k němu utvářet vztah, který by měl vést k formování našich hodnot a postojů.

Seznam zdrojů

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Tisíc plošin*. Herrmann.
- Hauer, T. (2002). *S/krze postmoderní teorie*. Karolinum.
- Kšicová, H. (2007). *Setkání s přírodou* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/zqdxl/>
- Lima Cavalcante, K. (2018, 31. 12.). The Ecosophy of Felix Guattari: An analysis of philosophy for environmental issues. *International Journal Of Humanities And Social Science Invention*, 7(12), 25-28. [http://www.ijhssi.org/papers/vol7\(12\)/Ver-3/F0712032528.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/vol7(12)/Ver-3/F0712032528.pdf)
- Navrátil, O. (2014). *Interakce člověka a přírody ve výtvarné výchově* [Disertační práce]. Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/n432q/>
- Pokorná, M. (2015). *Akční tvorba jako prostředek rozvoje environmentálního citění na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/u2j1y/>
- Till, K. E. (2012). Field Findings. In S. O'Sullivan, *The Red Stables Summer School: Jul – Aug 2012* (s. 22-30).
- van Boeckel, J. (2009). Arts-based environmental education and the ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. In *Metamorphoses in children's literature and culture* (s. 145-164). Enostone.
- Vasko, Z. (2015). Connections between Artistic Practice and Experiences in Nature: Considerations for how Art Education Can Engender Ecological Awareness. *Canadian Review Of Art Education: Research And Issues*, 42(2), 69-79. <https://crae.mcgill.ca/article/view/8>

Kontakt

Mgr. Irena Carkovová

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně

České mládeže 8, Ústí nad Labem-město, 400 96

E-mail: irena.carkovova@kaveka.cz

Intervence učitele jako determinanta motivace žáků s ADHD na 2. stupni ZŠ

Teacher's intervention as a determinant of motivation of pupils with ADHD at a lower secondary school

Andrea Cibulková

Abstrakt

Intervence učitele v kontextu edukace považujeme za důležitou determinantu motivace žáků s ADHD ke školní práci. Problematika je řešena v zahraničí a stává se součástí výzkumných šetření i v českém školství. Cílem příspěvku je prezentace výzkumného projektu, jehož záměrem je zjistit a popsat strategie a přístupy učitelů při edukaci žáků s ADHD na 2. stupni základních škol, identifikovat a specifikovat školní výkonovou motivaci těchto žáků. Smíšený výzkum využije pro sběr dat od učitelů a žáků dotazníková šetření a kvalitativní metodu focus group realizovanou ve skupinách pedagogů.

Klíčová slova: vzdělávání dětí s ADHD, žáci, učební motivace, učitelé, intervence

Abstract

We consider teacher intervention in the context of education to be an important determinant of the motivation of pupils with ADHD for school work. The issue is being addressed abroad and is becoming part of research in Czech education. The aim of the paper is to present a research project, which aims to identify and describe the strategies and approaches of teachers in the education of pupils with ADHD at the 2nd level of primary schools, to identify and specify the school performance motivation of these pupils. Mixed research will use questionnaire surveys and a qualitative focus group method implemented in groups of teachers to collect data from teachers and students.

Key words: education of children with ADHD, pupils, learning motivation, teachers, intervention

Úvod

Attention deficit hyperactivity disorder (dále jen ADHD) čili porucha pozornosti s hyperaktivitou se manifestuje především potížemi v soustředění, neúměrnou aktivitou a impulzivitou. Problematika vzdělávání dětí s ADHD je významným pedagogickým fenoménem. Inkluzivní trendy kladou na učitele náročné úkoly související i s podporou žáků s ADHD a téma motivace a vhodně zvolených edukačních strategií je velmi aktuální (DuPaul

& Stoner, 2014). Většina dětí s ADHD je v současnosti v ČR integrována do běžného vzdělávacího proudu a jejich vzdělávání může být pro pedagogy náročnou výzvou.

Z výzkumných šetření plyne, že mnozí učitelé jsou obecně inkluzivnímu vzdělávání nakloněni, někteří však mají spíše rezervovaný postoj a zároveň vyjadřují obavy. Podobně výzkum u budoucích učitelů ukázal, že nejsou příliš ochotni mít ve své třídě děti s poruchami chování a s emocionálními poruchami (Hájková & Strnadová, 2010).

Učitel je v edukaci žáků s ADHD zásadním prvkem jejich školní úspěšnosti. Často také prvním, kdo si všimne a upozorní na výskyt příznaků ADHD. Pedagog si musí být vědom potřeby vytvoření vlastního odpovídajícího postoje a měl by se pokusit realizovat takový systém podpurných opatření, který pomůže vést žáka k úspěchu (Bartoňová, 2018; Michalová & Pešatová, 2015). K vytvoření takového postoje a co možná nejefektivnějšímu působení ve vztahu učitel – žák v kontextu úspěšné edukace a vzdělávací trajektorie žáků s ADHD jsou bezesporu důležité i dostatečné znalosti o dané problematice, o projevech této vývojové poruchy, o diagnostice a možných přístupech k podpoře žáka.

Mnoho dětí s ADHD nedosáhne takového stupně vzdělání jako jejich vrstevníci a také častěji předčasně vzdělávání ukončí, což má vliv na jejich následné pracovní uplatnění a ve výsledku i na kvalitu jejich života. Přitom v mnoha případech jejich školní neúspěšnost a intelektuální schopnosti stojí v kontrastu (srov. Munden & Arcelus, 2008; Reimann-Höhn, 2018). Na celou problematiku je nutné nahlížet prizmatem psychosociálních potřeb dítěte s ADHD s vědomím, že sebepojetí jedince je vytvářené především interakcí s okolním světem. Nepochopení, nepřijetí jedince a negativní reakce sociálního prostředí mohou vyvolávat zkreslený sebeobraz a úzkostnější prožívání saturované dalším nežádoucím chováním dítěte. Nevhodný výchovně vzdělávací přístup má také jistě podstatný dopad na well-being⁵ dítěte.

1 Teoretická východiska

ADHD je neurovývojová porucha, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Odborná literatura není terminologicky zcela jednotná. Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (*MKN-10*, 2018) píše o hyperkinetické poruše; někdy je v literatuře označeno i jako hyperkinetický syndrom⁶. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch Americké psychiatrické asociace (dále jen DSM 5) uvádí poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), případně poruchu pozornosti bez hyperaktivity (ADD), kde ADD je vnímán jako podtyp ADHD (Raboch et al., 2015). Ačkoliv se jedná o dvě odlišné klasifikace, svým diagnostickým vymezením a projevy těchto poruch jsou si obě kategorizace velmi podobné, ač se zcela nepřekrývají. Od roku 2022 by měla být i v ČR implementována 11 revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace z roku 2018 (ICD – 11), do které je ADHD přidána⁷.

⁵ Well-being volně přeloženo z angličtiny jako osobní pohoda. Koncept osobní pohody rozpracoval americký psycholog, stoupenec pozitivní psychologie, Martin Seligman. Dle této koncepce jsou pozitivní emoce, zaujetí, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon základními prvky spokojeného života.

⁶ V české terminologii i hyperaktivní syndrom.

⁷ The International Classification of Diseases. <https://www.verywellmind.com/overview-of-the-icd-11-4589392>

ADHD zasahuje emoční, vztahovou i kognitivní oblast osobnosti a je tak ve své podstatě výrazným životním handicapem, který se manifestuje chováním, jež je pro okolí často nepochopitelné až obtěžující. Projevy i jejich míra či intenzita jsou velmi individuální a variabilní v kontextu vývoje jedince. Příčiny ADHD nejsou jednoznačně stanoveny, z výzkumných studií vyplývá jako zásadní především faktor hereditární, následovaný prenatálním a perinatálním. Následně vnější vlivy, jako např. výchova či životní prostředí, hrají v kontextu etiologie ADHD spíše méně významnou roli. DSM 5 rozlišuje tři základní subtypy ADHD: převážně nepozorný, převážně hyperaktivní a impulsivní a subtyp smíšený. V kontextu časté komorbidity především s poruchami školních dovedností⁸ (dále např. úzkostnými poruchami, poruchami chování aj.) a přetrváváním obtíží do dospělosti, ADHD podstatně ovlivňuje kvalitu života jedince. Obtíže se pochopitelně projevují i ve škole, kde žáci tráví podstatnou část svého času. Mezi typické projevy dítěte s ADHD patří chyby z nepozornosti, nesoustředěnost a obtížný návrat k činnosti po vyrušení, neschopnost udržet pořádek, zapomínání, malá vytrvalost, zhoršený odhad času, ztrácení věcí, neposednost, zbrkllost, nedočkavost, vykřikování při výuce, obtížné začleňování do kolektivu vrstevníků aj. Údaje o výskytu ADHD ve školní populaci se liší, pohybují se od 2 % do 12-15 %, nejčastěji je uváděno cca 6 % (srov. Bartoňová, 2018; Goetz & Uhlíková, 2013; Michalová & Pešatová, 2015; Munden & Arcelus, 2008).

2 Vzdělávání dětí s ADHD

Podle Michalové a Pešatové (2015) jsou v české odborné literatuře uvedené poruchy chování (ADHD, hyperkinetický syndrom) často označovány jako specifické poruchy chování. Česká školská legislativa je řadí do skupiny vývojových, resp. závažných vývojových poruch chování. Ve školním roce 2019/2020 se v základních školách vzdělávalo celkem 18 329 žáků se závažnými vývojovými poruchami chování. 16 903 z těchto žáků, tedy 92 % z celkového počtu se vzdělávalo v běžných třídách. Český statistický úřad uvádí desetileté srovnání nárůstu vývojových poruch chování v základním školství z 2 702 žáků ve školním roce 2009/2010 na 18 329 ve školním roce 2019/2020, což činí změnu 578,3 %. Ve srovnání např. s údaji o výskytu vývojových poruch učení za stejné období, kdy ve školním roce 2009/2010 bylo evidováno 32 713 žáků a v roce 2019/2020 žáků 50 398, tedy s desetiletou změnou 54,1 %, je nárůst u vývojových poruch chování daleko výraznější (*Školy a školská zařízení - školní rok 2019/20: Výroční zpráva*, 2020). Z legislativních předpisů v oblasti českého školství vyplývá dětem s ADHD právo na vzdělávání zahrnující širokou škálu podpůrných opatření způsobem odpovídajícím jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Podpůrná opatření směřují především k úpravě vzdělávacích podmínek, prostředí a organizace práce, režimovým opatřením, volbě vhodných metod a forem, využití asistenta pedagoga, speciálně pedagogické a psychologické intervenci.

Podle Pavelkové (2002) závisí úspěšnost učitelovy práce na schopnosti pracovat s žákovskou motivací. Učitel ovlivňuje motivaci zejména výběrem učiva, vyučovacích metod

⁸ Specifické poruchy učení, resp. dys- poruchy (Goetz & Uhlíková, 2013, s. 75 - 76)

či organizačních forem. Lavoie (2007) uvádí, že příliš mnoho učitelů se zaměřuje na změnu dítěte, ale efektivnější je změnit zásady a postupy ve třídě. Klíčem k motivaci dítěte s problémy s pozorností je úprava vzdělávacího prostředí. Učební plán by měl být stimulující a relevantní pro životní zkušenosti dítěte. Kurikulum, které je irelevantní pro sociální a ekonomické zájmy žáka, má obvykle za následek rušivé chování a špatnou akademickou výkonnost.

Obecně je tematika motivace dětí ke školní práci známa, v rámci ČR však v kontextu problematiky ADHD není dostatečně výzkumně řešena. Česká odborná literatura se úrovní znalostí učitelů o problematice ADHD ani motivací těchto žáků v rámci edukace příliš nezabývá. Ačkoliv je jisté, že pedagog a jeho přístup jsou velmi podstatnou součástí školní úspěšnosti dětí, dle ČŠI (*Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2018/2019*, 2019) si čeští učitelé oproti svým zahraničním protějškům méně věří a nejsou si jistí, zda dokážou vhodně a dostatečně motivovat své žáky.

3 Výzkumný záměr

Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, jaké strategie v kontextu motivace volí u žáků s ADHD na 2. stupni ZŠ učitelé a specifikovat proces motivace a školního výkonu těchto žáků. Když učitel zná intenzitu a poměr potřeby úspěchu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu u svých žáků, má možnost optimálně volit strategie a zadávané úkoly, jak ve vztahu k jednotlivcům, tak v kontextu celé třídy. V souvislosti se vzdělávací trajektorií žáků s ADHD jsme přesvědčeni, že pedagog informačně a dovednostně připravený pro edukaci těchto dětí je nezbytným předpokladem jejich školní úspěšnosti.

Dílčí cíle výzkumu zaměříme na zjištění znalostí učitelů 2. stupně ZŠ o diagnostice, intervenci, volbě strategií a učebních preferencí u žáků s ADHD. Budeme se zajímat o volené postupy a metody v kontextu edukace a jejich efektivitu a také o spolupráci pedagogů vzdělávajících žáka s ADHD na základní škole s ostatními subjekty vstupujícími do edukace. Zaměříme se na identifikaci školní výkonové a učební motivace u žáků 2. stupně ZŠ s ADHD a u jejich intaktních vrstevníků.

Design výzkumu bude smíšený s použitím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Pro sběr dat budou využita dotazníková šetření u učitelů a žáků a také metoda focus group realizovaná ve skupinách pedagogů. V rámci zpracování a interpretace dat výzkumu budeme hledat odpovědi na výzkumné otázky:

- Jaká je informovanost učitelů o problematice ADHD a jaké nejčastější přístupy a strategie volí v edukaci žáků s ADHD?
- S jakými subjekty a jakou formou spolupracují učitelé, kteří vzdělávají žáky s ADHD?
- Cítí se učitelé dostatečně připraveni na edukaci žáků s ADHD, mají dostatek zkušeností a erudici?
- Jaká je úroveň výkonové motivace u žáků s ADHD na druhém stupni základní školy a u intaktních vrstevníků v běžné třídě?

3.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody

V zahraniční literatuře se problematikou ADHD zabývali například odborníci z oddělení klinické a školní psychologie na Muhlenberg College Allentown v USA, kteří vyvinuli výzkumný nástroj The Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale (dále jen KADDS) zjišťující vědomosti, postoje a přístupy učitelů ke vzdělávání dětí s ADHD (Sciutto et al., 2016). V rámci kvantitativního výzkumu použijeme českou modifikaci tohoto výzkumného nástroje. Osloveny budou všechny plně organizované základní školy hlavního vzdělávacího proudu ve Středočeském kraji a v Praze, resp. učitelé zde působící. Výběr obou krajů není náhodný, Středočeský kraj je v přepočtu na procentuální podíl z celkového počtu žáků s vývojovými poruchami chování v ČR kraj s nejvyšším výskytem; Praha pak zaujímá 3. příčku. Ve školním roce 2019/2020 zde na druhém stupni učilo více než 6 tisíc učitelů (*Školy a školská zařízení - školní rok 2019/20: Výroční zpráva*, 2020). Vzhledem ke skutečnosti, že výběrový soubor je limitován zkušeností aktuální či předchozí s výukou žáků s ADHD, předjímáme, že konečný vzorek učitelů bude nižší.

V obou krajích rovněž budeme realizovat šetření prostřednictvím standardizovaného dotazníku školní výkonové motivace MV – 12 (Hrabal & Pavelková, 2011), který u žáků zjišťuje jejich potřeby úspěchu a vyhnutí se neúspěchu. Šetření bude realizováno ve vybraných školách, v nichž se vzdělávají žáci s ADHD. Výzkum budeme realizovat ve spolupráci s třídními učiteli, případně jinými pedagogickými pracovníky školy. Je zamýšlen vzorek čtyř tříd druhostupňových ročníků, celkem tedy přibližně 80–90 dotazovaných žáků.

Rádi bychom se blíže seznámili se zkušenostmi, volenými strategiemi, přístupy a potřebami pedagogů při edukaci žáků s ADHD za využití skupinové interakce. Budeme proto realizovat kvalitativní výzkumné šetření prostřednictvím metody focus group. Probandy výzkumného šetření budou učitelé 2. stupně základních škol z Prahy a Středočeského kraje, jež mají zkušenost s edukací žáků s ADHD. Ohniskové skupiny budou realizovány ve 2–3 skupinách učitelů, přičemž předjímáme cca 8 učitelů v každé ze skupin. K účasti na kvalitativním šetření budou osloveni ti učitelé, kteří se zapojili i do kvantitativní části výzkumného šetření.

Závěr

V rámci výzkumu bude zajímavé zjištění, které metody, postupy a přístupy k edukaci žáků s ADHD, integrovaných v hlavním vzdělávacím proudu, učitelé preferují. Vyplnění dotazníku pro učitele bude mít přímý přínos i pro každého z respondentů, neboť bude připraven jako zpětnovazební, tedy vyhodnocení odpovědí obdrží každý pedagog ihned po vyplnění. Celkové výsledky výzkumu tak pomohou specifikovat a popsat možnosti motivace a intervence žáků s ADHD v rámci inkluzivního vzdělávání. Data z kvalitativního výzkumu metodou KADDS budou komparována s již publikovanými zahraničními výzkumy.

Učitel dostatečně vybavený informacemi, znalostmi a dovednostmi pro práci s dětmi s ADHD může předejít řadě nedorozumění a úspěšně podpořit žáka vhodným individuálním postupem. Podstatná je spolupráce s rodinou a nastavení vhodné komunikace s ní tak, aby působení školy a rodiny mělo synergický efekt na školní úspěšnost žáka. Důležitá je rovněž

týmová spolupráce se školním speciálním pedagogem, školním psychologem a odborníky ze školských poradenských zařízení (srov. Bartoňová, 2018; DuPaul & Stoner, 2014; Goetz & Uhlíková, 2013; Lechta, 2016; Michalová & Pešatová, 2015).

Seznam zdrojů

- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání* (2. rozšířené a aktualizované vydání). Paido.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies* (third). The Guilford Press.
- Goetz, M., & Uhlíková, P. (2013). *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Galén.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Lavoie, R. (2007). *The Motivation Breakthrough: 6 Secrets to Turning On the Tuned-Out Child*. Touchstone Simon & Schuster.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Michalová, Z., & Pešatová, I. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD* (2015 ed.). Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.
- MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1. 1. 2018. (2018). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
- Munden, A., & Arcelus, J. (2008). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky* (Vyd. 3, přeložila Dagmar TOMKOVÁ). Portál.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (Eds.). (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe - Testcentrum.
- Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí* (přeložila Alena BEZDĚKOVÁ). Portál.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N. Z., Lee, J. -yeon, Alkahtani, K., Drake, B., & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives In Psychology: Research, Practice, consultation*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/ipp0000045>
- Školy a školská zařízení - školní rok 2019/20: Výroční zpráva. (2020). Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020#>
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2109: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. (2019). Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf

Kontakt

Mgr. Andrea Cibulková, MBA

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, Praha 1 – Nové Město, 116 39

E-mail: cib.andrea@gmail.com

Profesní příprava učitelů občanské výchovy a základů společenských věd se zaměřením na filozofii – východiska k výzkumu

The professional preparation of civics and social sciences teachers with a specialization in philosophy – starting points for research

Zuzana Cieslarová

Abstrakt

Příspěvek vzniká za účelem představení tezí a seznámení s plánovanými kroky plynoucí z výzkumného záměru budoucí disertační práce. Jeho cílem je stručně popsat aktuální stav vybrané problematiky. Cílem výzkumu je zjistit, jak jsou vysokoškolští studenti oboru společenských věd, případně výchovy k občanství, připraveni na výuku filozofie na středních školách, jak pregraduální příprava ovlivňuje jejich profesní rozvoj v tomto směru, a zda jsou odborné obsahy filozofie a jejich didaktická transformace skutečně právem považovány za nejnáročnější část profesní přípravy a rozvoje.

Klíčová slova: profesní příprava učitele, filozofie, občanská výchova, společenské vědy

Abstract

This paper is created with aim to introduce future doctoral thesis and planned steps in intended research. The current state of the problematics is briefly summarized. The aim is to find out how university students of social sciences (civics) are prepared to teaching philosophy at secondary schools. How undergraduate preparation affects their professional development and if a professional content of philosophy and its didactic transformation is really considered to be the most demanding part of the professional preparation and development.

Key words: professional preparation of a teacher, philosophy, civics, social sciences

Úvod

V současné době mohou učitelé vnímat, že se jejich profese nachází v nejasné pozici. Z výsledků mezinárodních výzkumů vyplývá, že je učitelská prestiž na velmi nízké úrovni. (Lorenzová, 2016) Už na univerzitní půdě je jakýmsi způsobem budována profesní identita učitelů a dochází zde také k identifikaci s hodnotami učitelského povolání. Domingo (2005) tak uvádí tři modely profesionalizace, způsoby vedení budoucích učitelů. Mechanická profesionalizace připravuje racionální experty pro trh vybavené technickými a technologickými dovednostmi, bez ohledu na jejich charakter a hodnoty. Jádrem druhé, občanské profesionalizace je sociální rozvoj a společenský pokrok. Budoucí profesionálové jsou vedeni k individuální odpovědnosti a závazku, že vrátí společnosti to, co do nich vložila.

Poslední model je profesionalizace identifikující – profesní průprava cílí na osobní růst, morálku a vnitřní změny. Profesní dráha je vnímána jako životní projekt a hodnoty jsou tvořeny na základě kreativity a schopností. O podobných modelech mezi českými autory hovoří i Stanislav Štech (2008).

Profesní příprava je složitá a dlouhodobá. Podle Kasáčové (2005) se jedná o komplexní proces stávání se učitelem, který v rámci pregraduální přípravy nezačíná, ani nekončí. Autorka do procesu zahrnuje veškeré změny, které osobnost postihují. Podle Staňka (2018) obsahuje přípravné vzdělávání učitelů pět složek pro profesní přípravu klíčových: oborově předmětová a předmětově didaktická složka každého z aprobačních předmětů, složka univerzitního základu, pedagogicko-psychologická složka a složka pedagogické praxe. Pregraduální přípravou myslíme přípravu na profesi, a to na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace (Průcha et al., 2009). Pregraduální příprava však nevyprodukuje plně kompetentního a hotového učitele. Podle Havla a Janíka (2004) se k tomuto stavu učitelé dopracují až po několika letech praxe, plných sebereflexe a práce na sobě samém, jejíž součástí je i další studium.

Obecně se mezi odborníky považuje za začátek celé profesní přípravy učitelů OV, ZSV přijetí uchazeče ke studiu na některé z vysokoškolských pracovišť s akreditovaným studijním programem zaměřeným na pregraduální přípravu učitelů OV a ZSV. Po úspěšném absolvování studia a obdržení diplomu profesní příprava nekončí. Pokračuje ve formě různých projektů tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci celoživotního učení, jak ve formální, tak neformální podobě. Nesmíme zapomínat na čerpání zkušeností a využívání příkladů dobré praxe, což je neméně významná součást profesní přípravy.

Domníváme se, že fenomén profesní přípravy učitelů OV, ZSV nebyl dostatečně výzkumem uchopen v kontextu filozofie jako dílčí disciplíny společenských věd. Máme v úmyslu prověřit, zda je filozofie obávanou součástí profesní přípravy. Plánovaný výzkum naváže na již realizovaný výzkum docenta Staňka z let 2009–2010 zabývající se profesní identitou učitele OV, ZSV. Věříme, že výzkum bude přínosný i pro oborovou didaktiku, jelikož výzkumy v této oblasti chybí, což je jejím největším nedostatkem.

1 Úvod do problematiky profesní přípravy učitelů OV a ZSV

Výchova k občanství představuje velmi důležitou součást vědomí mladých lidí a občanů žijících v demokratické republice. Z rozhovorů s vrstevníky, učiteli, kolegy a rodiči si dovolíme tvrdit, že je OV ve srovnání s ostatními vyučovacími předměty považována za tu méně důležitou, což podporuje i fakt, že v názvu figuruje slovo *výchova*. Nicméně Staněk, opírající se o další autory, uvádí společenskovědní témata, která se svým zaměřením dostávají do vzdělávacího obsahu tohoto předmětu a činí ho klíčovým a nesmírně důležitým pro vzdělávání nynější i budoucí generace. OV v sobě integruje množství společensky závažných témat (problematiku lidských práv, principy demokracie, xenofobii, rasismus, solidaritu, občanskou participaci apod.) a má obrovský potenciál stát se efektivním nástrojem pro přípravu na reálný a aktivní život ve společnosti. (Staněk, 2018)

Profesní přípravou učitelů OV a ZSV se v Česku nejvíce zabývá již citovaný doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., který v letech 2009–2010 realizoval kvalitativní výzkum zaměřený na profesní identitu učitele této aprobace. Autor se dlouhodobě zabývá oborovou didaktikou společenských věd, zejména v kontextu politologie. (Staněk, 2010) Ve svých publikacích a výzkumech naráží na nedostatky oborové didaktiky spočívající v chybějících výzkumech, které by se zaměřovaly na učitele vyučovacích předmětů, jejichž vzdělávací obsah vychází z oborů *Výchova k občanství* v RVP ZV⁹ a *Občanský a společenskovědní základ* v RVP G¹⁰. Mezi zjištění, která Staněk uvádí, patří například konstatování některých učitelů o vlastní odborné vybavenosti, a sice v oblasti práva, ekonomie, politologie, ale také filozofie. (Staněk, 2010) Velmi přínosným výzkumem pro naše téma by mohl být výzkum realizovaný Dopitou a Skopalovou *Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd* z roku 2002. Z tohoto výzkumu vzešla definice ideálního učitele OV, ZSV: šikovný, kvalifikovaný a vzdělaný pedagog, kterému není cizí zodpovědnost a tolerance k názorům druhých, umí komunikovat a jde příkladem občana.

Učitel OV se musí, na rozdíl od učitelů ostatních aprobací, opírat o poznatky odborných obsahů několika společenskovědních disciplín. Už Piřha (1992) tvrdí, že nikdy nebude vzdělán ve všech disciplínách tak jako učitel dějepisu v historii nebo učitel matematiky v matematice. Výzkum Staňka z let 2009–2010 toto tvrzení verifikuje. Občankáři si uvědomují, že svými odbornými oborovými znalostmi musí pokrýt širokou paletu společenskovědních disciplín, ale zároveň, že nejsou schopni je pokrýt do hloubky, čímž ztrácí na vážnosti u svých kolegů. Z toho důvodu se u nich objevuje potřeba specializace v jedné konkrétní disciplíně, a to mezi druhým a čtvrtým rokem praxe (Staněk, 2010). Učitel cítí touhu stát se odborníkem alespoň v jedné disciplíně, a tím si zasloužit uznání a respekt kolegů. V této souvislosti se jeví problémem účelná a efektivní redukce a transformace širokých multioborových znalostí do podoby pro žáky přijatelné. Učitel musí navíc reflektovat a neustále aktualizovat své odborné znalosti ve všech složkách vyučovacího předmětu, jejichž obsah je čerpán ze samostatných společenskovědních oborů a disciplín. Uvědomění si skutečnosti, že OV pokrývá takový rozsah, že je stěží možné jej obsáhnout, bylo aktuální v oné době realizace zmíněného výzkumu, možná by nebylo od věci provést výzkum znova a výsledky komparovat, protože tato tvrzení se mohou zdát radikální a pro učitele možná i sebedestruktivní.

Oborová didaktika společenských věd je pedagogická disciplína, která jako svébytná vědní disciplína teprve hledá precizní vymezení vlastního předmětu, metodologie a terminologie. Spíše než tato teorie o vzdělávání se v Česku rozvíjela předmětová didaktika konkrétního vyučovacího předmětu, což dokazuje přetrvávající terminologická nekonzistentnost v užívání rozdílných názvů vyučovacího předmětu. Pro tuto disciplínu i v současnosti chybí kvalitativní výzkumy, jejichž výsledky by přispěly k jejímu rozvoji a zkvalitnění. (Staněk, 2018)

⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

2 Výzkumný záměr

Výzkumný problém je profesní příprava učitelů OV a ZSV, a to konkrétně v oblasti filozofie. Stěžejním cílem výzkumu je prozkoumat a zhodnotit aktuální stav této přípravy v kontextu filozofie, obsah pregraduální přípravy v rámci zvolené dílčí disciplíny, její rezervy a cíle. Budeme se snažit ověřit, zda je odborný obsah filozofie a jeho didaktická transformace skutečně považován za nejnáročnější část pregraduální i postgraduální přípravy. Z velké části vycházíme z dosavadních zkušeností a rozhovorů se studenty a učiteli, které tomu nasvědčují. Chybí však relevantní a empiricky zpracované údaje, abychom toto tvrzení mohli potvrdit či naopak vyvrátit. Aby se profesní příprava učitelů OV a ZSV mohla zkvalitňovat, je zapotřebí získat do této problematiky objektivní vhled.

Cílem práce je na vybraném vzorku studentů učitelství OV a ZSV a učitelů SŠ ověřit, jak je odborný obsah filozofie v rámci pregraduální přípravy ovlivňuje v procesu profesní přípravy a rozvoje. Dále bychom chtěli, na základě zjištěných výsledků, navrhnout možná východiska pro eliminaci problematických bodů a možné korekce v rámci přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách.

2.1 Dílčí výzkumné cíle

A. V rámci kvalitativního výzkumu:

- Hloubkovými rozhovory s učiteli a studenty zhodnotit přínos a vliv pregraduální přípravy z hlediska odborného obsahu a jeho didaktické transformace v rámci oboru filozofie.
- Zjistit, zda učitelé pokládají za nutné a užitečné využívat možnosti DVPP, a sice zaměřeného na filozofii.
- Zjistit, zda a v jaké míře jsou studenti učitelství připraveni na výuku filozofie. (výzkumná metoda – obsahová analýza materiálů, viz kapitola 2.5)

B. V rámci kvantitativního výzkumu:

- Ověřit, zda je odborný obsah filozofie a jeho didaktická transformace nejnáročnější součástí profesní přípravy. (výzkumná metoda – dotazníkové šetření)

2.2 Obecná hypotéza

Na základě formulace výzkumného problému byly vytvořeny výzkumné otázky, které bude nutné zodpovědět, abychom ověřili cíl výzkumného šetření. Ke splnění vytyčených cílů je nezbytné studium adekvátní domácí i zahraniční literatury. Analyzovat fenomén profesní přípravy z hlediska jeho aktuálnosti v dané literatuře s důrazem na primární zdroje, a objasnit související termíny. Nejdříve provedeme rozhovory, na jejichž základě sestavíme dotazníky a popř. upravíme výzkumné hypotézy. Obecná hypotéza by mohla znít následovně: Mezi obsahem pregraduální přípravy a profesní připraveností v oblasti filozofie existuje vzájemná souvislost.

Výzkumné otázky:

1. Jak respondenti posuzují vliv odborné složky pregraduální přípravy na svou připravenost pro výuku filozofie?
2. Jak respondenti posuzují vliv metodicko-didaktické složky pregraduální přípravy na svou připravenost pro výuku filozofie?

V rámci výzkumných otázek jsou vytvořeny dílčí podotázky, ze kterých bude vycházet struktura rozhovorů. Mezi nimi budou například následující:

- 1.1 Vnímají respondenti filozofii ve srovnání s ostatními obory jako náročnější?
- 1.2 Je obsah filozofických předmětů vyvážený z hlediska odborné a didaktické složky?
- 1.3 Je pro respondenty přínosnější obsah didaktiky, či metodických seminářů?

Formulace hypotéz:

H1: Mezi odbornou složkou pregraduální přípravy a připraveností na výuku filozofie je pozitivní vztah.

H2: Mezi metodicko-didaktickou složkou pregraduální přípravy a připraveností na výuku filozofie je pozitivní vztah.

H3: Učitelé využívají možnosti DVPP z důvodu zefektivnění vlastní výuky filozofie.

2.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum jsou stěžejní dvě cílové skupiny. První tvoří studenti učitelství v závěrečném ročníku studia připravování na fakultách připravující budoucí učitele OV a ZSV. Druhou skupinou jsou učitelé SŠ z Olomouckého a Moravskoslezského kraje s maximálně 5letou praxí s aprobační OV, ZSV, kteří předmět aktuálně vyučují. Výběr je ohraničen pěti lety praxe z důvodu potřeby poměrně snadného vybavení průběhu vlastní pregraduální přípravy. Je nutné zohlednit to, že na školách působí také absolventi filozofických fakult. S ohledem na cíle výzkumu a nesrovnatelného typu profesní přípravy tyto respondenty ze vzorku vyloučíme. Výběr vzorků obou skupin bude záměrný a jejich početnost bude ještě přesně stanovena, aby byl výběr reprezentativní s ohledem na hloubku prováděného výzkumu.

2.4 Metody výzkumu

Ve výzkumu budou použity jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. Důraz bude kladen na pravidlo metodologické triangulace se snahou o zajištění co největší míry validity a objektivity. Zvolené metody jsou následující: hloubkový rozhovor, analýza materiálů a dotazníkové šetření (viz kapitola 2.1).

2.5 Koncepce disertační práce

Koncepce práce bude korelační a zároveň smíšená, neboť užijeme kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod. Budeme se snažit o dosažení maximální míry objektivnosti. Opřeme se o tři výzkumné metody, které potvrdí či vyvrátí existující předpoklady. Jednou z nich bude analýza materiálů, jejímž cílem bude zjistit, zda jsou studenti na výuku filozofie připraveni. Budeme tak zkoumat didaktické znalosti obsahu, které tvoří jakousi strukturu ze dvou složek:

obsahové (týká se učiva) a didaktické (souvisí se zprostředkováním učiva žákům). (Švec, 2009) Materiál k rozboru může mít podobu úvahy tvořené během celého semestru na podnětné téma. Mazáčová (2009) tvrdí, že její analýzou můžeme hodnotit míru porozumění, individuální chápání, vývoj didaktického myšlení, a to zejména schopnost zobecňovat, propojovat a hodnotit poznatky z kurzů se zkušenostmi z praxe a skutečné výuky. Budoucím učitelům je také možné předložit materiál s požadavkem zpracovat přiložené otázky či úlohy. Mohlo by se jednat například o následující body:

- identifikace klíčového pojmu a zprostředkování žákům,
- návrh práce s tímto pojmem vedoucí k porozumění, včetně úskalí a předností oněch návrhů,
- uvést důvod obtížnosti učiva pro žáky,
- označení části materiálu vyžadující hlubší vysvětlení a uvést nejlepší příklady, analogie k objasnění učiva apod. (Janík, 2009)

Výsledky rozboru by měly ukázat, jestli jsou studenti v posledním ročníku studia schopni didakticky zpracovat odborný obsah filozofie a na jaké úrovni se v tomto nachází. Dále budeme rozhovory zjišťovat, jaký vliv měla pregraduální příprava v oblasti filozofie na aplikaci v praxi. Na základě výpovědí navrhne dotazník k ověření, zda je filozofie považována za nejnáročnější disciplínu v procesu profesní přípravy.

Závěr

Výzkumným cílem je lépe poznat proces profesní přípravy učitelů společenských věd a přispět relevantními připomínkami pro jeho zkvalitnění. Splnění cílů a výsledky výzkumu disertační práce by mohly zároveň obohatit oborovou didaktiku společenských věd. Pro další směřování této disciplíny jsou nutné empirické výzkumy, neboť jedině tak získáme relevantní data a přesvědčivé argumenty na podporu profesionalizace učitelů OV a ZSV. V neposlední řadě by z výsledků výzkumu mohla čerpat samotná pedagogika.

V současné době je profesní příprava učitelů stále společností zpochybňována, dokonce i samotnými studenty, kteří tvrdí, že je jejich příprava nedostatečná, hlavně v oblasti pedagogické praxe. V průběhu celého výzkumu zaměřujeme svou pozornost na oblast filozofie, neboť se jeví, že takto zaměřené výzkumy dosud neproběhly, a přitom by mohly být relevantním zdrojem pro inovace ve vybrané oblasti.

Seznam zdrojů

- Domingo Mortalla, A. (2005) Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de formación profesional. In *Revista de Fomento Social* (č. 60, 39-55). [NON VIDI]
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. PdF MU.
- Janík, T. (2009). K možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 9-16). Paido.

- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Univerzita Mateja Bela.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Filozofická fakulta UK v Praze.
- Mazáčová, N. (2009). Zkušenosti s utvářením didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 73–82). Paido.
- Piňha, P. a kol. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: Knížka pro učitele a veřejnost*. AVED.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Staněk, A. (2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Nakladatelství EPOCH.
- Staněk, A. (2009). *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. Nakladatelství EPOCH.
- Staněk, A. (2018). *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Nakladatelství EPOCH.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In S. Bendl & A. Kucharska (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (s. 139-144). Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.
- Švec, V. (2009). Intervence do procesu utváření didaktických znalostí obsahu: inspirace teorií jednání. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. (s. 45-56). Paido.

Kontakt

Mgr. Zuzana Cieslarová
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: zuzana.cieslarova02@upol.cz

Pilotní pojmová analýza tématu rozmnožování v učebnicích přírodovědy

The pilot expression analysis of the reproduction topic in biology schoolbooks

Kateřina Radana Drbalová

Abstrakt

Příspěvek přináší výsledky pojmové analýzy 11 učebnic s doložkou MŠMT určených žákům 4. a 5. tříd pro výuku tematického okruhu Rozmanitost přírody. Pojmová analýza byla zacílena na výrazy související s tématem rozmnožování. Cílem výzkumu bylo pilotní zmapování pojmového profilu učebnic, který poslouží k dalšímu výzkumu v této oblasti. Charakter a četnost detekovaných výrazů je uveden v přehledných tabulkách. Získané výsledky přináší přehled o povaze základní pojmové skupiny s nejvyšší četností výskytu a dále spektrum všech dalších používaných termínů.

Klíčová slova: rozmnožování, učebnice přírodovědy, primární vzdělávání, hodnocení pojmové analýzy, pojem

Abstract

The paper presents the results of a conceptual analysis of 11 schoolbooks intended for pupils of 4th and 5th class for teaching the educational area Diversity of Nature. The conceptual analysis was focused on expressions related to the reproduction topic. The aim of the research was a pilot mapping of the textbook's conceptual profiles, which is applicable to be used for the further investigation of this research area. The kind and frequency of detected words are tendered in tables. The obtained results provide an overview of the basic words with the highest frequency of occurrence and the spectrum of all other terms used.

Key words: reproduction, biology textbooks, primary education, evaluaiton of the conceptual analyses, word

Úvod

Používání učebnic je v českém školství velmi rozšířeno (Průcha, 2006). Pro zařazení knižního titulu do seznamu učebnic pro základní vzdělávání je nutné splnit podmínky k získání schvalovací doložky (MŠMT, 2013). V současnosti čítá seznam učebnic a učebních textů 1139 titulů. Edukační trh aktuálně nabízí pro výuku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro čtvrté a páté ročníky 54 učebních textů (MŠMT, 2020). Ze široké nabídky učebnic bohužel vychází i variabilita jejich kvality (Šulc, 2015). Diskutabilní kvalita mnohých učebnic vyvstává také ze značně liberálního přístupu během schvalovacího řízení MŠMT (Průcha 2006). Podobně

jako v zahraničí (Mikk, 2000) probíhá u nás výzkum zacílený na stanovení kvality učebnicového textu (Knecht & Janko), nicméně v praxi nebývá při výběru titulu kvalita učebnice jediným aspektem (Berlak, 1999). Cílem výzkumu učebnic je mimo jiné identifikace jakostních vlastností pro vyhodnocení jejich kvality a zformulování doporučení pro konstruování učebnic nových (Průcha, 2006). Z toho důvodu je výzkum kvality učebních textů klíčovou proměnnou a úzce souvisí s aktuální problematikou primárního vzdělávání.

1 Cíle výzkumu

Projekt zahrnoval tyto cíle: 1) Zmapovat aktuální rozsah nabídky učebnic s platnou doložkou MŠMT, určených pro žáky čtvrtých a pátých ročníků ve výuce vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v tematickém okruhu Rozmanitost přírody. 2) Provést pojmovou analýzu tématu rozmnožování u vybraných titulů.

2 Metodika výzkumu a prezentace výsledků

Pro dosažení cílů výzkumu byly použity tyto metody: 1) Ze seznamu učebnic pro základní vzdělávání (MŠMT 2020) byly vybrány učebnice, jejichž název uvádí A) zacílení na čtvrté a/nebo páté ročníky základní školy a zároveň B) název předmětu *přírodověda* nebo pojem *příroda* nebo název vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* nebo název tematického okruhu *Rozmanitost přírody*. 2) Ze souboru učebnic byly vybrány tituly, jejichž obsah se alespoň z části shodoval s učivem druhého období tematického okruhu Rozmanitost přírody (RVP ZV, 2017). 3) Výzkum byl zaměřen výhradně na verbální složku učebnic. Analýze byly podrobeny následující aparáty a jejich komponenty: aparát prezentace učiva - výkladový text a shrnutí učiva; aparát řízení učení – otázky a úkoly k tématům, komentáře k obrazovým materiálům. V učebnicích byly vyhledány všechny pojmy, které úzce souvisí s tématem rozmnožování. Do analýzy nebyly zahrnuty výrazy uváděné u obrázků, pokud tyto pojmy plnily pouze popisnou funkci, nebyly nijak vysvětleny či popsány a nebylo na ně odkázáno ve výkladovém aparátu.

Pro zpracování dat byly použity tyto metody: 1) Za účelem přehledné prezentace výsledků byly pojmy roztrženy do následujících pojmových skupin: Obecné pojmy, Rozmnožování hub, Rozmnožování výtrusných rostlin, Rozmnožování semenných rostlin, Rozmnožování bezobratlých živočichů, Rozmnožování obratlovců. Názvy pojmových skupin byly zvoleny na základě zjednodušení systematického členění organismů, které se objevuje v tematicky a taxonomicky koncipovaných titulech a jehož zjednodušení koresponduje s věkovým profilem žáků druhého období primárního vzdělávání. Obecnými pojmy se rozumí pojmy, jejichž význam je povšechný. Tyto výrazy se v učebnicích nevážají výhradně k žádné z pojmových skupin, ale jsou naopak zastoupeny u všech zbylých pojmových skupin rovnoměrně. Pojmová skupina Rozmnožování hub zahrnuje veškeré nalezené pojmy, související s rozmnožováním organismů říše *Fungi*. Skupina Rozmnožování výtrusných rostlin vznikla v souvislosti se způsobem členění učiva organismů říše *Plantae*, která je pro všechny tituly shodná, a sice rozdělení příslušného učiva na témata výtrusných a semenných rostlin. Do skupiny Rozmnožování semenných rostlin byly zařazeny všechny pojmy, související s rozmnožováním organismů taxonomicky příslušných do nadoddělení *Spermatophyta*. Výrazy ve skupině

Rozmnožování bezobratlých živočichů jsou vázány na ty oddíly učebních textů, které se zabývají živočichy ze skupiny *Invertebrata*. Přestože se jedná o parafyletický taxon, je rozčlenění živočichů na bezobratlé a obratlovce pro prezentaci dat vhodná, vzhledem ke struktuře učebnic, která je pro všechny tituly v tomto ohledu jednotná. Pojmová skupina Rozmnožování obratlovců zahrnuje ty nalezené výrazy, které byly v textech učebnic používány ve vztahu k živočichům z podmenu *Craniata*. 2) Veškeré pojmy, které byly v průběhu analýzy v textu vybraných titulů detekovány, jsou pro zjednodušení ve výsledcích uváděny v jednotném čase. 3) V případě pravděpodobnosti víceznačnosti některých z pojmů je v komentářích grafů význam těchto výrazů upřesněn. 4) Výrazy *plodnice*, *šiška*, *semeno*, *plod*, *pyl*, *vejce* a *mládě* byly zahrnuty do výčtu pouze v případě jejich uvedení ve spojitosti s rozmnožováním, nikoli s potravními vztahy živočichů. 5) Termíny *oddenek*, *cibule* a *hlíza* byly do výčtu výrazů zařazen pouze v případě, kdy je v učebním textu uvedena přímá souvislost tohoto orgánu s rozmnožováním.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Soubor učebnic přírodovědy

Učebnice korespondující s obsahem učiva tematického okruhu Rozmanitost přírody nabízí osm nakladatelství. Celkový počet učebnic přírodovědy s platnou doložkou MŠMT na českém edukačním trhu je 18. Pro pojmovou analýzu bylo vybráno 14 titulů učebnic ze sedmi nakladatelství (Tabulka 1.).

Tab. 1. Seznam učebnic přírodovědy s platnou doložkou MŠMT. Tučně jsou uvedeny tituly, které byly podrobeny pojmové analýze.

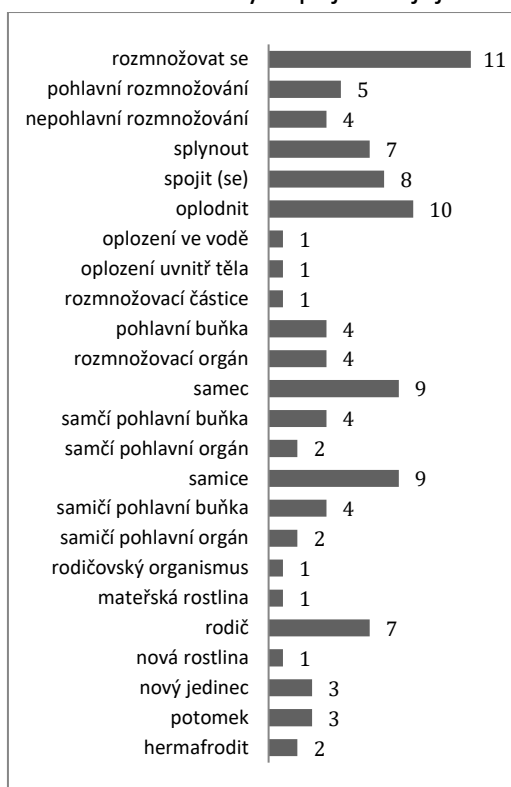
<i>autor/autoři</i>	<i>název titulu</i>	<i>nakladatelství</i>
Kholová, H.	Člověk a jeho svět - Přírodověda pro 4. ročník, 1. díl	Alter
Novotný, A. a kol.	Člověk a jeho svět - Přírodověda pro 4. ročník, 2. díl	Alter
Kholová, H.	Člověk a jeho svět - Přírodověda pro 5. ročník, 1. díl	Alter
Čížková, V., Bradáčová, L.	Přehledy živé přírody pro 3. až 5. ročník ZŠ	Alter
Kholová, H., Obermajer, J.	Člověk a jeho svět - Rozmanitost přírody 4, 1. díl	Alter
kolektiv autorů	Člověk a jeho svět pro 4. ročník ZŠ	Didaktis
kolektiv autorů	Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ	Didaktis
Frýzová, I. a kol.	Člověk a jeho svět - Příroda 4	Fraus
Frýzová, I. a kol.	Člověk a jeho svět - Příroda 5	Fraus
Andrýšková, L., Vieweghová, T.	Přírodověda 4	Nová škola Brno, s.r.o.
Vieweghová, T., Hrouda, L.	Přírodověda 5	Nová škola Brno, s.r.o.
Štiková, V.	Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy	Nová škola, s. r. o.
Matyášek, J. a kol.	Přírodověda 5 pro 5. ročník základní školy	Nová škola, s. r. o.
Klinkovská, L., Nováková, Z.	Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy	Nová škola, s. r. o.
Dančák, M.	Rozmanitost přírody (pro 4. a 5. ročník ZŠ)	Prodos
Čechurová, M. a kol.	Přírodověda pro 4. ročník	SPN, a.s.
Čechurová, M. a kol.	Přírodověda pro 5. ročník	SPN, a.s.
Rybová, J. a kol.	Hravá přírodověda 4	TAKTIK International

3.2 Pojmová analýza učebnic

3.2.1 Obecné pojmy

Používání Obecných pojmů v jednotlivých učebnicích souvisí úzce s jejich obsahovým pojetím. Uchopení tématu rozmnožování, coby svébytného námětu pro samostatnou kapitolu, nabízí jediná učebnice (*Příroda 4*). Pouze tato učebnice v kapitole nazvané *Rozmnožování* předkládá ucelený náhled na danou problematiku a velice stručně prostřednictvím převážně obecných pojmů třídí způsoby rozmnožování podle nejzákladnější klasifikace organismů. Zbylé tituly se problematikou rozmnožování zabývají zpravidla v úvodním textu třídění organismů a následně se k tomuto tématu vrací opakovaně vždy v přímé souvislosti s popisem konkrétního druhu. Za klíčové pojmy lze definovat výrazy *rozmnožovat se*, *oplodit*, *samec* a *samice* (Graf 1.).

Graf 1. Soubor Obecných pojmů a jejich četnost výskytu v souboru učebnic.

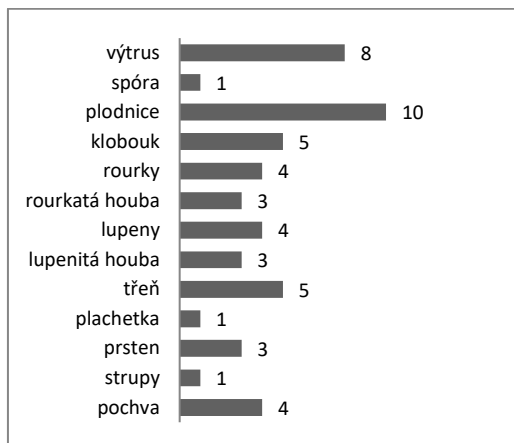


3.2.2 Rozmnožování hub

Toto téma je obsaženo ve všech učebnicích vyjma titulu *Přírodověda 5 pro 5. ročník základní školy*. Lze konstatovat, že charakter pojmů je ve většině případů adekvátní věkové skupině žáků čtvrtých a pátých tříd, s výjimkou pojmu *spóra*. Tento výraz se však vyskytl pouze v jediné z publikací (Graf 2.). Nejfrekventovanějšími pojmy jsou ty, které úzce souvisejí se samotným procesem rozmnožování. Ve všech titulech se pracuje s pojmem *plodnice*, v osmi z nich v souvislosti s *výtrusy* hub. V polovině z učebnic je dále *plodnice* popisována prostřednictvím pojmů *klobouk* a *třeň*, u několika publikací je popis podrobnější. Pojem

plodnice (a její části) se dále objevuje v mnohých z publikací také mimo rámec rozmnožování, nejčastěji při popisování vzhledu vybraných zástupců hub.

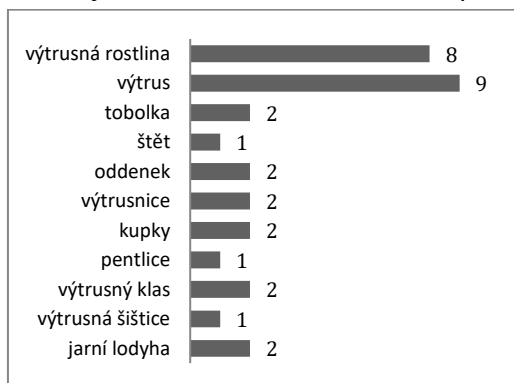
Graf 2. Soubor detekovaných pojmů ze skupiny Rozmnožování hub a jejich četnost výskytu v souboru učebnic. Pojmy *výtrus* a *spora* jsou chápány jako bazidiospory stopkovýtusných hub.



3.2.3 Rozmnožování výtrusných rostlin

Téma rozmnožování výtrusných rostlin je zastoupeno v devíti z 11 učebnic. Téma nijak nefiguruje v publikacích *Člověk a jeho svět – Příroda 5* a *Přírodověda pro 4. ročník*. Jak je patrné z Grafu 3., pojem *výtrus* se vyskytuje ve všech učebnicích. Podobně je tomu i s četností pojmu *výtrusná rostlina* s výjimkou učebnice *Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ*. Tato publikace sice obsahuje v kapitolách o meších a kapradorostech devět z jedenácti uvedených výrazů, nicméně pojem *výtrusná rostlina* zde uveden není. Ostatní pojmy jsou zastoupeny zcela minoritně.

Graf 3. Soubor detekovaných pojmů ze skupiny Rozmnožování výtrusných rostlin a jejich četnost výskytu v souboru učebnic. Pojem *výtrus* je chápán jako diaspora výtrusných rostlin. *Tobolkou* je míněna část nezeleného sporofytu mechorostů (capsula).

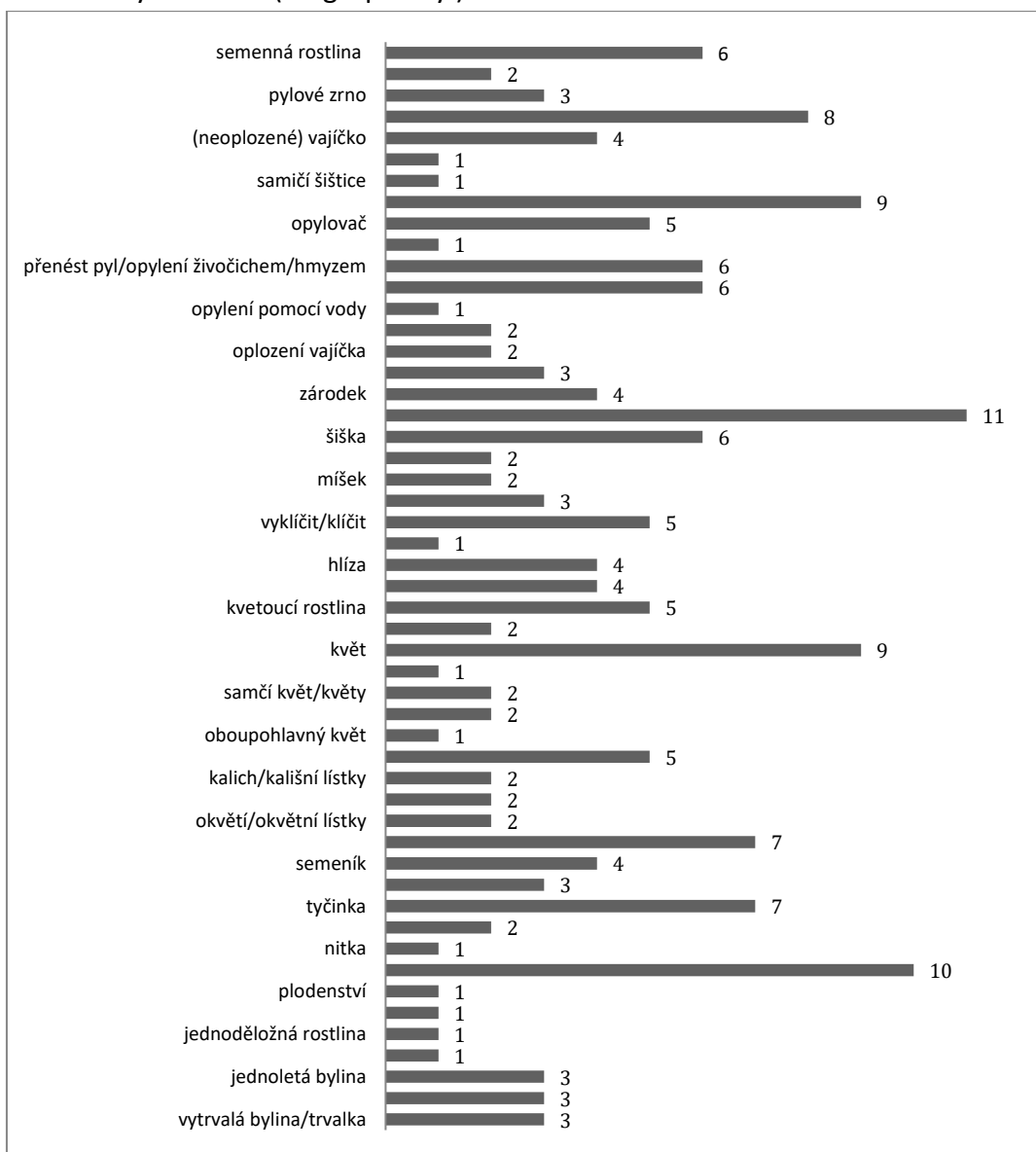


3.2.4 Rozmnožování semenných rostlin

Téma biologie rostlin z řádů jehličnany a krytosemenné obsahují všechny analyzované učebnice. Samotný pojem *semenná rostlina* uvádí šest z 11 titulů, přičemž ve dvou z dalších

učebnic se pracuje s pojmy *nahosemenná* a *krytosemenná rostlina* a ve třech knihách je poslední zmíněný pojem nahrazen termínem *kvetoucí rostlina*. Z Grafu 4. je dále patrné, že nadpoloviční většina učebnice pracuje se základními morfologickými pojmy rozmnožování semenných rostlin, jakými jsou *květ*, *tyčinka* a *pestík*, *pyl*, *semeno*, *šiška* a *plod*. Ostatní uváděné morfologické termíny jsou zastoupeny ve velmi malém podílu učebnic. S procesem rozmnožování jsou nejčastěji spojovány pojmy *opylovat* či *opylení*. U poloviny z učebnic je tento proces blíže specifikován (například pojmem *přenést pyl hmyzem*). Pět z 11 knih uvádí termín *opylovač* v souvislosti s druhem motýla či blanokřídlého hmyzu. Je třeba zmínit, že samotný termín *nepohlavní rozmnožování* v žádné z učebnic ve spojitosti s vegetativními částmi rostlin použitý není, nicméně způsob rozmnožování prostřednictvím *hlíz* a *cibulí* je zmíněno ve čtvrtině učebnic.

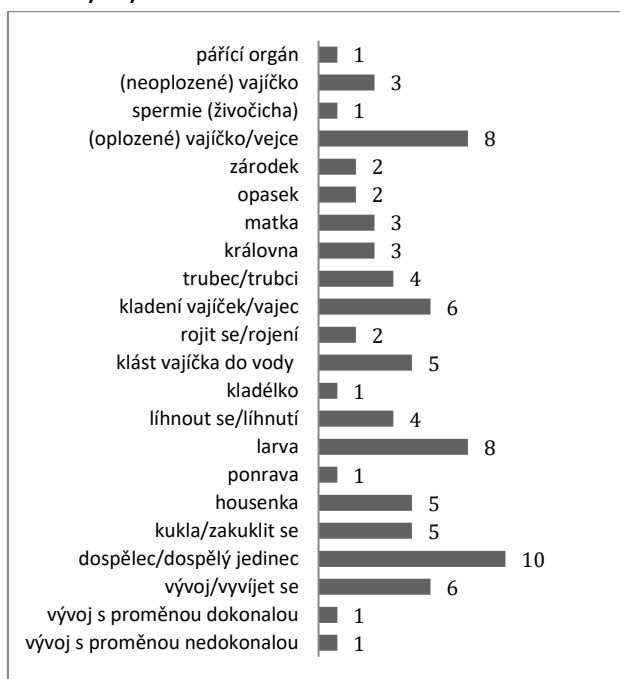
Graf 4. Soubor detekovaných pojmů ze skupiny Rozmnožování semenných rostlin a jejich četnost výskytu v souboru učebnic. Pojem šupina je chápán jako plodolist samičí šišlice nahosemenných rostlin (megasporofyl).



3.2.5 Rozmnožování bezobratlých živočichů

Tímto tématem se v různém rozsahu zabývá 10 titulů (*Přírodověda 5 pro 5. ročník* nikoli). Morfologické termíny a termíny související s procesem rozmnožování bezobratlých živočichů nejsou v učebnicích téměř zmíněny. Jejich výčet lze shrnout na pojmy *opasek*, *kladélko* a *kladení vajíček/kladení vajíček do vody* (Graf 5.). Naproti tomu většina učebnic v různé míře pracuje s problematikou nepřímého vývoje bezobratlých, přičemž samotné výrazy *vývoj s proměnou dokonalou* či *nedokonalou* uvádí jediná z učebnic. V této souvislosti zmiňuje zhruba polovina učebnic výrazy *líhnout se/líhnutí*, *larva*, *housenka* a *kukla/zakuklit se*. Podobně často se v učebnicích vyskytuje téma rozmnožování eusociálního hmyzu na příkladech včely medonosné, čmeláka nebo mravence lesního prostřednictvím pojmů *matka*, *královna* a *trubec*.

Graf 5. Soubor detekovaných pojmů ze skupiny Rozmnožování bezobratlých živočichů a jejich četnost výskytu v souboru učebnic.

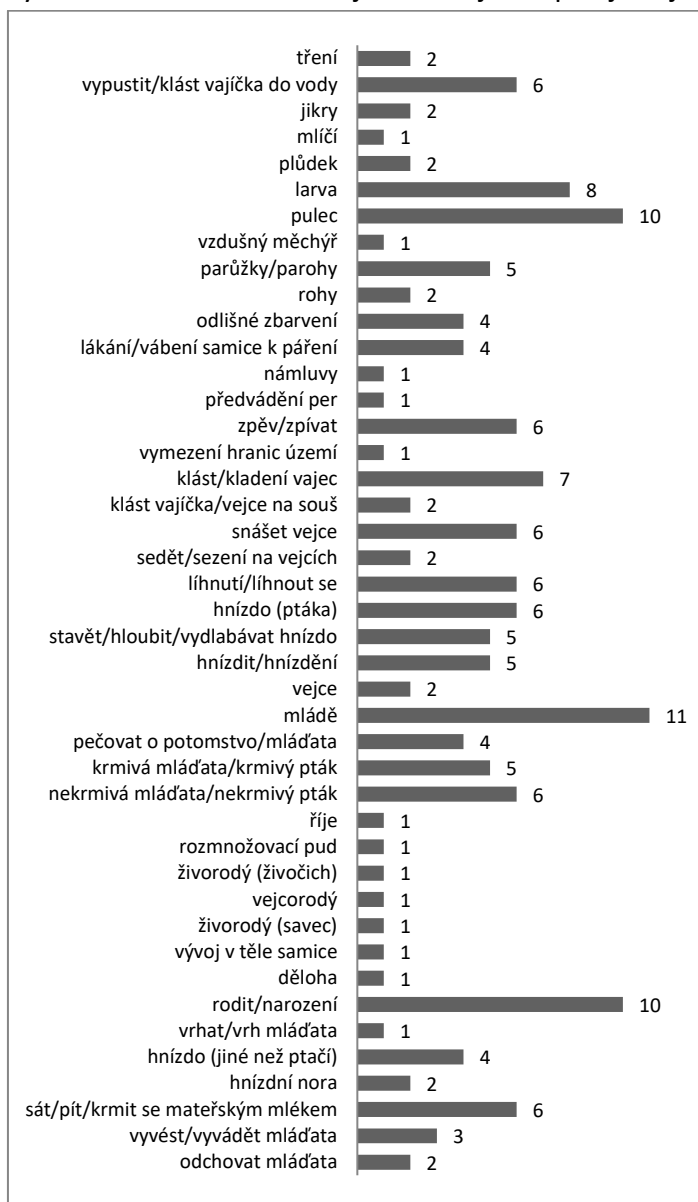


3.2.6 Rozmnožování obratlovců

Tématem se zabývá všech 11 učebnic. Přestože jsou ve čtyřech učebnicích často uváděny prostřednictvím pojmů příklady pohlavní dvojtvárnosti (např. parohy nebo odlišné zbarvení), souvislost s rozmnožováním uváděna není a tyto výrazy jsou používány pouze za účelem popisu a rozlišení samců od samic. Podobně pro téma epigamního chování nejsou pojmy (např. námluvy nebo ptačí zpěv) v mnoha případech uváděny v souvislost s rozmnožováním. Mezi termíny s nejvyšší frekvencí výskytu patří pojmy *mláďe*, *rodit/narození* a *pulec* (Graf 6.). Pojem *pulec* se ve většině učebnic překrývá s velmi běžným pojmem *larva*. Dalšími četnými pojmy jsou výrazy, které jsou v textu užívány buď k definování taxonomických skupin (např. *klást vajíčka do vody* u obojživelníků), nebo k popisu konkrétního druhu (např. *snášet vejce*). Polovina učebnic dále zmiňuje (často jako součást biologie konkrétního druhu) výrazy *krmivá*

a nekrmivá mláďata či krmivý a nekrmivý pták. Rozsah používaných pojmů se v jednotlivých publikacích výrazně liší. Z celkového počtu 43 nalezených pojmů, se jich více než polovina vyskytuje v pouhé třetině z 11 učebnic.

Graf 6. Soubor detekovaných pojmů ze skupiny Rozmnožování obratlovců a jejich četnost výskytu v souboru učebnic. Pojem larva je chápán jako juvenilní životní stadium obojživelníků.



Závěr

S širokým spektrem nabídky učebnic přírodopisu souvisí problematika jejich kvality. Významnou roli při posuzování jakosti učebnic hraje obsah a rozsah verbální složky, přičemž české učebnice vykazují vysokou obtížnost textu (Průcha, 2006), učebnice přírodovědy pro čtvrtý (Hrabí, 2012) a pátý (Hrabí, 2014) ročník nevyjímaje. Tato značná obtížnost je dána, mimo jiné, nadměrným rozsahem učiva, definovaným počtem klíčových pojmů. Jedním

z prostředků, jak zvýšit kvalitu učebnice, je docílení přiměřeného rozsahu základní učební látky prostřednictvím definování klíčových učebních prvků (pojmů). Příspěvek přináší výsledky pojmové analýzy tématu rozmnožování v 11 učebnicích s platnou doložkou MŠMT, určených k výuce učiva druhého období tematického okruhu Rozmanitost přírody vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tento pilotní výzkum představuje odrazový můstek pro řešení problematiky kvality aktuálních učebních textů. Na základě zmapování pojmového profilu učebnic přírodovědy byla vytvořena škála používaných pojmů, která v učebnicích koresponduje s rozsahem učiva tématu rozmnožování. Zjištěné údaje poslouží v další etapě výzkumu ke zjišťování klíčových obsahových komponent přírodovědných učebnic. Získaná data pilotáže jsou zásadní pro vytvoření inventáře základních pojmů, definujících obsahově nejvýstižnější a svým rozsahem přiměřenou kvantitu učiva tématu rozmnožování prostřednictvím učebních textů.

Seznam zdrojů

- Berlak, H. (1999). Standards and the Control of Knowledge. *Rethinking Schools*, 13(3), 10-11.
- Hrabí, L., Vránová, O., Machar, I., & Pechanec, V. (2014). Text difficulty in Czech natural science textbooks for the fourth grade. *New Educational Review*, 35(1), 29-40.
- Hrabí, L. (2012). Natural science textbooks for the fourth grade and their text difficulty. *Envigogika*, 7(2).
- Knecht, P., & Janko, T. *Výzkum učebnic na Pedagogické fakultě MU*. Centrum pedagogického výzkumu PDF MU v Brně. [cit. 2017-03-11]. http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaucebnice/poster_skupinaucebnice.pdf.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs und Sozialwissenschaft, Band 3 (Baltic Studies for Education and Social Sciences, Volume 3)*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, NY 10001-6708.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (2006). *Učebnice pod lupou* (s. 9-21). Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Učebnice pro základní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/54297/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). [online]. Praha: MŠMT. 165 s. [cit. 2020-04-18]. <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebními textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic?lang=1>
- Šulc, P. (2015). *Evaluace kvality učebnic užívaných v rámci primárního školství v ČR. Vytvoření kvalitativního evaluačního rastru* [Disertační práce]. PF UK Praha – katedra primární pedagogiky.

Kontakt

Mgr. Kateřina Radana Drbalová

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

Pasteurova 3544/1, Ústí nad Labem, 400 96

E-mail: katerina.drbalova@ujep.cz

Richard Rorty's philosophy as upbringing to dialog

Petr Dudek

Abstract

Richard Rorty's philosophy as upbringing to dialog. (Article) – Richard Rorty, an american post-linguistic philosopher who continued in the hermeneutic, pragmatic and anti-esencialistic tradition of his philosophical predecessors. Richard Rorty is convinced that philosophy as a whole is not entitled to judge any other fields of science. Rorty declares that philosophy is completely the as same as any other science. Philosophy does not occupy any specific position in the area of general cognition. The purpose of Rorty's concept of philosophy is to maintain dialogue among various scientific or lay languages.

Key words: Richard Rorty, edifying philosophy, hermeneutics, pragmatism

Introduction

The term of linguistic philosophy is often identified with a theory of the so called linguistic turn (Sprachwende), whose initial roots can be found in the philosophy of German mathematician, logic and philosopher Gottlob Freg (Peregrin, 1998, s. 7). According to Rorty, the linguistic turn in its initial version meant that „philosophical problems are problems that can be solved (or eliminated) either by reforming our language or by better understanding it” (Rorty, 1967, s. 3). Thus, linguistic philosophers, in their early days, made all their efforts to analyze language as a medium that, after its reform, would be able to reflect reality as it appears in its final form (Peregrin, 1998, s. 41–2). Later, however, it came to light as overtly apparent that this ambition and zeal was highly naive since it was just another way of metaphysical thinking. Language thus stopped being perceived as a mirror of reality and began to be seen as a tool for dealing with this world more effectively. This second wave of the linguistic turn, which can also be called the pragmatic turn, is referred to the post-linguistic philosophy, to which Richard Rorty may be included too.

Purpose of philosophy

According to Rorty, the idea that philosophy can judge both religion and science is relatively new. Descartes, Spinoza, Locke and Kant collectively brought philosophy into a certain position from which philosophy could be considered as a discipline stemming from such a theory of knowledge that created basis for all other sciences and from which all other scientific disciplines draw their conclusions. (Rorty, 1979, s. 131–9) If we accept this basis, we can say without a doubt that philosophy is entitled to judge the level of knowledge of other disciplines. But if we accept the anti-essentialist position – that philosophical inquiry is a subject of temporality as anything else – philosophy then breaks down into one of an endless series of scientific activities that can no longer claim to entitle any other disciplines.

Nowadays, we see philosophy more as an activity that is not related to the truth-revealing claim. But, if we say something like this, the question immediately follows: What is philosophy good for and why to be involved in it anyway? (Rorty, 1979, s. 357)

To build a philosophy on epistemological grounds is (according to Rorty) an attempt to fulfil Plato's desire to find (once and for all) a clear foundation of everything. (Rorty, 1979, s. 315) This basis is to get rid of the burden of making decisions in the complex and ambiguous reality. (Rorty, 1979, s. 376) But the philosophy that is not based on a theory of knowledge, on the theory that offers us knowledge in its pure form, does not necessarily lead to the assumption that nothing can be recognized – that nothing matters and that everything is equally valuable or worthless. This thought-based approach, which refuses to find the basis of knowledge either outside of us or within us, or in the language we use, hopes that the space created after the collapse of the epistemological perspective will remain unfilled with a new, further theory. (Rorty, 1979, s. 315)

In a space where there is no set of rules to reveal knowledge about the world, there is a window for a hermeneutic concept of philosophy. The goal of the hermeneutic effort is a consensus that is acceptable for all people involved. Such general acceptability, however, requires to maintain a respectful dialogue, during which all ways of thinking are put on the same level of urgency. (Rorty, 1979, s. 318–9)

„Hermeneutics sees the relations between various discourses as those of strands in a possible conversation, a conversation which presupposes no disciplinary matrix which unites the speakers, but where the hope of agreement is never lost so long as the conversation lasts. (...) For hermeneutics, to be rational is to be willing to refrain from epistemology – from thinking that there is a special set of terms in which all contributions to the conversation should be put – and to be willing to pick up to the jargon of the interlocutor rather than translating it into one's own.“ (Rorty, 1979, s. 318)

So Richard Rorty declares that the philosophy (metaphysics) that reveals things as they are is dead. Inspired by Hans-Georg Gadamer, Rorty considers much more important not to discover and possess the truth itself, but he recommends to reformulate how we perceive (describe) ourselves and the world which we live in. These approaches, which seek to find new descriptions of our world, together with Rorty can be called edifying (cultivating). But the desire for truth and the desire for cultivation need not conflict with one another. The contradiction would only arise if we acknowledge as an appropriate way of cultivation only exposing how things are in their essence – how they exist outside this world. If philosophy gives up revealing the essential foundations of the world, it can then enter into a partnership with both natural sciences and artists, psychologists, theologians or mystics. All these, as well as other sciences, including philosophy itself, offer only other diverse interpretations of this world and ourselves. (Rorty, 1979, s. 357–62)

Rorty agrees with Gadamer who has shown that our reason (consciousness) is always historically conditioned. That our vocabularies describing this world are directly conditioned by the historical period in which they were formulated. If we accept this temporal relativity of our opinions, then we must also give up the belief that anyone reveals the unchanging final

truth about the world. The discovery of the truth itself ceases to be important in such a conception of philosophy, but more important is the effort to understand for which reasons other people advocate their opinions.¹¹ (Rorty, 1979, s. 363–4)

The whole Western philosophy grew up on paradigmatic foundations of epistemology. Later, however, within philosophy began to push ahead of the idea that the mission of man is not to reveal the essence of this world. A man is often mistaken. What was once considered to be a pinnacle of human knowledge, makes us laugh in a few years later. The same is true in terms of our current mental discoveries. What is believed to be true is nothing more than corresponding with the common standards of justification. So, the latest scientific vocabulary does not describe the truth about the world. It is just another possible way of description of this world, that will probably be overcome in the future too. (Rorty, 1979, s. 366–7) This implies that the different kinds of giving a reason by which we make our opinions over time, as well as the interests and values, are directly dependent on the time they are formulated. (Peregrin (ed.), 1997, s. 46 and 71–2)

Philosophers who tend to undermine the metaphysical safety of our knowledge are described by Rorty as edifying philosophers, rather than systematic philosophers.¹² Edifying philosophers emphasize the idea that one scientific vocabulary comes to the forefront, not because of its correspondence with the reality, but rather due to the people who start using it and can advocate their opinions before the others. (Rorty, 1979, s. 368)

The systematic philosophers work for eternity, while the edifying philosophers know that their work will be overcome as soon as a certain historical period passes away. The systematics go on a journey where all questions should find their unequivocal justification. The edifying philosopher walks the path of, say, poetry, leaving space for the astonishment of things that cannot be explained, even though they exist. The edifying philosophers are primarily concerned with maintaining the conversation, not with following the methodological procedure of research. (Rorty, 1979, s. 369–372)

So, if we are willing to give up attempts to find objective truth through philosophy or anything else, if we accept that knowledge is a continuous process happening in language, can we be accused of boundless relativism? The edifying philosopher refuses to put himself in the position where all dilemmas, choices, or presumptions disappear. He refuses to be the owner of the truth. However, this does not mean that everything is equally appropriate (useful). For example, it is not appropriate to prioritize one vocabulary over another, stating that it is only this form of expression that represents reality – everything else is therefore useless and worthless. Philosophy should, as Rorty repeatedly emphasizes, make an effort to maintain dialogue. It is only a mutual dialogue among the individual descriptions of this world that can create new, even in the past incompatible descriptions of this world. So edifying

¹¹ Orig.: „...all we can do is be hermeneutic about opposition – trying to show how the odd or paradoxical or offensive things they say hang together with the rest of what they want to say, and how what they say looks when put in our own alternative idiom.” (Rorty, 1979, s. 365)

¹² Orig.: „The mainstream philosophers are the philosophers I shall call ‘systematic’, and the peripheral ones are those I shall call ‘edifying’”. (Rorty, 1979, s. 367–8)

philosophy must always continue in its effort to prevent anyone from enforcing a comfortable illusion that a human being can see things as they are.

„The point [of edifying philosophy] is the same – (...) preventig man from deluding himself with the notion that he knows himself, or anything else, except under optional descriptions.“ (Rorty, 1979, s. 379)

The claim of universal truth should be interesting for us only if we can realize that it is a scheme which we can live without (Peregrin, 1997, s. 89). And without the scheme can live only a person who is not in a hurry to create his or her opinion and is interested in other people's opinions too. We could perhaps call this kind of person a soft liberal. He does not only seek to hear the other's position but also reflect on the consequences of his actions and wonder about the consequences of formulating his statements.¹³

Conclusion

As stated from the above, Rorty emphasizes hermeneutic and pragmatic kind of philosophy. But what is hermeneutics and what is pragmatism? „Hermeneutics is the art of understanding“ (Gadamer, 2011, s. 210),¹⁴ and its real foundation is the possibility that the other is right.¹⁵ Such internal attitude can free us from the conviction of our uniqueness and lead us to a respectful interest in the others' opinion which mutual dialogue must be based on. And for the most effective and open dialogue, it is necessary so that all involved have a genuine interest in the others' position.¹⁶ Real dialogue is a common search for the (pragmatic) truth, not imposing specific opinions on the others. And the (pragmatic) truth, in this case, means everything what is good for life and what makes life more harmonious. And only such dialogue is successful when all stakeholders get to the new perspective, which they never get without the dialogue.¹⁷

Pragmatism, on the other hand, is defined as an approach to life, which is based on „the attitude of looking away from first things, principles, 'categories', supposed necessities; and

¹³ What could be meant by 'us' here than: us educated, thoughtful, tolerant, soft liberals, people who always want to hear the other side, think about all the consequences, etc. - in short, the kind of people that Putnam and I hope in our best moments to be. (Peregrin (ed.), 1997, s. 75)

¹⁴ Friedrich Schleiermacher (1768–1834) was the first, who try to establish the methodological foundations of philosophical hermeneutics. Defined hermeneutics as „the art of avoiding misunderstanding, [because] misunderstanding occurs on its own and understanding must be wanted and sought at every point“. (Gadamer, 2010, s. 170) He also defined hermeneutics as „the art of correctly understanding another's speech, especially written speech“. (Grondin, 1997, s. 101)

¹⁵ „The possibility that the other is right is the soul of hermeneutics“ (Gadamer Hans-Georg during public debate in Heidelberg July 9th 1989, in: Grondin, 1997, s. 157.)

¹⁶ „Conversation, as is well known, is not possible when one of the partners considers that he has a superior position in comparison with the others... (...) Dialogue is basically impossible if one of the dialogue partners does not really relax for a conversation.“ (Gadamer, 2011, s. 103–4)

¹⁷ „Hans Georg Gadamer summarizes his hermeneutic philosophy in the thesis that dialogue is not successful when the point of view of one participant prevails over the point of view of all the others, but only when an point of view emerges that none of them would have developed without entering into dialogue.“ (Bělohradský, 2013, s. 160)

of looking towards last things, fruits, consequences, facts”.¹⁸ (James, 1913, s. 54–55) It is „a ground-floor philosophy, a philosophy suspicious of anything that smells of pathos, scholasticism or speculation, a philosophy that takes everyday life seriously and ‘common sense’ with its everyday problems”. (Peregrin, 1997, s. 10) And is not mutual dialogue that can result in mutual consensus, real respect, or at least tolerance towards to the others’ opinions a great benefit that takes everyday life with its everyday problems seriously?

In conclusion, let us summarize, that according to Rorty, reason and our language are not mirrors our reality. There is therefore no reason to believe that these instruments are mirrors of the natural law. However, this statement does not necessarily lead to the end of all philosophy, rather the end of one philosophical era, the end of one philosophical discourse. Philosophy, after giving up the notion that philosophers know more about revealing the truth than anyone else, can maintain the dialogue among the various, scientific or lay descriptions of our common world.¹⁹ (Rorty, 1979, s. 389–94)

Zdroje

- Bělohradský, V. (2013). *Mezi světy & mezivěty reloaded 2013*. Novela bohémica.
- Gadamer, H. G. (2011). *Pravda a metoda II*. Triáda.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Oikymenh.
- James, W. (1913). *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking*. London: Longmans.
- Peregrin, J. (ed.), Putnam, H., Rorty R., (1997). *Co po metafyzice?*. Archa.
- Peregrin, J. (ed.), (1998). *Obrat k jazyku: Druhé kolo*. Filosofia.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2006). *Filozofické orchidey*. Kalligram.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (ed.). (1967). *The linguistic turn*. The University of Chicago Press, 1967.

¹⁸ Orig.: „A pragmatist turns his back resolutely and once for all upon a lot of inveterate habits dear to professional philosophers. He turns away from abstraction and insufficiency, from verbal solutions, from bad *a priori* reasons, from fixed principles, closed systems, and pretended absolutes and origins. He turns towards concreteness and adequacy, towards facts, towards action and towards power. (...) It means the open air and possibilities of nature, as against dogma, artificiality, and the pretence of finality in truth.” (James, 1913, s. 51)

¹⁹ I agree with Dewey that philosophy is to be a mediator between the old ways of expression that arose to solve the problems of the past. (Rorty, 2006, s. 100)

Kontakt

Mgr. Petr Dudek

Katedra občanské výchovy a filosofie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 47/4, Praha, 110 00

E-mail: pdk83@seznam.cz

Asistenti pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Teaching assistants in inclusive education

Lenka Ďulíková

Abstrakt

Příspěvek nabízí vhled do problematiky inkluzivního vzdělávání se zacílením na profesi asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému. Pozornost je zaměřena na vybrané teoretické poznatky, které se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání. Cílem příspěvku je vymezit východiska, která jsou pro uchopení výzkumné oblasti stěžejní a představit záměr kvalitativního výzkumného šetření disertační práce.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, asistent pedagoga, situační analýza

Abstract

The article offers an insight into the issue of inclusive education, focusing on the profession of teaching assistant in the Czech education system. The main point of the article is selected theoretical knowledge that relates to inclusive education. The aim is to define the essential starting points for grasping the research area. Moreover, to present the intention of a qualitative research investigation of the dissertation.

Key words: inclusive education, inclusion, teaching assistant, situation analysis

Úvod

Ve vzdělávací soustavě České republiky figuruje po několik posledních let éra inkluze. Tento přerod k inkluzivnímu vzdělávání předpokládá poměrně radikální změnu systému i myšlení. Inkluzivní vzdělávání je vymezeno kvalitním vzděláním, rovným přístupem, spravedlivou a přiměřenou podporou bez bariér (APIV, 2016). Je dlouhodobě považováno za důležitý cíl vzdělávací politiky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. Hardy & Woodcock, 2014). Důraz je celostně kladen na práva všech dětí, nikoliv pouze vybraných skupin dětí se zdravotním postižením (Lechta, 2010; Haug, 2017).

Navzdory prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994) o rovném přístupu všech dětí ke vzdělání a nároku na odpovídající podporu, se objevují problémy především při implementaci inkluze. V mnoha státech je vztah mezi ideálem inkluze a praxí slabý (Haug, 2017) a ve společnosti panuje nejednotnost názorů na inkluzivní trend. Od zavedení inkluze v České republice je možné vidět laickou i odbornou společnost rozdělenou na několik proudů. Dopady roztržštěných názorů na inkluzi by mohly být určující pro zachování budoucí stability a jistoty výchovně vzdělávacího procesu. Pokud chceme dosáhnout přijetí myšlenky

inkluzivního vzdělávání a komplementarity názorů všech aktérů, jeví se klíčové reagovat na nefungující prvky inkluze (srov. Štech, 2018).

Profese asistenta pedagoga spojená s inkluzivními tendencemi stojí jako jeden z elementů v prostoru inkluzivní bipolarity názorů. Je žádoucí reflektovat problematiku inkluze a popsat strategie, které povedou k podpoře zúčastněných osob inkluzivního vzdělávání.

1 Principy inkluze v ČR

Inkluze vychází ze základních lidskoprávních dokumentů (např. Všeobecné deklarace lidských práv, Deklarace ze Salamanky, Úmluva o právech dítěte). Právní normy přímo zakazují jakoukoliv diskriminaci občanů na základě jejich zdravotního postižení. Příkladem může být zákon Americans with Disabilities Act (ADA)²⁰, nebo Disabilities Discrimination Act (DDA), jenž vstoupil v platnost v roce 1995 ve Velké Británii. Listina základních práv a svobod také konkretizuje práva a svobody všem bez rozdílu. Pokud budeme chtít uchopit inkluzi, je třeba nahlížet na problematiku optikou politologie, sociologie, psychologie, práva i ekonomie.

Inkluze staví na humánních a demokratických principech, zřídka se kategorizace a vyřazování jedinců ze společného soužití. Bez ohledu na výkon jedince je každý podporován a má svoji hodnotu, jako stěžejní se jeví pojmy participace a rovnoprávnost (Pančocha & Vítková, 2013). Inkluze není ideologií, nýbrž je to způsob, jakým můžeme spolupracovat a participovat ve společnosti. Jde o kooperaci a odpovědnost vycházející z jejího jádra. Koncept inkluze se týká celé společnosti, není záležitostí pouze části populace označované jako žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. Inkluze je zastřešující pojem pro inkluzivní vzdělávání (Booth & Ainscow, 2002), které bývá mylně spojováno pouze s minoritními skupinami.

Odborníci konstruují definici inkluze podle toho, jakým způsobem chápou její záměr a vymezují cílovou skupinu. Lechta (2016) popisuje inkluzivní pedagogiku orientovanou na specifickou skupinu dětí s postižením, narušením či ohrožením. Spilková předkládá koncepci inkluze zacílenou na oblast prevence v problematice exkluze²¹. Vyzdvihuje v konceptu inkluzivního vzdělávání sebeřízení, podnětné učební prostředí a kvalitní učební situace (Spilková, 2005). Doporučení politiky pro začleňování ve vzdělávání definuje inkluzivní vzdělávání jako *reformu, která podporuje a vítá rozmanitost mezi všemi žáky...cílem je odstranit vyloučení...je nezbytné pro dosažení sociální rovnosti a je základním prvkem celoživotního učení* (UNESCO, 2009, s. 4). Koncept inkluzivní školy vnímá heterogenitu jako obohacení vzdělávání (Tannenbergerová, 2016). Vzájemné obohacení je v současném chápání inkluze dominantním prvkem, který má snahu prozatím ne zcela úspěšně expandovat do společnosti. Inkluze by ovšem mohla ze své esence změnit fungování celé společnosti. Gray (2000) hovoří o konceptu sociální inkluze, pro něž je stěžejním problémem odlučování elit od zbytku populace – exkluze a izolace (Pančocha, 2008). Vyloučení ze společnosti hrálo významnou roli například při pandemii Covid 19, která ovlivnila fungování celospolečenského systému.

²⁰ Americans with Disabilities Act (ADA) je občanskoprávní federální zákon z roku 1990, který zakazuje diskriminaci osob se zdravotním postižením.

²¹ Exkluze stála na počátku zrodu myšlenek o inkluzi.

Otázkou zůstává, do jaké míry je inkluzivní vzdělávání dle výše zmíněných definic skutečností a jaké kroky napomůžou k realizaci této vize v běžném školství.

2 Inkluze a profese asistenta pedagoga

Akční plán inkluzivního vzdělávání ČR vyzdvihuje potenciál každého žáka jako stěžejní pilíř inkluze. Pokud chceme rozvíjet potenciál u žáků, je žádoucí nastavit dobré klima ve třídě/škole, zajistit odbornou podporu a ukotvovat pozitivní postoje žáků ke vzdělávání (APIV 2016). Ve vzdělávání se objevují tendence zvyšovat počty podpůrného personálu, *mění se postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů při edukativním procesu* (Lechta, 2016, s. 218). Profese asistenta pedagoga je klíčovým prvkem výchovně vzdělávacího procesu (srov. Vrubel et al., 2016); jako jedno z podpůrných opatření má za úkol podpořit výchovně vzdělávací proces (Bartoňová, 2016). Profese asistenta pedagoga je přínosem ve vzdělávacím procesu a přispívá ke kvalitě vzdělávání (ČŠI, 2020; Kendíková, 2017), představuje strategii při implementaci inkluzivního vzdělávání.

V České republice se profese asistenta pedagoga etablovala skrze několik významných změn legislativních dokumentů od 90. let dvacátého století. Po schválení vyhlášky ministerstva školství o společném vzdělávání dětí v běžných školách 2015/2016 stoupá celkový počet asistentů pedagoga a plynule narůstá také diagnostikovaný celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2020). Problematika profese asistenta pedagoga je široce diskutovaným tématem nejen v odborném prostředí, ale také laickou veřejností. Ačkoliv veřejný diskurz dnes povětšinou nepochybuje o přínosu profese, navrhované novely legislativy nepřímě směřují k systematické redukci počtu asistentů pedagoga. Toto rozhodnutí může mít v budoucnu negativní dopad především na možnosti poskytování podpory v jednotlivých třídách.

Asistent pedagoga by měl podle současného znění legislativy fungovat jako podpůrný prvek učitele při vzdělávání žáků. Důraz je kladen na aspekt spolupráce s učitelem při výchovné i vzdělávací činnosti žáků se zřetelem na individualitu každého jedince. Součinnost aktérů výchovně vzdělávacího procesu se dotýká oblasti komunikace, adaptace a vedení žáků k samostatnosti (Kendíková, 2017; Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Asistent pedagoga by měl být oporou žákům i pedagogům (srov. Němec et al., 2015). Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je hodnocena pozitivně (Němec et al., 2014), nicméně se stále objevují problémy v oblasti strukturace práce a vyjasnění role asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu (srov. Basford et al., 2017; Němec et al., 2014; Vrubel et al., 2016). Ačkoliv management školy má zodpovědnost za vedení pracovníků, nastavení spolupráce asistenta pedagoga a učitele se ředitelé nevěnují dostatečně (ČŠI, 2020). Problematickou oblastí se ukazuje také časová dotace pro komunikaci, dosažené vzdělání a přesouvání zodpovědnosti za vzdělávání žáka od učitele na asistenta pedagoga (srov. Webster et al., 2012). Finanční ohodnocení této profese se ukazuje jako nedostatečné, což negativně ovlivňuje spokojenost asistentů s jejich pozicí (Basford et al., 2017; ČŠI, 2020). Nejasnosti či nejistoty mohou v důsledku negativně ovlivňovat komplexní chápání profese a blokovat tak proces efektivního poskytování podpůrných opatření.

Pohlížet na problematiku inkluzivní praxe se zacílením na práci asistenta pedagoga v systému z pohledu teoretického i praktického se jeví jako nezbytné. Do obou oblastí spadá specifikovaná problematika inkluze a pouze komplexní přístup umožní explicitní odhalení esence problému. Do diskuze o inkluzi se ukazuje jako podstatné přizvat všechny aktéry dění.

3 Metodologie

Výzkumným záměrem disertační práce je prozkoumat oblast inkluzivního vzdělávání na základní škole a analyzovat oblast profese asistenta pedagoga. Cílem výzkumného šetření je detekovat strategie práce asistenta pedagoga, které vedou k podpoře aktérů inkluzivního vzdělávání. Prostřednictvím analyzovaných situací bude možné zachytit, jakým způsobem aktéři inkluze pohlíží na profesi asistenta pedagoga a analyzovat jejich výpovědi. Zefektivnění inkluzivních postupů pedagogických pracovníků při práci s jinakostí je dlouhodobý proces.

V rámci výzkumného šetření bude realizován kvalitativní výzkum, skrze který lze interpretovat fenomény vnější i vnitřní reality (Miovský, 2006). Jedná se o porozumění jevu, odhalení podstaty něčí zkušenosti a nabytí nových informací, které může zachytit pouze tento typ výzkumu (Strauss & Corbin, 1999). Vzhledem k povaze výzkumných cílů se jeví kvalitativní výzkum za ideální přístup.

Pro budoucí výzkum bude aplikována metoda situační analýzy, dosud ne příliš využívaná metoda kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách. Situační analýza je rozšířením podstaty zakotvené teorie (srov. Clarke, 2019). Přístup vychází z teoreticko-metodologické koncepce Adele Clarke (2005, 2014). Analýza je směřována na konstrukci objektu z pohledu vybraných skupin hlavních aktérů. Situační analýza používá tři nástroje, které jsou vytvářeny prostřednictvím analytické práce s daty: situačních mapy, mapy sociálních světů a arén, poziční mapy (Clarke, 2003, 2014). Může tedy obsáhnout různé aspekty zkoumaného terénu a přináší komplexnější zachycení reality; zahrnuje makro, mikro i meziúroveň. Obsah situační analýzy tvoří diskurz, sebereflexivita, pochopení veškerých elementů, zachycení prvků přítomných v situaci a jejich vztahů (Kalenda, 2016). Sociální chování vystupuje v analýzách jako empiricky zakotvené a sociální světy jsou definovány aktéry situace. Výzkumník je vnímán jako jeden z elementů, které ovlivňují situaci. Zkoumaná situace je empiricky konstruována prostřednictvím nástrojů situační analýzy (Clarke, 2003, 2005).

Závěr

Inkluze by měla být chápána jako přirozená součást života (Kováčová, 2010), stává se novou érou ve společnosti. Je tedy žádoucí vyzývat jednotlivce i skupiny z řad aktérů sociálního dění, aby aktivně participovali na přechodu z exkluze směrem k inkluzi.

Empirické studie zabývající se inkluzí v praxi nejsou dostatečně zmapovány (srov. Amor et al., 2019; Gordon, 2013). Prostřednictvím zkoumání situace, hledání elementů a reflexivitou výzkumného procesu je možné nahlížet na danou problematiku komplexně. Všechny získané poznatky je žádoucí komparovat se zahraničím (např. Velká Británie, Finsko). Výsledky zahraničních studií ukazují, že asistent pedagoga je klíčový prvek inkluzivního vzdělávání.

Problematickou oblastí práce asistenta pedagoga se ukazují finance, vyčlenění asistenta a žáka z třídního kolektivu, neefektivní využívání asistenta, nejasné kompetence, dále vztahy mezi asistentem a pedagogem, nedostatečná erudovanost v oboru speciální problematiky a praxe všech zúčastněných osob (srov. Vrubel et al., 2016; ČŠI, 2020).

Řešením by měla být identifikace všech problémových oblastí a snaha o zavedení takových strategií, které povedou k podpoře všech zúčastněných osob inkluzivního vzdělávání (Vrubel et al., 2016, s. 28). Je třeba vyhledat esenciální oblasti, na kterých lze začít budovat solidární, participující, podporující, kooperativní a humanitní společenství. Učící se společnost může prosperovat, pokud bude ze své podstaty stavět na vnímání, naslouchání a podpoře individuálních potřeb směřujících ke společnému cíli.

Seznam zdrojů

- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. (2016). http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1277–1295.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Basford, E., Butt, G., & Newton, R. (2017). To what extent are teaching assistants *really* managed?: 'I was thrown in the deep end, really; I just had to more or less get on with it'. *School Leadership and Management*, 37(3), 288-310.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Clarke, A. E. (2019). Situational analysis as a critical interactionist method. In M. H. Jacobsen, *Critical and cultural interactionism. Insights from sociology and criminology*. London: Routledge.
- Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In A. E. Clarke & K. Charmaz, *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. California: Sage Publications.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576
- Gordon, J. S. (2013). Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 41(4), 754-767.
- Gray, J. (2000). „Inclusion. A Radical Critique.“ In P. Askonas & A. Stewart (Eds.), *Social Inclusion – Possibilities and Tensions* (s. 19-35). Houndmills: Palgrave.

- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- Česká školní inspekce. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-2019-2020_zm.pdf
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015) Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Kováčová, B. (2010). *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťať s "odlišnosťami" do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica.
- Lechta, V. (2010). Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In V. Lechta et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Psyché (Grada).
- MŠMT (2020). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Praha: MŠMT, Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V., & Strnadová, I. (2015). 'When I need to do something else with the other children, then I can rely on her': teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 459-473.
- Pančocha, K. (2008). Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In M. Bartoňová & M. Vítková, *Education of pupils with special educational needs*. Brno: Paido.
- Pančocha, K., & Vítková, M. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. (2009). France: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Potměšil, M. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, Pedagogická praxe.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Albert Sdružení Podané ruce.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.

- UNESCO. (1994). *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>
- Vrubel, M., Doležalová, E., Hošťálková, M., Hrnčířová, L., Krčmářová, T., Ondroušková, Z., Viktorin, J., Vostrý, M., Vítková, M., & Žáková, I. (2016). *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2012). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective deployment of teaching assistants project. *School Leadership and Management*, 33(1), 78-96.

Kontakt

Mgr. Lenka Ďulíková
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 538/31, Brno, 603 00
E-mail: lenkadulikova@mail.muni.cz

Otázka reformy vzdelávania učiteľstva národných škôl v kontexte navrhovaných koncepcií univerzitnými profesormi pedagogiky v medzivojnovoj Československej republike

The question of educational reform for teachers of national schools in context with the proposed concepts by university professors of education in the interwar Czechoslovakia

Jaroslav Durec

Abstrakt

Otázku vzdelávania budúcich učiteľov analyzujeme z pohľadu univerzitných profesorov pedagogiky, ktorí si uvedomovali, že samotná otázka reformy vzdelávania učiteľov, resp. zavedenia vysokoškolského vzdelávania pre učiteľov bola oveľa zložitejšia, nakoľko úzko súvisela s koncepciou budovania modernej národnej školy a formovaným pedagogiky ako vedného odboru. Výsledky získané prostredníctvom historicko-pedagogického výskumu poukazujú na viaceré prepojenia navrhovaného štúdia učiteľov s medzivojnovou školskou reformou, poznačenou viacerými alternatívnymi pedagogickými koncepciami, ktoré sú inšpiráciou aj pre súčasnú edukáciu.

Kľúčové slová: dejiny učiteľstva, vysokoškolská edukácia, medzivojnová školská reforma

Abstract

We are analyze the question of future teacher education from the point of view of pedagogy university professors, who realised, that the teacher educational reform question itself, aka the application of university education for teachers was more complex, since it coincided with the concept of creating a modern national school and formation of pedagogy, as a scientific field. The results gained through historical-educational research demonstrate multiple links between the proposed teacher study with the interwar educational reform, marked by multiple alternative pedagogical concepts, which are an inspiration for the current education as well.

Keywords: the history of teaching, university education, interwar educational reform

Úvod

Cieľom historicko-pedagogického výskumu je analyzovať a porovnávať postupné premeny vo vývoji otázky reformy vzdelávania učiteľov národných škôl, tj. súčasných učiteľov prvého a druhého stupňa základných škôl. V medzivojnovom období sa pod vplyvom rozmachu nových pedagogických smerov stala uvedená problematika predmetom širšej odbornej

diskusie. Otázkou organizácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov sa zaoberali hlavne univerzitní profesori pedagogiky František Drtina, Otakar Kádner, Václav Příhoda, Otokar Chlup a Juraj Čečetka. Títo postupne vypracovali vlastné projekty, pričom každá z navrhovaných koncepcií presadzovala síce vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, ale zároveň tieto obsahovali určité špecifiká, ktoré často vychádzali z rozdielneho pohľadu na pedagogiku ako vedecký odbor.

Vzhľadom na uvedený cieľ v súvislosti s analýzou a komparáciou špecifik, ktoré vyplývajú z navrhovaných koncepcií, považujeme za primárnu historicko-porovnávaciu metódu. Prostredníctvom porovnávania ich spoločných a rozdielnych znakov v priebehu historického vývoja chceme získať obraz o formovaní na jednej strane pedagogického myslenia a na druhej strane požiadaviek, ktoré odborná verejnosť kládla na profesiu učiteľstva v medzivojnovom období. Okrem historicko-porovnávacej metódy do súboru aplikovaných metód vedeckej práce zaradíme progresívnu, induktívnu, deduktívnu a priamu metódu historického výskumu. Uplatnenie týchto metód vyplýva hlavne z problematiky dejinného vývoja v danom časovom priestore a historicko-spoločenského kontextu doby. Ako uvádza Zounek a Šimáně (2014, s. 8–10) z hľadiska metodológie historicko-pedagogického výskumu sa vyžaduje pri skúmaní dejín vzdelávania učiteľov zohľadňovať nielen organizáciu samotného učiteľského vzdelávania, ale súčasne sledovať smery v pedagogickom myslení v kontexte rozličných spoločensko-politických požiadaviek na oblasť vzdelávania. Neodmysliteľnou súčasťou zvolenej metodológie je obsahová analýza historických prameňov, kde uvedení univerzitní profesori pedagogiky ponúkajú vlastnú predstavu o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľstva. Cieľom využitia obsahovej analýzy je v prvom rade poukázať na základnú filozofiu vzdelávania učiteľstva a v druhom rade objasniť determinanty, ktoré určovali navrhovanú organizáciu štúdia učiteľstva na akademickej úrovni.

Výskumu otázky vysokoškolského vzdelávania učiteľov v medzivojnovom období sa venovali viacerí historici pedagogiky. Hnutie za uzákonenie vysokoškolského vzdelávania učiteľstva sa začalo podstatne rozvíjať na začiatku 20. storočia. Bakoš (1967, s. 49–50) spája zintenzívnenie požiadavky vysokoškolského vzdelávania učiteľov so vznikom Československej republiky (ČSR) a rozvojom reformného pedagogického hnutia. S týmto tvrdením súhlasí Štulrajterová (2016), ktorá zároveň uvádza, že prenikanie moderných pedagogických prúdov zásadne zmenilo postavenie školy v spoločnosti. Analýzu jednotlivých koncepcií uvádzajú Bakoš (1967) a Štulrajterová (2016, 2017), ale neporovnávajú konkrétnejšie ich spoločné a rozdielne znaky.

1 Navrhované koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov univerzitnými profesormi pedagogiky krátko po vzniku Československej republiky

Po vzniku ČSR sa otázka vzdelávania učiteľov národných škôl stala aktuálnou súčasťou tvoriaceho sa nového školského systému a prejavovala sa úsilím o uzákonenie ich vysokoškolského vzdelávania. Univerzitní profesori pedagogiky mali za cieľ prostredníctvom predloženia vlastných originálnych návrhov nielen urýchliť definitívne zavedenie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ale prípadne tiež upraviť proces edukácie

na učiteľských ústavoch, zvlášť na pedagogických akadémiách a školách vysokých štúdií pedagogických, ktoré sa oficiálne považovali za medzistupeň v snahe o dosiahnutie vytýčeného cieľa (Štulrajterová, 2016, s. 250–253).

1.1 Počiatok myšlienky založenia pedagogickej fakulty v návrhoch Františka Drtinu a Otakara Kádnera

F. Drtina navrhoval zaviesť vysokoškolské vzdelávanie učiteľov ešte pred samotným vznikom ČSR na začiatku 20. storočia. Vysokoškolská edukácia sa mala uskutočniť reformou filozofickej fakulty. Organizáciu štúdia odporúčal rozvíjať dvoma smermi: vedeckou prípravou poslucháčov na akademickú dráhu a odbornou prípravou budúcich učiteľov všetkých stupňoch škôl (1932, s. 252–253). Postupne sa mala vybudovať školská fakulta, aby sa týmto umožnilo filozofickej fakulte venovať pozornosť len príprave vedeckých pracovníkov. Školská fakulta mala byť vybavená vhodnými odbornými knižnicami, školskými múzeami a cvičnými školami. Medzi základné vysokoškolské kurzy navrhoval zaradiť všeobecné pedagogické disciplíny, dejiny výchovy a školstva, vývoj školskej organizácie a školského zákonodarstva (Drtina, 1932, s. 254–255).

Na myšlienku F. Drtinu zriadiť školské fakulty, nadviazal po vzniku ČSR O. Kádner. Vo svojom návrhu z roku 1920 navrhoval vytvoriť pedagogické fakulty, ktoré budú rovnocenné s ostatnými univerzitnými fakultami. Tieto mali mať vlastných dekanov, profesorské zbory, katedry a vedecké ústavy. Dĺžka štúdia učiteľov ľudových škôl sa prechodne odhadovala na dva roky a učiteľov meštianskych škôl na štyri roky. Návrh O. Kádnera nenašiel dostatočné porozumenie vo vláde ani v univerzitnom prostredí, čím sa zároveň otvoril priestor pre ďalšie návrhy vysokoškolského vzdelávania učiteľov. Okrem toho návrh O. Kádnera podnietil založenie Školy vysokých štúdií pedagogických v Prahe ako súkromnej vzdelávacej inštitúcie, kde sa uplatňovali a rozvíjali myšlienky reformného pedagogického hnutia (Letz, 2016, s. 34–35).

2 Navrhované koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov univerzitnými profesormi pedagogiky na sklonku medzivojnovnej Československej republiky

Ako uvádza Bakoš (1967, s. 51) a Štulrajterová (2017, s. 8) v medzivojnovnej ČSR sa rozvinuli dve kľúčové hľadiská na vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Prvé zdôrazňovalo ťažisko v pedagogicko-psychologickej príprave a druhé preferovalo vzdelávanie učiteľov v spoločenských, prírodovedných, technických vedách a vo filozofii. Medzi najvýznamnejších predstaviteľov týchto dvoch hľadísk sa zaraďujú V. Příhoda a O. Chlup.

2.1 Návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov z pohľadu Václava Příhodu

V. Příhoda vo svojom hlavnom diele k tejto problematike s názvom *Vědecká příprava učitelstva* (1937) nepredstavuje len svoj vlastný návrh, ale súčasne sa usiluje poukázať na nedostatky v organizácii štúdia na učiteľských ústavoch z viacerých odborných pohľadov.

Zároveň kriticky sleduje aj iné návrhy, obzvlášť návrh na vysokoškolské vzdelávanie učiteľov od autora O. Chlupa.

V. Příhoda prihladal na viaceré požiadavky, kladené na vzdelávanie študentov učiteľstva. Navrhoval zriadiť pedagogickú fakultu, ktorá by bola v zásade štvorročná a rovnocenná s ostatnými univerzitnými fakultami. Štúdium malo byť podľa študijného poriadku jednotné, ale diferencovane prispôsobené študijným požiadavkám učiteľov viacerých stupňov a typov škôl: učiteľkám materských škôl, učiteľom ľudových a meštianskych škôl, učiteľom špeciálnych škôl, učiteľkám domácich náuk a učiteľom stredných škôl. Práve z dôvodu zachovania diferenciácie musel byť študijný plán rozdelený do piatich skupín študijných predmetov (Příhoda, 1937, s. 128): povinné predmety pre učiteľstvo všetkých stupňov; povinné predmety diferencované podľa študijného cieľa; voliteľné predmety z pedagogických odborov; voliteľné predmety z oblasti spoločenskovedných, prírodovedných a technických odborov; praktické predmety.

V. Příhoda (1937) na viacerých miestach poukázal na úlohu učiteľa v spoločnosti, ktorý prostredníctvom použitia vedeckých, hlavne kvantifikačných metód, dokáže lepšie zisťovať sociálnu determináciu výchovy, poznávať telesný a psychický vývin dieťaťa a jeho reakcie na okolité podnety. Teoretické poznanie malo predchádzať realizácii praxe na diferencovaných školských klinikách pri pedagogických fakultách. Tieto školské kliniky sa mali rozdeľovať podľa zamerania na výskumné, pokusné a normálne školy.

Zodpovedne a účinne pracovať s vedeckými metódami a technikami sa mali naučiť študenti učiteľstva na prednáškach, seminároch a proseminároch. Podľa Štulrajterovej (2017, s. 9) podstatou návrhu V. Příhodu bola reforma vzdelávania učiteľov úzko prepojená s prestavbou národnej školy, na ktorých učelia dokážu *„konštruktívne analyzovať vyučovaciu hodinu, porovnávať a vyhodnocovať javy v konkrétnej pedagogickej situácii a v pedagogickej teórii sa mohli vytvoriť podmienky na širšie koncipovaný vedecký výskum v pedagogike“*.

2.2 Návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov z pohľadu Otokara Chlupa

O. Chlup (1977, s. 139–142; Příhoda, 1937, s. 63–65) svoj návrh s názvom *Vysokoškolské vzdělání učitelstva* predstavil na valnom zhromaždení Československej obce učiteľskej dňa 3. marca 1937. Na rozdiel od návrhu V. Příhodu nekládol až taký veľký dôraz na odbornú pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľov, ale skôr sa zameriaval na samotný obsah vzdelávania na obecných a meštianskych školách. Z toho odvodzoval aj štruktúru a proces edukácie študentov učiteľstva na dvojročných ústavoch, pričlenených k vysokým školám, prípadne na samostatných ústavoch v miestach, kde sa nachádzali univerzitné knižnice. O. Chlup vychádzal z Komenského pedagogickej zásady – vyučovať všetkých všetko. Z tohto hľadiska odporúčal, aby elementárny stupeň školstva poskytoval žiakom, rodiacej sa mladej inteligencii, potrebnú organickú sústavu vedomostí ako všeobecný základ na ďalšie prehĺbovanie na vyšších stupňoch škôl, ktorú mal mať učiteľ podloženú vedeckými metódami. Vzdelanie učiteľov národných škôl definoval ako vysoké všeobecné vzdelanie, čerpajúce z každodenných potrieb obyvateľstva, nakoľko *„učiteľstvo národných škôl má dôležité*

poslanie sprostredkovateľa vedeckého pokroku v materiálnych a duchovných potrebách ľudu” (Štulrajterová, 2017, s. 10).

Na vzdelávacie ústavy, ktoré presne nepomenoval, mali byť prijatí absolventi úplných stredných škôl a učiteľských ústavov po získaní maturity, ktorí by sa počas dvoch rokov vzdelávali v odboroch: pedagogika, dialektika, filozofia, psychológia, etika, logika, sociológia, filológia, literatúra a literárna estetika, štátoveda a vlastiveda, všeobecná prírodoveda, organická a anorganická chémia, fyzika, technológia, hygiena, základy profylaxie, ručné, záhradné a laboratórne práce, domáce náuky, kreslenie, estetika, výtvarná a hudobná veda, spev a hospitácie (Bakoš, 1967, s. 51). O. Chlup nesledoval primárne odbornú pedagogickú prípravu, ale dôkladné všeobecné encyklopedické vzdelanie. Práve z tohto dôvodu jeho návrh musel čeliť ostrej kritike, pretože na základe rozsiahleho zoznamu vyučovacích predmetov sa len usiloval o prehĺbenie všeobecného vzdelania učiteľov na úkor odborných pedagogických predmetov, ktorým venoval podstatne menej vyučovacích hodín ako učiteľské ústavy, čím nevyriešil problém vzdelávania budúcich učiteľov, ktoré by naďalej zostalo na stredoškolskej úrovni. Vynechanie seminárov a laboratórnych cvičení by bolo krokom späť v otázke vysokoškolskej prípravy učiteľov (Štulrajterová, 2016, s. 259–260).

2.3 Návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov z pohľadu Juraja Čečetku

Posledný významný návrh na vysokoškolské vzdelávanie učiteľov národných a stredných škôl pochádzal od J. Čečetku. Zámerne analyzujeme tento návrh až na konci, nakoľko obsahuje najviac spoločných znakov s vyššie uvedenými tromi návrhmi od F. Drtinu, V. Příhodu a O. Chlupa. Návrh J. Čečetku bol publikovaný rovnako, ako predošlé návrhy V. Příhodu a O. Chlupa v roku 1937. V súvislosti s návrhom V. Příhodu podporoval J. Čečetka myšlienku zavedenia jednotného, diferencovane prispôsobeného vzdelávania študentov učiteľstva národných a stredných škôl. Na rozdiel od vyššie uvedených návrhov F. Drtinu, V. Příhodu a O. Chlupa nenavrhol zriadiť pedagogickú fakultu, prípadne osobitný vzdelávací ústav, ale centrom vzdelávania učiteľov sa mala stať filozofická a prírodovedecká fakulta. Obe fakulty museli však podstúpiť zásadnú reformu, aby mohli úspešne vzdelávať učiteľov na základe stanovenej dĺžky štúdia: učiteľov stredných škôl štyri roky, odborných učiteľov meštianskych škôl tri roky, učiteľov ľudových škôl dva roky (Čečetka, 1937, s. 1–4).

J. Čečetka rovnako ako V. Příhoda si uvedomoval zložitost' jednotného vzdelávania učiteľov viacerých stupňov škôl, a preto sa rozhodol vyriešiť problém diferenciáciou prednášok do niekoľkých skupín: všeobecné a špeciálne, všeobecne povinné a fakultatívne povinné a voľné. Uvedené prednášky sa navzájom mohli kombinovať, napr. všeobecná všeobecne povinná alebo všeobecná fakultatívne povinná prednáška. Takto uskutočnená diferenciácia mala zabezpečiť na jednej strane bezproblémové vzdelávanie študentov učiteľstva, ktorí mali mať určené spoločné a samostatné prednášky. Na druhej strane okrem prednášok mali rovnocenne prehlbovať ich odborné vzdelávanie knižné semináre, prosemináre a praktické cvičenia. Návrh J. Čečetku mal veľa spoločných znakov nielen s návrhom V. Příhodu, ale aj s návrhom O. Chlupa. Cieľom odbornej prípravy nemala byť len výborná orientácia v pedagogike, v psychológii, vo filozofii a v umení, ale aj v poľnom hospodárstve, čím

si učiteľstvo malo naďalej udržať status sprostredkovateľa nových metód hospodárenia a šíriteľa materiálneho pokroku (Čečetka, 1937, s. 3).

Záver

Otázku reformy vzdelávania učiteľov národných škôl sme analyzovali z viacerých uhlov pohľadu prostredníctvom návrhov univerzitných profesorov pedagogiky. Na príklade týchto návrhov sme mohli podrobnejšie sledovať nielen edukačný proces prípadného vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ale hlavne vývoj pedagogického myslenia, ktorý bol úzko prepojený s viacerými dôležitými oblasťami spoločenského života. Napriek tomu, že na viacerých miestach sme pozorovali ťažisko vzdelávania učiteľov v pedagogických a psychologických odboroch, dôležitá pozornosť sa mala venovať aj prírodovednému a technickému vzdelávaniu vzhľadom na každodenný spôsob života v medzivojnovnej ČSR.

Grantová podpora

Vedecký príspevok vznikol za podpory Grantu Univerzity Komenského UK/168/2020 Historický vývoj vzdelávania učiteľstva a dejiny Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave od založenia do presťahovania do Trnavy

Zoznam zdrojov

- Bakoš, Ľ. (1967). Vzdelávanie učiteľov v Československu a jeho vývinové tendencie. *Paedagogica*, 1, 47-74. Bratislava, Slovensko: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. http://alis.uniba.sk/storage/uk/fif/acta/ID_354_55660.pdf
- Čečetka, J. (1937). *Vysokoškolské vzdelávanie nášho učiteľského a profesorského dorastu*. Turčiansky Svätý Martin, Československo: Kníhtlačiareň učiteľského spolku.
- Drtina, F. (1932). *Universita a učitelstvo: soubor statí*. Praha, Československo: Jan Laichter.
- Chlup, O. (1977). Vysokoškolské vzdělání učitelstva. Pařízek, V. (Ed.), *Otokar Chlup a perspektivy výchovy* (s. 139–150). Praha, Česko-Slovensko: Státní pedagogické nakladatelství.
- Letz, R. (2016). Prierez dejinami Pedagogickej fakulty UK v Bratislave od založenia po súčasnosť. In R. Letz & P. Matula (Eds.), *Tradere Scientiam: 70 rokov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave 1946–2016* (s. 31-58). Bratislava, Slovensko: IRIS.
- Příhoda, V. (1937). *Vědecká příprava učitelstva*. Praha, Československo: Dědictví Komenského.
- Štulrajterová, J. (2016). Vzdelávanie učiteľov. In B. Kudláčová (Ed.), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945* (s. 250-269). Trnava, Slovensko: Typi Universitatis Tyrnaviensis & Veda, vydavateľstvo SAV.

Štulrajterová, J. (2017). Návrhy na akademickú prípravu učiteľov ľudových a meštianskych škôl v Čechách a na Slovensku v medzivojnovom období. *Paedagogica*, 29, 5-20. Bratislava, Slovensko: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/451>

Kontakt

Mgr. Jaroslav Durec

Katedra histórie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Moskovská 3, Bratislava, 811 08

E-mail: durec7@uniba.sk

School success / failure of pupils with specific learning disorders in the conditions of inclusive education – research protocol

Anna Duric

Abstract

The research will have a theoretical-empirical character. The theoretical part will be divided into two parts. In the first part, we will focus on students with specific learning disabilities. We will focus to the definition of basic concepts, education and conditions of students with specific learning disabilities, as well as the concept of school integration, inclusion. We will focus on the evaluation of these students. The second part will deal with school success self-assessment of students with specific learning disabilities and the definition of basic concepts such as self-perception, self-assessment, self-esteem and self-knowledge. We will compare this issue in Slovakia and Serbia.

In the empirical part of the research, we will present the goal, tasks, hypotheses and methods, course and organization of research. We will continue with the interpretation of the results, which will include graphs and tables. We will end dissertation with a recommendation for practice.

Key words: inclusion, special education, primary school, self assesment

Introduction

Today's modern times bring everyday challenges to new perspectives and a change in thinking, understanding and well-established practice in many areas. Thanks to the civic movement that originated in Western Europe, which was based on the promotion of human rights, most states have significantly changed their way of education. It has partially or fully integrated the students with special needs into regular classes.

We are witnessing an increasing number of students with specific learning disabilities every year. Their subjective evaluation, their perception of themselves, and how does it affect their motivation and performance, led us to this research. We are interested in the difference between the self-assessment of students in Slovakia and Serbia.

Learning difficulties are one of the thirteen special categories of special education (Hallahan et al., 2005). In some parts of the world, "learning difficulties" are equivalent to moderate mental retardation or include "behavioral disorders" (Opp, 2001; Stevens & Werkhoven, 2001). Today, there is a widely accepted concept among educators and the general population that learning difficulties are unattainable, which cannot be explained by other intellectual or sensory factors (Mazurek & Winzer, 1994).

The first definition of learning difficulties was provided by Kirk (1962), followed by many other attempts to precisely define learning difficulties (Bateman, 1965). All of these

definitions recognize the existence of a deficit in achieving outcomes, individual differences, and problems in the deficit of the psychological process, while some of them emphasize central nervous system dysfunction or the absence of other disorders.

In the United States, a legal framework was created in 1975 to enable the education of all children, including those with learning difficulties, the provision of individual education plans, the timely implementation of the process, and financial mechanisms (Hallahan et al., 2005).

The data from the United States suggest that about 5.5 % of students aged 6-17 have learning difficulties (US Department of Education, 2003), although this percentage is considered underestimated (Hallahan et al., 2005), the most common problems with learning represent half of all schools in US schools (US Department of Education, 2003).

To prevent discrimination against children with learning difficulties and other special needs, the concept of inclusive education has been introduced. However, today inclusive education is much more than accepting disability (OECD, 2004; Booth & Ainscow, 2002). Although there is no agreed definition of inclusive education (Dyssegaard & Larsen, 2013), there is a consensus that inclusive education aims to promote the values of human rights, freedom, tolerance and non-discrimination, apply innovative approaches and learning practices to people with learning difficulties through effective education systems for the equality of all students (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). At EU level, the changes brought about by inclusive education would include exchanging exclusion from the education system for the universal right to education, exchanging from integration to inclusion, as well as exchanging charitable and health approaches to a model based on individual and group rights, and exchanging a homogeneous model of education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

At present, there is a combined system of education for children with learning difficulties in Slovakia - education in special schools and in mainstream schools (Vajova & Žolnov, 2015). In ordinary schools, this happens in two ways: the first method includes special classes that are open to children with a common form of disability or behavioral problems. The second method involves the individual participation of pupils with special learning disabilities in regular classes. Integrated students follow individual educational plans.

However, Miskolc (2016) argues that it would be problematic to believe that the education system in Slovakia is "inclusive". In order to promote inclusion, special education needs to lose its position as a parallel education system in relation to mainstream education. Also, the system for determining funding and national curricula should be based on the psycho-medical categories of "special educational needs", thus deciding on the individual needs of their teachers' children.

The success of the implementation of inclusion is a common topic of research, but they most often cover inclusion in its entirety and is evaluated using various indicators such as leadership, admission, enrolment, planning and development, individual student support, family-school partnerships, professional development and others (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

The success of inclusion for students is measured through the improvement of individual learning opportunities, individualized learning and student participation in decision-making / opportunity for the student to express their views (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Regarding individual student success, Goransson and Nilholm (2014) identified four aspects: the position of students in inclusion in mainstream classes, responding to students' social and academic needs in inclusion, responding to the social and academic needs of all students, and inclusion as community building.

1 Research Protocol

1.1 Research design

We will apply quantitative method to answer research questions. This method was chosen to measure the frequency of individual variables in two groups of students and to compare the difference between them.

We will use a cross-sectional study as part of the quantitative method. The aim of this study is to examine the frequency of certain variables in a set of respondents. The independent variable is the school system and the implementation of inclusive education. The dependent variable is the students' self-evaluation.

1.2 Population

The population in the survey consists of primary school students aged 10 to 11, boys and girls with specific learning disabilities.

1.3 Research file

Two groups will be created - students from Slovakia and students from Serbia. The total number of respondents will be 100, fifty of them in one and fifty in the other group.

The criteria for inclusion in the survey are: boys and girls aged 10 to 11 years with specific learning disabilities, which is the Slovak language of instruction. The participants were selected by the teacher on the basis of the developed individual educational plan.

The exclusion criteria are: a student who answered 70 percent of the questions in the questionnaire. Pupils who had excellent success at school were excluded from the research.

1.4 Recruitment

In Slovakia, the principal of the largest school in Bratislava will be electronically contacted and informed about the research. After a positive response from the principals, paper-based questionnaires will be sent to primary schools along with a packaging to return the completed questionnaires.

In Serbia, the National Council for Education of the Slovak National Minority will be contacted, and it will contact the principals of Slovak primary schools and will pass on questionnaires to schools.

1.5 Questionnaire

A standardized questionnaire (Matejček, Vagnerová, 1987) SPAS - School Success Self-Assessment Questionnaire will be used to carry out this research.

The SPAS contains 48 items divided into 6 scales, which are aimed at evaluating performance in various school activities and at assessing one's own abilities and overall self-confidence:

Scale 1: General abilities - the child expresses himself about his intellectual abilities, his acuity, alertness and other qualities that are a prerequisite for success in school.

Scale 2: Mathematics - the child evaluates his / her mathematical abilities and skills and his / her success in this subject.

Scale 3: Reading: - the child assesses his / her reading skills, the overall level of reading and the problems he / she has in this area.

Scale 4: Spelling - the child evaluates his success in mastering spelling and his difficulties in this area.

Scale 5: Writing - the child assesses the quality of his / her written expression and its shortcomings.

Scale 6: Self-confidence - the child expresses confidence in his or her abilities and evaluates his or her position among other students in the class as he or she understands them.

The validity and reliability of this questionnaire is ensured by standardization in Slovakia. This questionnaire is commonly used both in Slovakia and in the Czech Republic. In Serbia, this research took place in Slovak schools.

To avoid the "order effect", all students will complete the questionnaire on the same day and time (Wednesday, first lesson).

Conclusion

It is expected that this survey will provide relevant information about the self-assessment of students with special educational needs in Slovakia and Serbia. With the comparison of the two educational system, this survey may reveal possible reasons for differences in self-assessment that is related to the success of implementation of inclusive education. Consequently, it may define the priorities for further research and changes in specific policies and their implementation.

The list of sources

- Bateman, B. D. (1965). An educator's view of diagnostic approaches to learning disorders. In: J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*. Seattle, USA: Special Child Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, USA: Centre for studies on inclusive education.

- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2004). *Evidence on Inclusion*. Copenhagen, Denmark: Danish clearinghouse for educational research.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Brussels, Belgium: European agency for special needs and inclusive education.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities*. Boston, USA Person Education.
- Kirk, S. A. (1962). *Education exceptional children*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Mazurek, K., & Winzer, M. A. (1994). *Comparative studies in special education*. Washington, DC, USA: Gallaudet University Press.
- Miškolci, J. (2016). Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 199-213.
- OECD. (2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris, France: OECD Publishing.
- Opp, G. (2001). Learning disabilities in Germany; a retrospective analysis, current status and future trends. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honour of W. M. Cruickshank*. Mahawah: Erlbaum.
- US Department of Education. (2003). *Proportion of Students with learning disabilities to students with disabilities*. Washington, DC, USA: US Department of Education.
- Vajová, M., & Žolnová, J. (2015). Integrated and Inclusive education of pupils with special educational needs in Slovakia. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 66-84.

Contact

Mgr. Anna Duric
 Pedagogical Faculty of Comenius University in Bratislava
 Račianska 59, Bratislava, 831 02
 E-mail: duric2@uniba.sk

Prestíž učiteľského povolania: Prehľadová štúdia

Prestige of Teaching Profession: Literature Review

Martin Fico

Abstrakt

Prehľadová štúdia sa zaoberá empirickými štúdiami zameranými na prestíž učiteľského povolania. V prvej časti práce je uvedený teoretický rámec, z ktorého prehľad štúdií vychádza. V druhej časti je transparentne popísané ako sa pri tvorbe textu postupovalo a aké ciele sa pri tom sledovali. Tretia časť práce uvádza zistenia a výsledky, ktoré z vybraných štúdií vyplývajú.

Kľúčové slová: prehľadová štúdia, prestíž, prestíž povolania, prestíž učiteľského povolania, učitelia

Abstract

The literature review deals with empirical studies focused on the prestige of the teaching profession. The first part of the thesis presents the theoretical framework on which the overview of studies is based. The second part transparently describes how the text was created and what goals were pursued. The third part presents the findings and results that result from selected studies.

Key words: literature review, prestige, occupational prestige, prestige of teaching profession, teachers

Úvod

Už od nepamäti všetky živé organizmy na Zemi súperia o cenné zdroje a sú ochotné pre ne riskovať aj život. Ľudia sa od ostatných živočíchov na Zemi v mnohom odlišujú a to aj v chápaní cenných a cenených zdrojov. Pre ľudí nimi nie sú iba prostriedky slúžiace k prežitiu, ale aj iné statky, ktoré považujú v niečom za výnimočné a obdivuhodné. V takom prípade môžeme hovoriť o tom, že ľudia týmto statkom prisudzujú určitú prestíž.

Okrem majetku ľudia prisudzujú prestíž aj sebe samým, iným ľuďom, alebo celým skupinám ľudí. Určité skupiny ľudí môžu byť vnímané prestížne na základe ich príslušnosti k profesii či povolaniu. Vyššia prestíž sa dlhodobo prisudzuje najmä profesiám, ktoré vyžadujú náročnú a dlhotrvajúcu prípravu a ktoré sú pre spoločnosť prospešné a dôležité. Inak povedané, prestíž profesie je spojená s tým, že ju nemôže vykonávať každý.

1 Teoretický rámec

Predtým, ako sa dostanem k jadrú tejto štúdie a to k prehľadu empirických výskumov v oblasti prestíže povolania učiteľov, cítim ako povinnosť priblížiť hlavné pojmy, s ktorými budem pracovať.

1.1 Prestíž

Jedno z významných diel, v ktorom autor vymedzoval prestíž bola rozhodne Veblenova (1999) Teória záhaľčivej triedy. Autor v nej postavil základy dnešného vnímania pojmu prestíže. Tú Veblen (1999) popisoval ako spoločnosťou pripisovanú hodnotu určitej veci, činnosti, ľuďom, či skupine ľudí. Prestíž vnímal ako niečo vznešené, obdivuhodné a veľmi cenené.

Prestíž pripisovaná ľuďom sa rozdeľuje na sociálnu a individuálnu, podľa toho, či sa pripisuje skupine (napr. učiteľom), alebo jednotlivcovi (napr. konkrétnemu učiteľovi fyziky). V novších zdrojoch ako je ten Veblenov²² autori prestíž chápu ako relatívnu hodnotu, relatívnu úctu alebo vážnosť, ktorá je spoločnosťou prisudzovaná nejakej skupine alebo individuu (Parsons, Baumann, Obrdlíková In Nešpor, 2018).

1.2 Prestíž povolania

Prestíž sa často spája so sociálnymi skupinami, ktoré vykonávajú určité povolanie. Už Veblen (1999) vo svojom diele reflektoval, že určitým povolaniám, respektíve ich predstaviteľom spoločnosť pripisuje väčšiu prestíž než iným, avšak prestíž vnímal trochu odlišne ako ju vnímajú autori dnes. Veblen (1999) považoval za podmienku prestížneho povolania záhaľku, ktorá znamená, že človek zastupujúci prestížne povolanie netrávi svoj čas (ani ten pracovný) produktívne, ale produktivitu iba predstiera. Predstieraná produktivita znamenala, že nevytvára žiadne statky ani služby pre spoločnosť, ale venuje sa viac ušľachtilým činnostiam, akými sú umenie, šport, alebo vzdelávanie sa.

V novších dielach už záhaľka nie je vnímaná ako podmienka pre vysoko prestížne povolania, práve naopak. Vysoko cenené povolania bývajú často považované za prestížne práve pre ich náročnosť a hodnotu pre spoločnosť ako takú. Ostatné, podľa autorov kľúčové faktory ovplyvňujúce spoločnosťou prisudzovanú prestíž sa však v čase nemenili a autori z rôznych období spomínajú tie isté. Finančný príjem, vedomosti, schopnosti či zodpovednosť pri práci (porovn. Weber, 1964; Treiman, 1977; Kudlová, 2017). Smak a Valczak (2017) taktiež hovoria o mnohých faktoroch, ktoré prestíž determinujú a zdôrazňujú, že výška prestíže nie je totožná s výškou príjmu. Toto tvrdenie opierajú o argumenty Domański (In Smak & Valczak, 2017), ktorý interpretuje rebríček prestížnych povolaní v Poľsku. Zatiaľ čo sa dobre zarábajúci politici alebo podnikatelia nachádzajú v rebríčku niekde v polovici, vrchné priečky zaujímajú oproti nim nižšie príjmový lekár, zdravotná sestra, vysokoškolský učiteľ, či učiteľ. Napríklad vo Fínsku

²² Veblen publikoval svoju knihu v roku 1899. Kniha z 1999 je český preklad Veblenovho pôvodného diela.

ako hlavné dôvody vysokej prestíže učiteľov Malaty (In Hargreaves, 2009) uvádza to, že učitelia sú vzdelaní, motivovaní a majú veľkú autonómiu v rozhodovaní o obsahu výuky.

2 Ciele prehľadovej štúdie a výber empirických štúdií

2.1 Ciele

V tejto práci som si stanovil za cieľ sprostredkovať prehľad zahraničných aj tuzemských empirických štúdií, v ktorých sa autori zaoberajú prestížou učiteľského povolania.

Touto prehľadovou štúdiou sa pokúsim zodpovedať na niekoľko nasledujúcich otázok.

- Aké ciele si vo svojich výskumoch autori stanovujú?
- Aké typy výskumných dizajnov autori používajú pri skúmaní prestíže povolania učiteľov?
- Aké výskumné súbory sa vo výskumoch nachádzajú?
- K akým záverom na základe výskumov autori došli?

2.2 Výber empirických štúdií

Výskumy do prehľadovej štúdie boli vyhľadávané na začiatku roka 2021 a to na základe kľúčových slov prestíž a učiteľ. Vyhľadával som v databáze WOS (Web of Science), kde som nastavil kritériá pre zobrazenie výskumov za posledných desať rokov (od roku 2010). Kritérium posledných desať rokov som stanovil s účelom, aby boli výskumy pomerne aktuálne. Po zadaní kritérií sa mi zobrazilo 237 textov. Neskôr som do vyhľadávania pridal kritérium "článok", čo mi zredukovalo počet výsledkov na 171 textov. Následne som sa pustil do manuálneho triedenia a vyradil som články, ktoré neboli priamo späté s problematikou prestíže učiteľského povolania a články, ktoré neboli empirickými štúdiami.

Výsledných päť textov spĺňajúcich kritériá som neskôr doplnil o ďalšie výskumy, ktoré som našiel po vyhľadaní v Pedagogická orientace, Pedagogika, Studia paedagogica, Orbis scholae a Researchgate. V českých pedagogických časopisoch som nenašiel vhodné štúdie, no našiel som v nich na ne odkazy. Konkrétne sa jednalo o jeden sociologický výskum prestíže povolání realizovaný pre Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM), Sociologický ústav AV ČR, jeden výskum zameraný na profesiu učiteľa pre MŠMT a jeden článok v Pedagogická orientace, ktorý interpretoval výsledky výskumu TALIS. Na Researchgate som objavil pre mňa prínosný článok od amerického výskumníka, s ktorým som sa následne aj spojil cez mail a oboznámil som sa bližšie s jeho výskumom a výskumným nástrojom, ktorý mi aj sprostredkoval. Konkrétne sa jednalo o výskum z úspešne obhájenej dizertácie publikovaný v Journal of Education and Learning.

V mojej prehľadovej štúdii tak pracujem dokopy s deviatimi výskumami, zo šiestich krajín a od rôznych autorov.

3 Výsledky prehľadovej štúdie

3.1 Aké ciele si vo svojich výskumoch autori stanovujú?

V ôsmich z deviatich výskumov v tomto texte si výskumníci kládli za cieľ preskúmať, ako vnímajú prestíž svojho povolania samotní učitelia a čo ju podľa nich determinuje. V šiestich z nich chceli autori taktiež zistiť, ako by sa dala prestíž učiteľov zvýšiť, respektíve čo by tomu pomohlo. Pérez-Díaz a Rodríguez (2014) chceli okrem preskúmania vnímanej prestíže učiteľmi overiť, či zaužívané stereotypy v ich krajine sú pravdivé alebo nie. A tak hlavné výskumné otázky formulovali v znení daných stereotypov. Klimek (2020) si za cieľ kládol zistiť faktory ovplyvňujúce sociálny status a prestíž učiteľov. Vo viacerých výskumoch mali autori možnosť porovnávať výsledky na základe demografických údajov, avšak explicitne to mali zasadené v cieľoch iba výskumníci z Lotyšska (Paula & Priževite, 2019) a Turecka (Dudrukoca, 2019) a to na základe pohlavia, skúseností a miesta pôsobenia.

Druhá časť tejto podkapitoly je venovaná cieľom zameraným na vnímanie prestíže učiteľov spoločnosťou a nie len samotnými učiteľmi. Vo výskume realizovanom CVVM si stanovili cieľ zostaviť rebríček prestíže povolání odzrkadľujúci prisudzovanú prestíž spoločnosťou. Vo výskume z Dudrukoca (2019) si stanovili za cieľ zistiť postoj spoločnosti prostredníctvom názoru skúmaných učiteľov. Takže sa ich pýtali na ich názor, že akú prestíž ich povolaniu prisudzuje spoločnosť.

3.2 Aké typy výskumných dizajnov autori používajú pri skúmaní prestíže povolania učiteľov?

Vo vybraných výskumoch sa objavujú dizajny kvantitatívne, kvalitatívne, ale aj jeden zmiešaný. Kvantitatívny dizajn výskumu zvolili v piatich výskumoch z môjho výberu (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014; Klimek, 2019; MŠMT, 2009; TALIS, 2018; Tuček, 2019). Vo všetkých z nich zbierali dáta pomocou dotazníkov. Tie boli buď novovytvorené, alebo prebraté a adaptované z už overených dotazníkov iných autorov. Klimek (2019) konštruoval vlastný dotazník, pričom vychádzal z práce Hoyle (in Klimek, 2019). Pérez-Díaz a Rodríguez (2014) zostavovali taktiež vlastný dotazník, no postup tvorby v texte nepopisovali.

Kvalitatívne skúmali túto oblasť v troch štúdiách (Dudrukoca, 2019; Kasapoglu, 2020; Smak & Walczak, 2017), v ktorých zber dát prebiehal rovnako - pološtrukturovanými rozhovormi. Poľský výskum realizovaný Smak a Walczak (2017) bol podľa ich slov realizovaný pomocou metódy prípadovej štúdie. Metódu prípadovej štúdie uvádza aj Kasapoglu (2020).

Paula a Priževite (2019) uvádzajú svoj dizajn ako zmiešaný, pričom síce použili nimi vytvorený dotazník, ktorý z veľkej časti pozostával z otázok s Likertovou škálou, ale posledné otázky nechali otvorené na rozpísanie. K väčšej časti dotazníku tak pristúpili so štatistickým vyhodnocovaním, no k otvoreným otázkam pristúpili kvalitatívne - obsahovou analýzou.

3.3 Aké výskumné súbory sa vo výskumoch nachádzajú?

Výskumné súbory sa vo vybraných štúdiách výrazne líšili. V dvoch výskumoch s kvalitatívnym dizajnom tvorili súbor iba učitelia a boli to súbory o veľkosti 54 (Kasapoglu, 2020) a 674 (Dudrukoca, 2018) informantov. Učitelia v oboch týchto súboroch pochádzali

z rôznych stupňov škôl a taktiež z odlišných odborov. Tretí výskum využívajúci kvalitatívny dizajn (Smak & Walczak 2017) pozostával zo súboru o veľkosti 103 informantov, pričom zastúpení boli nielen učitelia, ale aj bývalí učitelia, riaditelia a zriaďovatelia škôl.

V kvantitatívnych výskumoch boli vzorky od 800 do takmer 1800 respondentov. Tu sa súbory líšili aj v zložení. Zatiaľ čo vo väčšine výskumov zahrnutých v tejto prehľadovej štúdii boli dotazovaní iba učitelia, vo výskume Tučeka (2019) sa jednalo o reprezentatívnu vzorku ľudí z Českej republiky starších ako 15 rokov. Vo všetkých ostatných kvantitatívnych výskumoch boli zastúpení učitelia základných aj stredných škôl s rôzne dlhými pracovnými skúsenosťami. Vo výskume Klimeka (2020) bol súbor zložený z učiteľov, ktorý predstavovali štvrtinu celkového počtu respondentov a zo študentov učiteľstva, ktorí tvorili zvyšné tri štvrtiny respondentov.

Jediný výskum v tomto výbere, ktorý pozostával zo zmiešaného dizajnu tvorilo 1773 učiteľov z Lotyšska, pričom v ňom boli zahrnutí učitelia z materských, základných a stredných škôl.

3.4 K akým záverom na základe výskumov autori došli?

Postavenie učiteľov v spoločenských rebríčkoch prestížnych povolání sa líši podľa krajiny, ale aj podľa veku a vzdelania respondentov. Napríklad vo výskume Tučeka (2019) učiteľovi pripisovali výrazne väčšiu prestíž starší respondenti, ako tí mladší a taktiež skôr tí s vyšším dosiahnutým vzdelaním, ako tí s nižším. Učitelia sa však v žiadnom z výskumov neocitli v rebríčku prestížnych povolání na jeho konci, dokonca ani len pod priemerom. Podľa zistení zo španielskeho (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014), poľského (Smak & Walczak, 2017) a tureckého (Dudrukoca, 2019) výskumu za zníženú prestíž učiteľov v spoločnosti môžu aj médiá, ktoré buď nevenujú dostatok priestoru objektívnym a pozitívnym správam z tohto prostredia, alebo dokonca prezentujú nesprávne informácie. Spoločnosť vníma učiteľov menej prestížne často aj z dôvodu nižšieho finančného ohodnotenia. Diskutabilne je vnímané aj vzdelanie, alebo teda špecifické vedomosti učiteľov, pričom v niektorých krajinách učiteľ nepotrebuje mať pedagogické vzdelanie (Smak & Walczak, 2017), prípadne ani len magisterské vysokoškolské vzdelanie (Kasapoglu, 2020).

Učitelia samotní považujú v týchto výskumoch svoju prácu za prestížnu a dôležitú, avšak nemyslia si, že by ju rovnako vnímala aj spoločnosť (Dudrukoca, 2019). Za nedostatočný považujú príjem, autonómiu v práci, prípadne chýbajúci kariérny ráz (Dudrukoca, 2019). Vo výskumoch v Turecku (Dudrukoca, 2019; Kasapoglu, 2020) a Poľsku (Smak & Walczak, 2017) učitelia uviedli za problém aj vzdelávací systém, ktorý by sa mal stabilizovať. Vo výskume z Poľska (Smak & Walczak, 2017) jeden z učiteľov spomínal, že spoločnosť si myslí, že učitelia na nižšom stupni nepotrebujú žiadne vzdelanie, lebo ich prácu zvládne každý rodič. Učitelia v tom istom výskume (Smak & Walczak, 2017) vnímajú taktiež rozdiely vo vnímanej prestíži aj medzi odbormi, pričom si myslia, že väčšej prestíži v spoločnosti sa tešia ich kolegovia z prírodovedných odborov.

Sociálne postavenie učiteľa v spoločnosti, kde hrá dôležitú rolu prestíž, má podľa Klimeka (2020) silný vplyv na motiváciu vstúpiť alebo nevstúpiť do učiteľského povolania. Taktiež

sa v tom istom výskume ukázalo, že nízke sociálne postavenie v spoločnosti z pohľadu učiteľov môže mať za následok odchod z profesie.

Z vybraných štúdií vyplývajú aj možné odporúčania ako zvýšiť učiteľskému povolaniu prestíž. Tomu by mohla pomôcť lepšia mediálna prezentácia a poukazovanie na komplexnosť, ktorú toto povolanie v sebe ukrýva (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014; Smak & Walczak, 2017). Adekvátne finančné ohodnotenie (Klimek, 2019) doplnené o nižšiu pracovnú záťaž, na ktorú sa vo viacerých štúdiách (Smak & Walczak, 2017; Kasapoglu, 2020; Dudrukoca, 2019) informanti sťažovali, by mohli taktiež mať za následok vyššiu prisudzovanú prestíž. Okrem toho učelia v Poľsku (Smak & Walczak, 2017), Turecku (Kasapoglu, 2020; Dudrukoca, 2019) aj Lotyšsku (Paula & Priževite, 2019) volali po kvalitnejšej príprave budúcich učiteľov. Kvalitnejšia príprava by mala spočívať vo vyšších nárokoch na uchádzačov o štúdium na pedagogických fakultách, vyšších nárokoch počas štúdia a hlavne kombináciu pedagogických a odborných vedomostí. Pedagogické vzdelanie by sa malo nechať na starosť iba pedagogickým fakultám (Smak & Walczak, 2017) a nemalo by byť umožnené vstupovať do školstva nekvalifikovaným učiteľom (Kasapoglu, 2020).

Zhrnutie

Samotní učelia si mnohokrát myslia, že si ich spoločnosť neváži a neprisudzuje im veľkú mieru prestíže a váženosti. Výsledky výskumov však naznačujú, že sa jedná skôr o ich subjektívny dojem a nie o realitu. Tá ukazuje, že v spoločnosti sú učelia považovaní za pomerne prestížne povolanie. Rozdielna miera prisudzovanej prestíže učiteľskému povolaniu spoločnosťou sa spája s vekom respondentov, pričom si učiteľov viac vážia tí starší. Rozdielnou mierou prestíže sú hodnotení aj učelia nižších a vyšších stupňov škôl, ale taktiež aj subjektívne vnímanou náročnosťou predmetu, ktorý učia. Pre dobre fungujúce školstvo by však bolo prospešné, kebyže aj učelia považujú svoje vlastné povolanie za prestížne, nakoľko podľa Jones (2005) má vnímaná prestíž povolania súvis so spokojnosťou v práci, nižšou mierou odchodu zamestnancov a nižším rizikom vyhorenia. A pôsobenie kvalitných a spokojných učiteľov na školách je predsa tým, čo dopomôže žiakom a celej spoločnosti k lepšej budúcnosti.

Zdroje

- Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. (2018). *Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Česká školní inspekce.
http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=4
- Durdukoca, U. F. (2018). An analysis of teacher views on the prestige of teaching profession in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 125.
<https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3825>

- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 217–229. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Jones, D. (2005). *Are you proud of your job? Prestige affects employee satisfaction*. McLean: USA TODAY, 24 May 2005: B.1.
- Kasapoglu, H. (2020). Status of teaching profession from the Perspective of the Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(87), 1-18. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.6>
- Klimek, S. G. (2019). Prestige, status, and esteem and the teacher shortage. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 185. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p185>
- Kudlová, E. (2017). *Prestiž oboru sociální práce očima zainteresované veřejnosti a sociálních pracovníků* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/chl1z/Kudlova_DP.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. file:///C:/Users/jjkar/Downloads/ZZ_ucitele_final%20(1).pdf
- Nešpor, Z. R. (2018). Prestiž. In *Sociologická encyklopedie*. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana
- Paula, L., & Priževite, I. (2019). The status of the teaching profession in latvia: Views of the teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(1), 126–141. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.126>
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. *European Journal of Education*, 49(3), 365–377. <https://doi.org/10.1111/ejed.12087>
- Smak, M., & Walczak, D. (2017). *The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers*. *Edukacja*. Published. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. Academic Press.
- Tuček, M. (2019). *Prestiž povolání*. Sociologický ústav AV ČR.
- Veblen, T. (1999). *Teorie zahálčivé třídy*. SLON.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. The Free Press.

Kontakt

Mgr. Martin Fico
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 9, Brno, 639 00
E-mail: martinfico@mail.muni.cz

Pre-research - The use of documentary films in the teaching of history in primary and high schools

Petra Polubňáková

Abstract

The aim of the project is to introduce the results of the pre-research, in which we verified the questionnaire concerning the use of documentary films in primary and high schools in the history lessons. Ten history teachers took part in this school subject. We see its expected benefit in that, that we will at least partially point out the current form of history teaching in schools. In addition, obtained data can help us to carry out a primary research with a stratified selection, taking into account the representation of the number of schools in individual regions of Slovakia, which would help specify in more detail to what extent and in what way the above method is used in our country.

Key words: documentary film, history teaching, history teacher

Introduction

In the following text, we present only partial results of our pre-research, since because of COVID-19 restrictions (e.g., forbidden entry of foreign people to schools), it was not possible to realize the next research phase, which is the creation of a history teacher using documentary films case study. So far, we have managed to successfully conduct at least a pilot questionnaire test focused on analysing the frequency and manner of documentary films usage by History teachers in Slovak elementary and high schools, which was the primary objective of the pre-research on the sample of ten previously mentioned teachers. It provided us a primary contact with the dissertation thesis problematics while being able to use the questionnaire on a larger research scope and gain statistically important results in the future.

In the questionnaire, we ask whether or not did the teachers use them during any lessons at all and if so, how often, in which lesson part, with what types of exercise etc. In general, therefore, the questionnaire examines the teachers' view of the involvement of documentary films in the teaching of history.

The first chapter presents foreign and Slovak studies and researches focused on documentaries. The majority of this study is made by the second chapter which deals with the pre-research methodology, where we present the findings of the questionnaire which was being verified.

1 Documentary movie in teaching history here and abroad

Abroad, there are opinions that the use of films (both feature and documentary) has a very important place in the teaching of history among alternative teaching tools. It is possible to use it to achieve effective teaching, as it excites students' interest in the curriculum and visualizes history (Beineke, 2011). At the same time, however, there is a need for teachers to be able to enhance learning and improve their students' critical thinking skills through further educational activities before and after watching the film.

It is true that pupils today are used to using audio-visual tools extensively in everyday life. The educational content must therefore keep pace with this. In addition, many data from various researches suggest that people learn new concepts more easily when presented in verbal or visual form. However, video also has the ability to communicate with viewers on an emotional level, which in turn has an impact on affective learning (Lloyd Williams, 2016).

An American study conducted specifically for high school history teachers found that more than 82 percent of them use documentaries in their classes at least once a week, and that students themselves rate them as a particularly accurate and reliable source of information (Marcus & Stoddard, 2009). Even beyond the borders of Slovakia, however, there is still open space for additional research on the specific use of documentary films in the teaching of history.

As far as our country is concerned, Ľubica Ďurechová (2012) carried out an experiment dealing with the issue of perfect acquisition of the curriculum in the subject of history at the grammar school in the thematic unit of the First World War. The outcome was a knowledge test whose results were compared with the ones gained by the traditional education form. In the group where the experimental intervention was carried out, the post-test turned out to be significantly better in terms of the knowledge achieved. It was in this class that a didactic aid was used in the form of a documentary film on the topic of trench warfare, which could have a more significant effect on students' emotions than just the teacher's interpretation and narration.

Returning to foreign research, we know that, in general, students consider their teachers, textbooks, documentaries, and most primary sources to be the most credible sources of historical information (Marcus, 2005). This statement thus confirmed the results of a previous research from the 1990s entitled *Mládež a dejiny*, the most comprehensive research into the historical consciousness of adolescents to date (Stuchlíková et al., 2015), which took place in up to 29 countries, including Slovakia. In the home environment, it is followed by the latest research (Bocková, 2014) entitled *Súčasný historický vedomie dospelých mládeže na Slovensku*, which partially dealt with the issue. It showed that documentary film is the most popular type of school medium for students and at the same time they trust it. According to Bocková (2014), however, stereotypical habits of teachers still persist in our country, as well as the weak application of activating methods and means of teaching. Thus, we still lack research in Slovakia to find out whether teachers use

documentary films to disrupt the prevailing monotony of history lessons and how exactly they work with them.

2 Research methodology

To carry out the preliminary research, we chose a quantitative research method - our own electronic questionnaire, specially created for the purposes of this research. It also contained a precise justification for the subject of the research, including instructions on how to complete it, including open, closed as well as scaled items. The reason for choosing this particular research tool is the relatively fast and simple administration of the obtained data (Gavora, 2010) for a selected sample of respondents and the need to verify it. The research group consisted of five primary school teachers and an equal number of secondary school teachers who were included in the pre-research using an available selection. We wanted to get an overview and information from both levels of schools.

Last but not least, we have formulated the following research questions arising from the above objectives:

1. What is the frequency of use of documentaries by teachers in history lessons?
2. How do history teachers work with documentaries in history lessons?

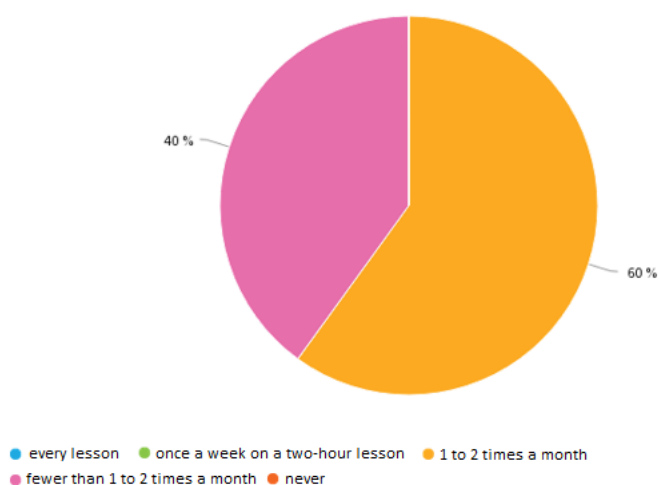
Before the actual data collection, we organized a piloting in August 2020. It consisted in the fact that we sent the first version of the questionnaire to three experts from the Department of History, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, who have long been dealing with topics from the didactics of history. They made final adjustments to the questionnaire, such as supplementing the questions, reformulating them, refining them, etc. Subsequently, in the period from August to October 2020, we sent a questionnaire via e-mail to ten selected teachers. As part of this preliminary research, we focused on verifying the content, formal as well as linguistic correctness of the questionnaire items in order to eliminate minor errors that were overlooked during the pilot (Gavora, 2010).

2.1 Results

The final questionnaire used in the pre-research contained a total of 21 items. The first four of them were factual, finding out the age, gender, type of school at which the teacher teaches, as well as the length of his pedagogical practice. This was followed by two items focusing on whether the teacher in the classroom has the necessary technical equipment to play documentaries (all respondents answered "YES") and also whether the teacher has tasked his students with watching a documentary as a homework (9 out of 10 teachers answered "YES"). The seventh item was important, which showed how often the respondent uses documentary film in teaching. If his answer was no and he clicked on the "NEVER" option, he had to move on to question no. 19. There he was able to identify several options, specifically other educational media with which he works in teaching. In the next open item, he then had the task of presenting arguments as to why he does not use a documentary film to teach history. However, as we can see in graph no. 1 providing more detailed data, such a case did not even occur in the preliminary research.

Graph 1. Frequency of using documentary films in history teaching

How often do you use documentary film to teach history? (If the answer is "NEVER", please continue from question no. 19)



Thus, all respondents answered affirmatively in the seventh item, so they could continue through other 9 items (3 closed, 3 semi-closed, 3 open), which concerned the ways of involving documentary films in the teaching of history. In several items, they had the opportunity to choose multiple answers. In the eighth, surprisingly, 6 out of 10 teachers clicked that it took them less than 1 hour to prepare for a lesson through a documentary. For others, it takes about 1-2 hours. Regarding a certain phase of the lesson, during which teachers usually use a documentary film, from the answers to question no. 9 we found that none of the respondents worked with it in the diagnostic (evaluation) stage. On the contrary, most teachers (60 percent) use it in the fixation phase, used to repeat the curriculum, which was also assumed.

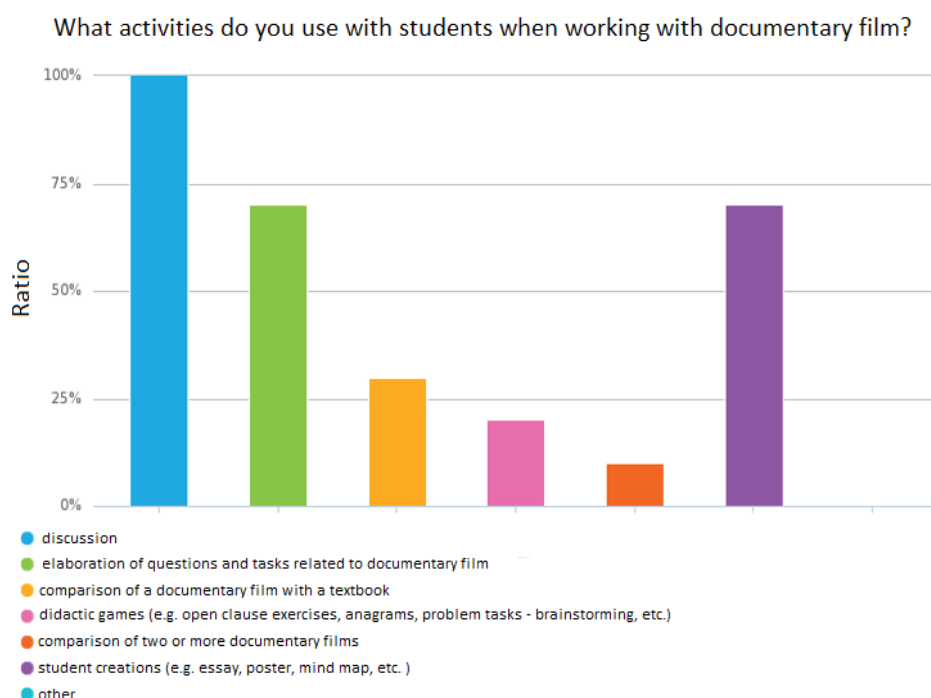
We also asked respondents to specify the type of history (world and Slovak) in which they most often use documentary film. Seven teachers turned to world history, two to Slovak, and one could not answer this question.

Despite the fact that we are aware of many difficulties (deviating of a respondent from the topic, nonsensical answers, etc.) that come with the evaluation of open items, we decided to include them in the questionnaire, as we were able to obtain very valuable opinions of respondents. Specifically, these are items no. 11, 12 and 16, which we will discuss later. Under item no. 11 teachers had to write in which historical periods (prehistory, antiquity, modern times and modern history) they use documentary film in their teaching and why. The last two named periods of history prevailed in their free answers. However, the following item provided more remarkable data, where teachers had to specify the topics in which they most often help themselves with documentaries. There were already more diverse answers, but most named the First and the Second World War. It also agreed with the answers to the previous question, as the respondents mentioned topics mostly from modern times and modern history, although antiquity - ancient states - also appeared there twice.

In item no. 13 we were interested in the exact form in which teachers work with students before watching a documentary. There were really diverse answers from the initial discussion about the content of the film, through brainstorming on the topic of the film, a short experiential activity to the distribution of questionnaires on the film. In item no. 14, teachers were to comment on the form they work with students after watching the film. Most use frontal discussion (discussion with the whole class), but some also use group or individual work.

Interesting data (graph no. 2) were brought by the answers of the respondents to the semi-closed question no. 15 asking about specific activities in working with documentary film.

Graph 2. Activities used by teacher in working with documentary film



Graph no. 2 shows that all respondents rely on a discussion with students when working with a documentary film. They try to compare two or more images the least. However, most of them (7 out of 10) rely on the elaboration of questions and tasks related to the film, as well as on the creative work of students such as essays, posters, mind maps, etc.

The answers in item no. 16 are encouraging as well, since all teachers stated that in their practice, they emphasize discussion and activities before and after watching a documentary film rather than watching, which is in line with the recommendations in professional didactic publications.

At the end of the questionnaire, two scaled items no. 17 and 18. have a special place. These can be filled in by teachers, regardless of whether they use a documentary or not.

As we wanted to learn more about how teachers perceive the method, we asked here to what extent they agree or disagree with the above statements about the positives, respectively the limits of the use of documentary film in the teaching of history.

Teachers see the biggest positive in the audio-visual appeal of the given method, which causes an increase in the student's motivation. Also, it is easier for students to understand the curriculum and to remember it more easily. In addition, according to them, it also helps to develop critical and analytical thinking or, more intensely than interpretation, conveys the atmosphere of a certain historical period.

On the other hand, the biggest limits are time demand, the need to consider the suitability of the film from a psychological point of view and the mental readiness of students, their inattention or the need to explain the possible subjective perception of the filmmakers, facts and misleading.

Conclusion

As this was a pre-research, at the end of the questionnaire we asked history teachers for an overall evaluation of the questionnaire. They expressed themselves mostly in superlatives and stated that it was a questionnaire that is clear, concise, interesting, well-arranged, understandable with precisely formulated, direct and simply asked questions. In addition, it was not time-consuming (estimated at a maximum of 10 minutes). One of the teachers who was also selected for the case study gave us even more in-depth feedback in the form of specific advice and changes that could be made to the four questions.

The goal we set at the beginning was thus fulfilled, we managed to verify the questionnaire from the content, stylistic and linguistic side. In addition, the project served us to obtain the first record of data, which we follow up on further research during the writing of the dissertation. At the same time, we learned more about how history teachers work with documentaries, and it would be positive if the results were confirmed in a larger research group.

Sources

Beineke, A. J. (2011). *Teaching history to adolescents. A Quest for Relevance*. New York, USA: Peter Lang Publishing.

Bocková, A. (2014). Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? *Verbum historiae*, 2(2), 108-148.
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/KH/Verbum_Historiae/Vrbum_Historiae_2-2014.pdf

Ďurechová, Ľ. (2012). *Dokonale osvojenie učiva v dejepise. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava, Slovensko: Metodicko-pedagogické centrum.

- https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_durechova_lubica_dokonale_osvojenie_uciva_v_dejepise.pdf
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., & Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/>
- Lloyd Williams, R. (2016). *The benefits of using film to teach History*. <http://www.innovatemyschool.com/ideas/the-benefits-of-using-film-to-teach-history>
- Marcus, S. A. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom. *The social studies*, 96(2), 61-67. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/It%20Is%20as%20It%20Was--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pdf>
- Marcus, S. A., & 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.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., & Žák, V. (Eds.). (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno, Česko: Masarykova univerzita.
- The study was created within the grant task VEGA UK / 137/2020 *The use of documentary films in the teaching of history in primary and high schools*.

Contact

Mgr. Petra Polubňáková
Department of History
Faculty of Education Of Comenius University in Bratislava
Moskovská 3, Bratislava, 811 08
E-mail: gerekova5@uniba.sk

Pilotné overenie priebežného didaktického testu z učiva prírodovedy pre 3. ročník základnej školy

Pilot verification of the continuous didactic test from the subject of nature for the 3rd year of primary school

Tatiana Glittová

Abstrakt

Didaktické testy sú významným nástrojom hodnotenia vedomostí a zručností žiakov, v rôznych predmetoch. Cieľom príspevku je pilotné overenie priebežného didaktického testu s prírodovedným zameraním v 3. ročníku základnej školy. V prvej časti sa zaoberáme teoretickými otázkami zostavovania testu. Druhú časť príspevku tvorí analýza pilotného overenia priebežného didaktického testu, so zameraním na neživú prírodu. Testové úlohy boli spracované podľa Niemierkovej taxonómie. Analyzovali sme jednotlivé úlohy a ich úspešnosť sme vyhodnotili percentuálne. Jednotlivé zadania úloh a výsledky pilotáže sme uviedli v grafe.

Kľúčové slová: didaktický test, pilotáž, prírodovedné učivo, neživá príroda, skúmanie prírodných javov.

Abstract

Didactic tests are an important tool for evaluating students' knowledge and skills in various subjects. The aim of the paper is a pilot verification of a continuous didactic test with a natural science focus in the 3rd year of primary school. In the first part we deal with theoretical issues of test compilation. The second part of the paper is an analysis of the pilot verification of a continuous didactic test, focusing on inanimate nature. Test tasks were processed according to Niemierk's taxonomy. We analyzed the individual tasks and evaluated their success as a percentage. We have presented the individual task assignments and the results of the pilot in a graph.

Key words: didactic test, piloting, science curriculum, inanimate nature, research of natural phenomena

1 Teoretické východiská didaktického testu

Byčkovský (1982) udáva, že DT je nástroj systematického zisťovania (merania) výsledkov učenia (s. 9). Myslí sa na zmeny v osobnostiach žiakov, ktoré sú vytvorené učením.

Gavora (2015) zastáva názor, že test je objektívny a ekonomický prostriedok na hodnotenie vedomostí a zručností žiakov (s. 76). Test musí mať isté vlastnosti, objektívnosť, ekonomickosť, spôsob kladenia testových otázok, jednotný postup pri zadávaní testu žiakom a vyhodnotenie testu. Rozhodujúca je aj validita a reliabilita testu.

Lapitka (1978) uvádza, že didaktické testy sa vzťahujú na kontrolu výsledkov v užšom, vzdelávacom zmysle, ide o meranie takých javov, ktoré tvoria oblasť cieľov vzdelávania. Podľa Lapitku (1978) didaktickým testom zisťujeme výsledok vzdelávacieho procesu, do akej miery si žiak osvojil:

- mená, údaje, pojmy, definície,
- vzťahy medzi pojмами, poučky, vzorce,
- poznávacie operácie,

ostatné intelektuálne a študijné zručnosti (práca s mapou, matematickými tabuľkami a pod. .s. 18).

Turek (2014) hovorí, že DT sú moderným prostriedkom na zisťovanie kvantity a kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov (s. 355). Počet úloh v DT má byť podľa neho navrhovaný tak, aby odpovede na úlohy boli časovo nenáročné, aby sa pri tom nenarušila náročnosť ich riešenia. Môžu ich súčasne riešiť viacerí žiaci triedy i viacerých tried.

Ale hlavným cieľom škôl by sa mal stať rozvoj kľúčových kompetencií žiaka, dochádza k posunu hodnôt: postoje – schopnosti – zručnosti – vedomosti. Turek (2014) udáva, že pri tvorbe testov je potrebné mať na zreteli obsahovú validitu, úlohy v teste by mali byť navrhnuté tak, aby merali aj osvojenie si vedomostí na požadovaných úrovniach učenia.

Petty (1993) hovorí o testoch absolútneho výkonu (overujúce testy). Tie ukazujú, čo testovaní vedia a ich výsledkom je rozhodnutie typu zvládol – nezvládol. Overujúce testy sú vhodné pre zvládacie ciele. Slúžia k celkovému zhrnutiu vedomostí žiakov na konci určitého obdobia.

Niemierko (1991) rozlišuje dve úrovne osvojenia kognitívnych cieľov. Tie delí na ďalšie pod úrovne. Je to úroveň vedomostí a úroveň zručností. Do úrovne vedomostí patrí zapamätanie a porozumenie. Do úrovne zručností zaradil špecifický transfer, teda využitie vedomostí v typických situáciách a nešpecifický transfer, využitie vedomostí v problémových situáciách. Na základe jeho taxonómie sme vychádzali pri tvorbe testov.

Burjan (2004) sa zamýšľa nad tým, či ide o vedomostné, alebo rozlišovacie testy na určenie predpokladov. O aký druh validity ide, či ide o monotematický, alebo polytematický test, aký bude formát testových položiek, koľko minút bude na jeho vypracovanie, či bude gradovaný, aká má byť celková úroveň náročnosti testu?

Bernátová (2003) zdôrazňuje etapu plánovania, konštrukcie, overenia a úprav.

Plánovanie DT – určenie testovaného učiva, počtu testových úloh, počtu testových úloh na zapamätanie, porozumenie a aplikáciu, výber formy testových úloh.

Konštrukcia – návrh testových úloh a konštrukcia priebežného testu.

Overenie a úprava – pilotáž priebežného testu na menšej vzorke žiakov a následná úprava testových úloh.

Základnými vlastnosťami didaktického testu sú validita, reliabilita a praktickosť. Chráska (2016) zdôrazňuje najmä obsahovú validitu testu. Chráska (2016) zastáva názor,

že pre individuálne testovanie vedomostí sa väčšinou pri DT požaduje koeficient reliability, minimálne 0,80. Pri testoch s malým počtom úloh koeficient reliability dosahuje okolo 0,60.

Nevhodné testové úlohy sa vyznačujú najmä týmito vlastnosťami:

- Hodnota obťažnosti Q je buď väčšia ako 80, alebo menšia ako 20.
- Úloha málo rozlišuje medzi dobrými a zlými vedomosťami, koeficient citlivosti je menší ako 0,25.
- V úlohách je veľa vynechaných odpovedí, pri otvorených úlohách viac než 30–40 %, pri zatvorených viac než 20 %.
- Počet vedľajších chýb prevyšuje počet základných chýb.
- Žiaci nevyberajú zo všetkých nesprávnych odpovedí v úlohe s výberom odpovede (Turek 2014; Chráska 2016; Bernátová 2003).

2 Pilotné overenie priebežného didaktického testu z učiva prírodovedy pre 3. ročník ZŠ

V dizertačnej práci navrhujeme priebežné didaktického testy z jednotlivých tematických celkov učiva prírodovedy pre 3. ročník. V tomto texte prezentujeme ukážku pilotného overenia nami skonštruovaného DT z tematického celku Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy, podľa iŠVP. Tabuľka 1 je prehľadom informácií, z ktorých sme vychádzali pri tvorbe testových úloh z tematického celku pre 3. ročník o neživej prírode a prírodných javoch. Testovania sa zúčastnilo 30 náhodne vybraných tretiačov, z toho 15 chlapcov a 15 dievčat.

Tab. 1. Prehľad informácií o priebežnom didaktickom teste

Pilotné overenie didaktického testu v prírodovede 3. roč. ZŠ	Tematický celok: Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy
ŠVP a učebnica	Obsahový a výkonový štandard pre vyučovací predmet prírodoveda Učebnica: Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ
Autorky učebnice:	R. Dobišová Adame, O. Kováčiková
Cieľ didaktického testu	získať objektívne informácie o výkone žiakov vo vybranom tematickom celku učiva prírodovedy, poskytnúť spätnú väzbu, prehľad o osvojených vedomostiach a zručnostiach žiakov, zvyšovať kvalitu prírodovedného vzdelávania
Charakteristika testu	priebežný didaktický test
Využitie formy testových úloh	so stručnou odpoveďou, produkčná, dichotomická,

	s výberom odpovede, prirad'ovacia, doplňovacia - vyvod' záver
Zameranie úloh	na zapamätanie, na porozumenie, na aplikáciu
Čas riešenia	30 minút
Počet testových úloh	10 úloh
Maximálne skóre	18 bodov
Skórovanie testových úloh	testová úloha na zapamätanie (0,5 – 1,0 bod), testová úloha na porozumenie (2 body), testová úloha na aplikáciu (3 body)

Priebežný didaktický test bol pilotovaný na vzorke 30 žiakov 3. ročníka. Test riešilo 15 dievčat a 15 chlapcov. Pilotáž bola realizovaná 5.10.2019. Každý žiak mal svoj vlastný test do ktorého vpisoval riešenia. V tabuľke 2 prezentujeme úspešnosť riešenia testu jednotlivými žiakmi. Maximálne skóre bolo 18 bodov (1 úloha – 1 b, 2 úloha – 0,5 b, 3 úloha – 2 b, 4. úloha 2 b, 5. úloha 2 b, 6. úloha 3 b, 7 úloha 2 b, 8 úloha 0, 5 b, 9 úloha 2 b, 10 úloha 3 b).

Tab. 2. Zastúpenie úloh v DT

Obsah učiva	Počet hodín		Počet úloh		Úroveň osvojenia (Niemierkova taxonómia)			
					A	B	C	D
Neživá príroda a prírodné javy	12	100 %	10	100 %	3	3	3	1
Poradie úloh:					1. 2. 8.	4. 5. 9.	3. 6. 7.	10.

A - zapamätanie poznatkov (schopnosť vybaviť si určité fakty)

B - porozumenie poznatkov (schopnosť predložiť zapamätané poznatky v inej forme)

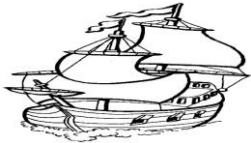
C - používanie vedomostí v typových situáciách (schopnosť použiť vedomosti k riešeniu situácií, ktoré už boli riešené);

D - používanie vedomostí v problémových situáciách (schopnosť použiť vedomosti k riešeniu situácií, ktoré ešte neboli riešené).

Tab. 3. Formy úloh v DT

Tematický celok: Objavujeme neživú prírodu a skúmame prírodné javy			
Formy úloh			
Otvorené úlohy		Zatvorené úlohy	
So stručnou odpoveďou	5. 6. 7.	Dichotomické	2.
Produkčná	4., 10.	S výberom odpovede (polytomické)	8.
Doplňovacie	1. 3.	Prirad'ovacie	9.

Tab. 4. Znenia úloh

Úlohy	Zadanie úloh s charakteristikou
1.	Aké skupenstvá látok vidíš na obrázkoch? Napíš. Úspešnosť úlohy bola 80 %.  V 1. úlohe majú žiaci doplniť pod obrázky jednotlivé skupenstvá látok. Úloha vyžadujúca porozumenie základných poznatkov. Využívame názorné obrázky. Za správnu odpoveď dosiahne žiak 1 bod.
2.	Voda odparovaním zmení svoje skupenstvo: Zakrúžkuj Áno/Nie. Žiaci napísali úlohu na 93,33 %. Zatvorená úloha dichotomická, ľahká úloha. Žiak zvolí jednu odpoveď, za ktorú mu pridáme 0,5 b. Úloha je veľmi ľahká. Po pilotnom testovaní ju prepracujeme na: Napíš jedným slovom na ktoré skupenstvo sa zmení voda odparovaním?
3.	Vyber, zakrúžkuj v zátvorke a nakresli, z ktorého materiálu by si postavil loď? (textil, kov, drevo, sklo, porcelán, plast) Úspešnosť úlohy 76,67 %.  Časť úlohy je na porozumenie a časť je grafická, vyžaduje dokreslenie do jednoduchého náčrtu. Úloha vyžadujúca používanie vedomostí v typických situáciách. Žiaci mali vybrať zo zátvorky materiál a nakresliť ho

	v niektorej časti lode, tak, aby to malo svoju funkciu. Žiak zakrúžkuje materiál v zátvorke a dokreslí do obrázka. Za to dostane 2 body. Úloha na porozumenie. Napr. plachty na sťažni nemôžu byť zo skla, musí to byť textil, ovplyvňovalo by to funkciu lode na mori.
4.	Objasni, čo je tuhnutie. Úspešnosť úlohy bola 61,67 %. Žiaci majú vyjadriť, ako porozumeli prírodnému deju. Získavajú 2 body. Ak žiak napísal, že vodu dáme do mrazničky a potom nám stuhne, uznáme 1 bod. Chceli sme, aby žiak odôvodnil, prečo sa tak deje, že je to pokles teploty.
5.	Vysvetli na jednom príklade, kedy sa vyparuje voda? Úspešnosť úlohy 80 %. Žiak má stručne odpovedať. Má pochopiť, že ak tam pôsobí teplota, tak sa zmení aj skupenstvo, teda pri vyššej teplote sa vyparí voda. 2 body.
6.	Napiš jeden predmet, ktorý pláva na hladine vody a jeden predmet, ktorý sa ponára. Uveď dôvod, prečo? Úspešnosť úlohy 74,44 %. Použitie vedomostí v typických situáciách. Žiaci mali vypracovať túto úlohu na základe svojich skúseností, na základe pokusu. 3 body.
7.	Vyjadri, čo znamená topenie snehu? Úspešnosť úlohy bola 68,33 %. Úloha za 2 body. Zdôvodnenie typických situácií. Tu žiaci majú rozmýšľať a zdôvodniť záver nad tým, kedy sa s týmto javom stretli. Pôsobí tu vplyv teploty. Ak sa v prostredí zvýši teplota, oteplí sa. Potom sa sneh roztopí. Teplo spôsobuje zvyšovanie teploty látok. Ak žiaci nezdôvodnili svoju odpoveď, nepridelili sme im body.
8.	Označ, čo pláva na hladine vody? prázdna fľaša guľôčka plastelíny magnet kameň Úspešnosť úlohy 93,33 %. V úlohe žiaci vyberú jednu správnu odpoveď. Úloha je ľahká, sťažíme ju pridaním ešte jedného distraktora. Za správnu odpoveď dávame 0,5 b.
9.	Rozhodni, aký dej znázorňuje obrázok (vyparovanie, topenie, tuhnutie)    Úspešnosť úlohy 78,33 % Žiaci priradujú z daných možností zo zátvorky pod obrázky. Pre pochopenie úlohy sme použili názorné obrázky. Dávame 2 body. Ide o to, ako žiaci chápu dané prírodovedné pojmy.
10.	Vyvoď záver, prečo sa na snehu ťažko sánkuje a lyžuje? Úspešnosť úlohy 10 %.

	Používanie vedomostí v problémových situáciách. Za úlohu získa žiak 3 body. Pilotovanie odhalilo, že úloha nebola dobre formulovaná. Väčšinou sa žiaci nevedeli vyjadriť v tejto úlohe. Ich schopnosť použiť vedomosti k riešeniu situácií, ktoré ešte neboli riešené, boli slabšie. Ak žiak neuviedol zdôvodnenie svojej odpovede, nepridelili sme mu žiadny bod, čím sme zabránili, aby žiak získal body hádaním.
--	---

Žiaci v priebežnom teste dosiahli priemernú úspešnosť riešenia 71,61 %. Úspešnosť riešenia jednotlivých testových úloh sa pohybovala od 10 % do 93,33 %. Najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci v testovej úlohe 10 (otvorená testová úloha produkčná, so stručnou odpoveďou, zameraná na hodnotenie), v ktorej mali žiaci dopísať, prečo sa niekedy ťažko sánkuje a lyžuje na snehu. Najvyššiu úspešnosť riešenia dosiahli žiaci v testovej úlohe 2 a 8, a to 93,33 %. V testovej úlohe 2 (dichotomická forma) mali žiaci posúdiť správnosť tvrdenia o zmene skupenstva vody. V ôsmej testovej úlohe (polytomická testová úloha s jednou správnou odpoveďou) mali žiaci vybrať a označiť plávajúci predmet. 10. úloha bola najslabšie zodpovedaná, iba na 10 %. Žiakom sa ťažšie vyvodzovali závery, čo môže súvisieť s nižšou úrovňou čitateľskej a prírodovednej gramotnosti.

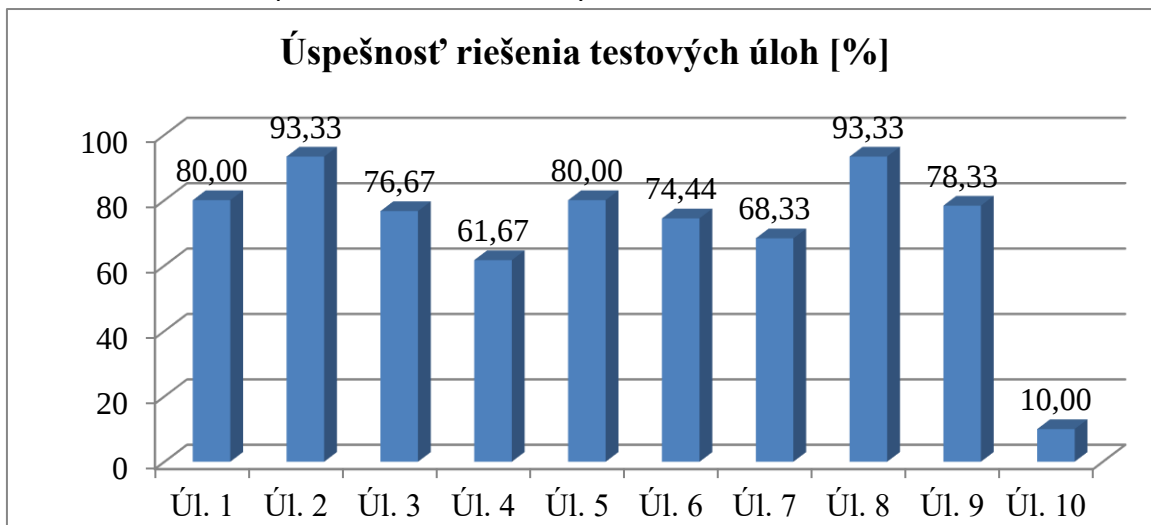
Tab. 5. Úspešnosť riešenia testu jednotlivými žiakmi

P.č.	Meno	Úl. 1	Úl. 2	Úl. 3	Úl. 4	Úl. 5	Úl. 6	Úl. 7	Úl. 8	Úl. 9	Úl. 10	P.b.	Ús. %
		1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	3		
1	Timea	1	0,5	2	1	2	1	0	0,5	2	0	10	55,56
		10	100	100	50	100	33,3	0	100	100	0		
2	Juraj	1	0,5	2	0	2	3	0	0,5	2	0	11	61,11
		10	100	100	0	100	100	0	100	100	0		
3	Alex	1	0	2	2	2	3	2	0,5	2	1	15,5	86,11
		10	0	100	100	100	100	100	100	100	33,3		
4	Sofia	1	0,5	2	2	2	1,5	2	0,5	2	1	14,5	80,56
		10	100	100	100	100	50	100	100	100	33,3		
5	Ema	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	0	15	83,33
		10	100	100	100	100	100	100	100	100	0		
6	Laura	1	0,5	2	2	2	0,5	2	0,5	2	0	12,5	69,44
		10	100	100	100	100	16,67	100	100	100	0		
7	Petra	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	0	15	83,33
		10	100	100	100	100	100	100	100	100	0		
8	Radovan	1	0,5	2	0	2	3	2	0,5	2	1	14	77,78
		10	100	100	0	100	100	100	100	100	33,3		
9	Soňa	1	0,5	2	0	2	3	2	0,5	1	1	13	72,22
		10	100	100	0	100	100	100	100	50	33,3		
10	František	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	3	18	100,00
		10	100	100	100	100	100	100	100	100	100		

		0											
11	Nikola	1	0,5	2	1	2	3	2	0,5	1	2	15	83,33
		100	100	100	50	100	100	100	100	50	66,7		
12	René	1	0,5	2	0	2	3	2	0,5	2	0	13	72,22
		100	100	100	0	100	100	100	100	100	0		
13	Natalia	1	0,5	2	0	2	3	2	0,5	2	0	13	72,22
		100	100	100	0	100	100	100	100	100	0		
14	Olivia	1	0,5	2	0	2	3	2	0,5	2	1	14	77,78
		100	100	100	0	100	100	100	100	100	33,3		
15	Tobias	1	0,5	2	0	2	2	2	0,5	2	0	12	66,67
		100	100	100	0	100	66,7	100	100	100	0		
16	Simon	1	0,5	2	2	2	2	0	0,5	2	1	13	72,22
		100	100	100	100	100	66,7	0	100	100	33,3		
17	Marko	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	1	16	88,89
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	33,3		
18	Dominik	1	0,5	0	2	0	3	2	0,5	2	0	11	61,11
		100	100	0	100	0	100	100	100	100	0		
19	Sofia	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	0	15	83,33
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	0		
20	Matej	0,5	0,5	0	2	0	3	2	0,5	2	0	10,5	58,33
		50	100	0	100	0	100	100	100	100	0		
21	Marko	1	0,5	2	2	2	3	0	0,5	2	0	13	72,22
		100	100	100	100	100	100	0	100	100	0		
22	Bohumila	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	2,78
		0	100	0	0	0	0	0	0	0	0		
23	Viktor	1	0,5	2	2	2	3	1	0,5	0	0	12	66,67
		100	100	100	100	100	100	50	100	0	0		
24	David	0,5	0,5	1	2	2	3	2	0,5	2	1	14,5	80,56
		50	100	50	100	100	100	100	100	100	33,3		
25	Jakub	1	0,5	2	2	2	3	2	0,5	2	0	15	83,33
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	0		
26	Irena	1	0,5	1	2	2	3	2	0,5	2	0	14	77,78
		100	100	50	100	100	100	100	100	100	0		
27	Mária	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	16,67
		0	0	50	0	100	0	0	0	0	0		
28	Lenka	0	0,5	1	0	0	0	0	0,5	0	0	2	11,11
		0	100	50	0	0	0	0	100	0	0		
29	Dominika	0	0,5	0	1	0	0	0	0,5	1	0	3	16,67
		0	100	0	50	0	0	0	100	50	0		
30	Kevin	0	0,5	0	2	0	0	0	0,5	0	0	3	16,67
		0	100	0	100	0	0	0	100	0	0		

Zdroj: vlastné spracovanie, Vysvetlivky: Úl – úloha, P. b. – počet dosiahnutých bodov, Ús. – percentuálna úspešnosť žiaka v treste

Graf 1. Priemerná úspešnosť riešenia testových úloh



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe výsledkov z pilotáže nami navrhnutého DT sme pristúpili k modifikácii niektorých úloh, v ktorých žiaci dosiahli úspešnosť riešenia vyššiu ako 90 % a tých v ktorých dosiahli veľmi nízku úspešnosť riešenia. Sú to 2., 8., a 10. úloha. Druhá a ôsma úloha sa javia ako ľahké. Úlohy by nemali byť veľmi ľahké, ale primerane náročné s prihliadnutím k vekovým osobitostiam a psychickým schopnostiam žiakov v tom období. V druhej testovej úlohe zmeníme formu testovej úlohy. Dichotomickú úlohu zmeníme na produkčnú v tomto znení: Napíš jedným slovom na ktoré skupenstvo sa zmení voda odparovaním? Je veľmi jednoduchá. Do ôsmej úlohy sme ešte doplnili jeden distraktor a nové zadanie testovej úlohy znie: Podčiarkni predmety, ktoré plávajú na vodnej hladine. Žiaci vyberajú z týchto možností: prázdna plastová fľaša, guľôčka plastelíny, magnet, kameň. V desiatej testovej úlohe zmeníme formuláciu zadania na: Vysvetli, prečo sa v jarom období môže ťažšie lyžovať alebo sánkovať ako v zime?

Záver

Konštrukcia didaktických testov je pre tvorcu náročná činnosť. Testové úlohy musia byť primerané vekovým osobitostiam žiakov, majú obsahovať základné učivo. Dôležitým prvkom testových úloh pre žiakov mladšieho školského veku sú obrázky, schémy, ktoré zvyšujú názornosť testovaného učiva. Ak je testová úloha sformulovaná nezrozumiteľne, žiaci nevedia, ako ju riešiť. Je potrebné premyslieť si vhodnú veku primeranú formuláciu testových úloh. Je tu prepojenie čitateľskej a prírodovednej gramotnosti. Ak žiak slabšie číta, aj pochopenie úloh a ich vypracovanie bude od tejto schopnosti závisieť a ovplyvní známku z testu. V teste využijeme aj obrázky, ale nemá ich byť veľa. Mali by sme sa vyvarovať veľmi ľahkých a veľmi náročných úloh. Potrebne je rozvíjať indukčné myslenie žiaka a formovať špecifické prírodovedné postoje, ktoré vedú žiaka k uvedomenému využívaniu vedomostí. Preto musíme zvážiť aj náročnosť úloh, aby tieto úlohy spĺňali stanovené požiadavky, ktoré

vyplývajú z inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Odskúšanie testov rozvíja schopnosť formulačných návykov, potrebných pre tvorbu testových položiek ďalších testov, aby tieto boli primerane náročné a vystihovali potrebnú úroveň prírodovednej gramotnosti v danom ročníku. Žiaci musia mať tiež dostatok času na vypracovanie jednotlivých úloh a musia mať samostatný pracovný list, do ktorého vpisujú svoje odpovede. Čitateľská gramotnosť sa u nich ešte len začína formovať a niektorí žiaci nechápu dostatočne obsah, ktorý prečítali. Navrhovaný priebežný test umožňuje učiteľovi poznať prekoncepty žiaka, jeho predstavy, chápať úroveň žiackeho myslenia v tomto vývinovom období.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R. (2003). *Didaktický test na 1. stupni základnej školy*. Rokus.
- Burjan, V. (2004). *Exam info 10/2004*. http://www.burjanoskole.sk/wp-content/uploads/documents/Tvorba_testov_komplet.pdf
- Byčkovský, P. (1982). *Základy měření výsledků výuky*. Výskumný ústav inženýrského studia.
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma Publishing.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výskumu. Základy kvantitatívneho výskumu*. Grada Publishing.
- Lapitka, M. (1996). *Tvorba a použitie didaktických testov*. Štátny pedagogický ústav.
- Medzinárodné merania TIMSS 2019. <https://timss2019.org/reports/>
- Niemierko, B. W. (1991). *W poszukiwaniu technologii pisania zadań testów sprawdzających osiągnięcia uczniów*. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/7145/1/03_Boles_aw_Niemierko_W_POSZUKIWANIU_TECHNOLOGII_27-52.pdf
- Petty, G. (1993). *Teaching Today*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd Ellenborough House Street Cheltenham GL 50 1YW.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.
- Inovovaný štátny vzdelávací program z prírodovedy pre primárne vzdelávanie. (2014). https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf
- Vybraný obrázok loďka: https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=kreslen%C3%A9+obr%C3%A1zky+loďky&sa=X&ved=2ahUKEwjLwM77gJnWAhUF26QKHXBgD7UQ7Al6BAgEEB0&biw=1366&bih=657#imgrc=_ovfvM5VRmaoBM

Kontakt

Mgr. Tatiana Glittová

Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove

17. novembra č. 15, Prešov, 080 01

externá doktorandka predškolskej a elementárnej pedagogiky

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

Motivace prožitkem flow a využití Flow hudební metody Eve

Newsomové u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ

Motivation through the Flow Experience and use of the Eve Newsome's Flow Music Method in pupils playing a musical instrument at the music school

Kateřina Halbychová

Abstrakt

Článek je zaměřen na možnosti motivace žáka k nástrojové výuce na ZUŠ, zejména pak na navození prožitku flow. Autorka při vymezení pojmu flow a stanovení kritérií potřebných k navození tohoto prožitku vychází z teorie flow M. Csikszentmihalyiho. Cílem článku je seznámit čtenáře s možnostmi, jak vytvořit podmínky pro vznik stavu flow u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ a jak využít Flow hudební metodu E. Newsomové během cvičení a přípravy žáků k vystoupení. Autorka též uvádí některé své zkušenosti z praxe.

Klíčová slova: hudební pedagogika, hudební psychologie, motivace, flow, percepce, Flow hudební metoda od E. Newsomové, výuka hry na hudební nástroj.

Abstract

The article focuses on the possibilities of motivating the pupil to learn playing the music instrument at the music school, especially to induce the flow experience. The author draws on the theory of flow by M. Csikszentmihalyi in defining the concept of flow and determining the criteria needed to induce this experience. The aim of the article is to introduce readers to the possibilities of creating conditions for the flow state in pupils playing a musical instrument at the music school and using the Flow Music Method by E. Newsome during the exercise and preparation of the pupils performances. The author also mentions some of her experience in practice.

Key words: music pedagogy, music psychology, motivation, flow, perception, Flow Music Method by E. Newsome, teaching music instrument playing.

Úvod

Jako učitelka hry na housle se často zamýšlím nad tím, jak efektivně motivovat žáky k houslové hře a ke kvalitním hráčským výkonům. Podnětem k touze věnovat se dalším novým a obtížnějším úkolům mohou být příjemné pocity, které žák při hře zažívá. Takovým pozitivním prožitkem může být stav flow. Cílem článku je nabídnout možnosti, jak vytvořit vhodné

podmínky pro vznik zážitku flow u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ, a využití Flow hudební metody E. Newsomové v průběhu cvičení i přípravy žáků k veřejnému vystoupení.

1 Motivace a stav flow

Ve vztahu k hudbě je motivace „dynamický proces, jenž evokuje žákovu hudební aktivitu a reguluje ji tak, aby uspokojil hudební potřeby a dosáhl vytčeného cíle“ (Sedlák & Váňová, 2016, s. 88). S motivací souvisí prožívání stavu flow. Jedná se o příjemný prožitek při činnosti, která nás natolik pohltí, že se s ní cítíme propojeni, zažíváme spontánní radost, někdy až extázi (Goleman, 1995/1997, s. 94, 95). Ve stavu flow jsme zcela ponořeni do toho, co právě děláme, zaujetí je tak velké, že si nevšímáme ničeho jiného (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 76), zároveň při něm dochází k našemu osobnímu růstu (Csikszentmihalyi, 2003/2017, s. 73–76). Autoři Man a Mareš (2005, s. 153–154) se o stavu flow zmiňují jako o prožitku „nad kterým člověk nepřemýšlí (je to prožitek nereflexivní), vzniká při snadno a hladce uskutečňované činnosti“.

2 Autoři zabývající se pojmem flow

V posledních dvou desetích let 20. století zkoumal optimální prožívání ve smyslu ponoření se do činnosti psycholog M. Csikszentmihalyi. Zaujalo ho, jak často lidé nadprůměrní ve svých povoláních vypovídali o tom, že při ponoření do své činnosti zapomínají na vše ostatní a doslova s ní splynou. Rozhodl se tomuto fenoménu věnovat do hloubky a nazval ho termínem flow. Tímto pojmem se zabývali i další zahraniční autoři jako např. A. Burkiz, S. Jacksonová a F. Rheinberg. Prožitku flow z pohledu hudebníků se v současnosti věnuje australská hobojská E. Newsomová. Z našich autorů pak uvedme např. A. Blažeje, K. Kostolanskou, F. Mana, J. Mareše, E. Řepku a I. Stuchlíkovou.

3 Jak docílit stavu flow?

Stav flow nevzniká náhodně, rodí se většinou během nějaké aktivity (Blažej & Kostolanská, 2020, s. 17–24). Csikszentmihalyi popsal osm hlavních předpokladů a znaků takového zážitku (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 65):

1. míra náročnosti činnosti nebo úkolu – jako zásadní se jeví poměr mezi obtížností činnosti a našimi schopnostmi (Slezáčková, 2012, s. 60);
2. schopnost soustředit se – podmínkou pro stav flow je plná koncentrace na aktivitu, kterou se zabýváme, tak, aby v naší mysli nezbylo místo pro nic jiného než činnost samotnou (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 75);
3. jasně stanovené cíle – cíle mohou být přesně definované již od začátku, nebo se vytříbí až v průběhu aktivity (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 71–73);
4. okamžitá zpětná vazba – během vykonávání činnosti potřebujeme být průběžně informováni o tom, jak si vedeme (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 71–75);
5. splývání našeho vědomí s činností – aktivitu provádíme s opravdovým zaujetím bez vynaložení velkého úsilí;

6. pocit kontroly – v tomto stavu bedlivě dohlížíme nad tím, čemu se věnujeme, zároveň si nepřipouštíme obavy z případného neúspěchu nebo jeho následků (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 77);
7. sebezapomnění – při tomto zážitku jsme natolik v jednotě s činností a okolím, že se naše já necítí být ohroženo (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 80, 81);
8. změněné vnímání času – během činnosti nám připadá, že čas plyne jiným tempem než obvykle.

4 Flow u dětí

Schopnost zažívat flow je částečně dána dědičností, z části pak výchovou v raném dětství (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 115). Tendence k flow se u dětí zvyšuje, je-li jim věnována dostatečná pozornost a podpora. Dospívající mající zkušenosti s flow obvykle vyrůstají v rodinách, kde je rodiče podporují, tráví s nimi více času, umožňují jim přístup k většímu množství informací a zároveň jsou na ně přiměřeně nároční (Csikszentmihalyi, 2003/2017, s. 80). Psycholožka Majerová o prožitku flow hovoří jako o stavu skutečného učení, přináší totiž radost z poznávání, děti jsou během něho schopny se maximálně ponořit do řešení úkolu a zvyšovat tak svůj výkon (2018, 23. ledna). Chceme-li okolnosti učinit pro žáky přitažlivými a podporujícími jejich nadšení, musíme především pochopit, proč se chtějí učit, na základě toho pak vytvořit podmínky naplňující jejich potřeby (Csikszentmihalyi, 2003/2017, s. 97).

5 Prostředí povzbuzující stav flow u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ

Prostředí povzbuzující stav flow má podle Csikszentmihalyiho pět charakteristických rysů (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 110).

1. Jednoznačné cíle (to, co se od dítěte očekává) a jasná zpětná vazba

Cíle nesmí být ani příliš obtížné, ani příliš snadné. Ideální zpětná vazba by měla být přiměřená, zahrnovat ocenění žákovy práce a informaci o tom, jak si žák v činnosti vede (Csikszentmihalyi, 2003/2017, s. 104). Majerová zmiňuje ve školách běžné hodnocení známkováním, při něm je podle ní důležité, co vlastně známka vyjadřuje. Domnívá se ale, že pro stav flow bývá přínosnější, domluví-li se žák s učitelem na cíli a dozví-li se žák, z čeho pozná, že se zlepšuje (2018, 23. ledna). V případě negativní zpětné vazby doporučuje Csikszentmihalyi hodnotit samotný výkon, nikoliv osobnostní kvality člověka (2003/2017, s. 141). Během trestu nebo pochvaly se tvoří biochemické a (neuro)fyzilogické dráhy, které posilují opětovné provádění dané aktivity, nebo mu naopak zamezují (Blažej & Kostolanská, 2020, s. 73). Přinese-li splnění úkolu pozitivní ohodnocení, stupňuje se touha věnovat se činnosti znovu. Podaří-li se dítěti na hodině zahrát dobře písničku, oceněním může být např. nabídka provedení písničky na veřejném vystoupení nebo studium nového, pro žáka lákavého repertoáru.

2. Zájem dospělého o to, čemu se dítě věnuje a jak se při tom cítí

V průběhu výuky je vhodné zajímat se o pocity žáka, a to především při nácviku složitějších technických prvků. Vznikne-li v žákovi psychické napětí, odrazí se negativně i na funkci paží a těla. I z tohoto důvodu je obzvláště důležité vytvořit žákovi příjemnou atmosféru, kterou podpoří právě učitelův zájem o žákovy pocity.

3. Možnost volby

Majerová doporučuje dát dítěti na výběr z vícero úkolů, aby si samo zvolilo vhodnou cestu k získání nové dovednosti (2018, 23. ledna). Učitel může dát žákovi vybrat z několika skladeb tu, které se budou společně věnovat, a zapojit ho do rozhodování o volbě technických prvků (např. smyků a prstokladů) i výrazových prostředků. Je-li to v souladu s cíli výuky, je možné nechat žáka v hodině navrhnout pořadí písniček, etud nebo skladeb i způsob, jakým je provést tak, aby byl výsledek co nejlepší. Žák volbou získá pocit vlastní důležitosti v učebním procesu a zodpovědnost za výsledek. Ve své výuce dávám žákům na výběr, zda nacvičený repertoár zahrají z paměti nebo nejprve z not, ve výsledném tempu, případně zpočátku pomaleji, vcelku nebo nejdříve po částech, jestli preferují věnovat se vybraným místům, či skladbu ukázat rovnou ve výsledném provedení.

4. Důvěra v žáka

Díky důvěře se může žák s dostatečným sebevědomím a bez zábran vrhnout do činnosti, která ho zajímá (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 110).

5. Náročnost, tedy ochota dospělého nabízet dítěti stále komplexnější možnosti pro jeho realizaci (Csikszentmihalyi, 1990/2015, s. 110)

Náročnost může být žáky vyhodnocována velmi rozdílně. „*Jedincem vnímaná, prožívaná výzva a náročnost úkolu samotného nejsou v žádném případě totéž. Stojí-li před výstupem na skálu stejnou trasou (u níž odborníci určili stupeň obtížnosti) dva horolezci – jeden začátečník a jeden zkušený – nebudou vnímat obtížnost této trasy stejně*“ (Man & Mareš, 2005, s. 158). Goleman (1995/1997, s. 98) uvádí, že pokud učitel zná schopnosti dítěte, může přesněji přizpůsobit formu výuky a poskytnout vzdělání na úrovni, která žáka zaměstná adekvátním způsobem. Pro své žáky proto v souladu s jejich vkusem a temperamentem vybírám repertoár, který jim umožní získat nové dovednosti nebo rozvinout ty stávající. Volbu nácviku nových technických prvků přizpůsobuji aktuálnímu rozpoložení žáka, s přihlédnutím k míře jeho dosavadních zkušeností.

6 Flow hudební metoda a její využití u žáků hry na hudební nástroj na ZUŠ

Zkoumání stavu flow u hudebníků se věnuje hobojistka a univerzitní pedagožka hudby E. Newsomová. Na základě informací ze studií o flow, sportovní psychologie a neurovědy vytvořila praktickou Flow hudební metodu, kterou se snaží pomáhat hudebníkům dosáhnout stavu flow. Tuto metodu vyučuje studenty hudby, učitele a profesionální muzikanty. Účinnost metody prověřovala na vysokoškolských studentech hry na hudební nástroj. Metoda zahrnuje rady pro nácvik hry na nástroj určené studentům a profesionálním hudebníkům. Podobné

principy je ale možné uplatnit i při domácí přípravě žáků ZUŠ. Níže uvádím rady podle E. Newsomové (Newsome, 2006, s. 4–20) a jejich možnou aplikaci na žáky instrumentální hry na ZUŠ.

1. Vytvořit optimální prostředí ke cvičení

Prostor, kde dítě cvičí, by měl být pohodlný a neměl by dítě rozptylovat. Důležité je eliminovat nežádoucí rušivé elementy. Je vhodné se dítěte ptát, co případně narušuje jeho soustředění, a podle toho prostor upravit. Ideální je naplánovat cvičení na pravidelnou dobu a takovou, kdy je dítě nejvíce koncentrované.

2. Vytvořit pohodlí před hrou

Za vhodný prvek pro optimální učení považuje Newsomová relaxaci, navození pocitu pohodlí a uvolněnosti. Doporučuje soustředit se na dech. Dýchání může dítě uvolnit a přivést jeho pozornost k přítomnému okamžiku.

3. Ponořit se do smyslů

Obtížná technická cvičení nebo rozsáhlejší materiál mohou vyvolat nežádoucí napětí, proto je při nácviu vhodné začít jednoduššími úkoly. Dítě může zpočátku postupovat bez přísného plánu a hrát „jen tak pro radost“. Na začátku cvičení je přínosné všimnout si fyzických pocitů, vibrací nástroje, toho, zda je zvuk dítěti příjemný, a vstoupit tak do smyslového světa hudby.

4. Stanovit jasné a dosažitelné cíle

Všímání si smyslového prožitku je vhodné i v dalším průběhu nácviu, při hře stupnic, cvičení a skladeb. Nejvhodnější cíl je takový, který je možné podle potřeby flexibilně měnit. Některé cíle jsou dlouhodobější a nelze je dosáhnout během jednoho cvičení. Důležité je zažívat pocit úspěchu i při těch malých.

5. Hravě zkoumat

Proces učení můžeme zlepšit, zaměříme-li se na hravé způsoby cvičení, kdy dítě namísto stereotypního opakování zkoumá výrazovou a teoretickou stránku procvičovaného místa. Vybranou část skladby je možné hrát v různé dynamice a artikulaci, v odlišných tempech, v jiné tónině, s rozličným frázováním, všimnout si zvuku a vibrací nástroje, hledat co nejlepší interpretaci.

6. Být nápaditý

Mechanické opakování snižuje optimální možnosti učení. Proto Newsomová doporučuje zabývat se tím, o čem hudba je a co v dítěti vzbuzuje. K hudbě lze vymýšlet příběh, představovat si barvy nebo vytvořit k melodii slova.

7. Užívat si hry

Pro vznik stavu flow je žádoucí pozitivní prožitek. Přílišný perfekcionalismus a vnější tlak ho mohou zeslabovat. Potěšení ze hry snižuje stereotypní opakování zaměřené čistě na techniku. Zabránit tomu lze přidáním hudebního záměru a hledáním možností, čím nácvik zpestřit.

8. Zaměřit se na spojení se skladbou

Newsomová radí studovanou skladbu zkoumat, dozvědět se více o jejím vzniku, struktuře, o skladateli, věnovat pozornost stavbě a místům, které vyžadují větší, nebo menší hráčskou energii. Přínosný je poslech nahrávek, případně i hra s nahrávkami.

9. Dopřát si pravidelné přestávky

10. Používat metronom a nahrávat se

Metronom pomáhá všimnout si drobných detailů v rytmu a srovnat přesnost pohybů se zvukem. Pomůže i chůze v metronomickém pulzu, tleskání, dirigování. Nahrávání umožňuje bezprostřední zpětnou vazbu. Dítě tak může zpětně zkontrolovat plnění cílů.

11. Vytvořit jasný plán a pozitivní naladění před vystoupením

Před vystoupením je potřeba, aby dítě získalo důvěru, že bude schopno výkonu. Je vhodné už několik týdnů před vystoupením vytvořit jasný plán přípravy na koncert. Ideální je cvičení ve stejnou dobu, v jaké proběhne vystoupení. Vhodné je umožnit dítěti cvičný koncert v místě jeho konání, a to včetně publika. Podmínky by měly být co nejpodobnější plánovanému koncertu. Dítě tak dostane možnost procvičit si své flow schopnosti pod tlakem. Při výkonu musí být tělo schopno hrát automaticky. Newsomová proto doporučuje věnovat se během přípravy na vystoupení budování vnitřního světa pocitů, které se natolik zautomatizují, že bude možné jich dosáhnout i v průběhu vystupování. S blížícím se koncertem mohou malého muzikanta napadat negativní myšlenky. Je vhodné snažit se je nahrazovat pozitivními. Dítě si např. může psát své pocity a k těm nežádoucím hledat kladné protiklady. Prospěšné je vybavovat si předchozí úspěšné výkony a představovat si průběh koncertu a svého vystoupení (včetně příchodu na pódium) v co nejpozitivnějším světle.

12. Snažit se o pohodlí během vystoupení

Nadměrné vzrušení nebo útlum mohou narušit schopnost dostat se do stavu flow. Vhodná je soustředěnost na pomalé, uvolněné dýchání, nahrazování negativních myšlenek pozitivními, věnování pozornosti tělesným pocitům, snaha o harmonický pohyb, který zabrání napětí, a zaměření se na hudební záměr.

13. Kontrolovat cíle

Úzkost, sklíčenost, nechuť ke cvičení mohou signalizovat, že cíl je pro dítě hůře dosažitelný. Nedostatek motivace, nuda a snadné rozptylování se okolními vlivy jsou naopak známkou příliš snadného cíle. Proto je vhodné cíle kontrolovat a přizpůsobovat situaci.

14. Kontrolovat pocity a nálady

Všimneme-li si včas nudy, únavy nebo stresu, můžeme dítěti pomoci vhodnější volbou cílů nebo třeba odpočinkem.

Rady E. Newsomové shrnují zásady cvičení, které mohou být pro učitele, rodiče i žáky vodítkem k tvorbě vhodných cvičebních návyků. Ze své zkušenosti bych vyzdvihla především rady týkající se stanovení jasných a dosažitelných cílů, hravého zkoumání, vytvoření jasného plánu a pozitivního naladění před vystoupením i kontroly pocitů a nálad. Po letech praxe vnímám, že je pro žáky velkou motivací, směřují-li k nějakému pro ně adekvátnímu výsledku. Hra jim připadá zábavnější, zdokonalují-li se pomocí pestrých a nápaditých způsobů nácviku, a koncertní vystoupení prožívají příjemněji, věnujeme-li se s dostatečným předstihem a přiměřeným způsobem přípravě jeho realizace, včetně všímání si prožitků a přizpůsobování nácviku okolnostem. U vyspělejších žáků se mi osvědčilo, když si průběh domácí přípravy zaznamenávají do deníčků nebo když mi posílají nahrávky s výsledky cvičení. U těch nejmenších považuji za podstatnou spolupráci s rodiči, kteří s dítětem cvičí.

Závěr

Prožitek flow napomáhá kvalitnějšímu učení, vede k rozvíjení dovedností a k lepším výkonům. Není jasné, jestli jedinec prožívá flow díky silné vnitřní motivovanosti, nebo zda je důvodem vysoké úrovně motivace předešlá pozitivní zkušenost se zážitkem flow (Blažej & Kostolanská, 2020, s. 55). Tak či onak v sobě prožitek flow skrývá ještě hlubší rozměr. Radost z vykonávané činnosti totiž přispívá nejen ke zdokonalování se, ale především k životní spokojenosti a k širší komplexnosti osobnosti. Ve své praxi se setkávám s tím, že příjemné pocity ze hry nelze navodit vždy a u všech žáků stejně. Každý přistupuje ke hře na hudební nástroj s jinou mírou nadšení. Velký vliv má rodinné zázemí žáků, jejich dispozice, osobní vztah k nástroji i aktuální rozpoložení. Domnívám se, že i přes tyto rozdíly lze využitím zákonitostí stavu flow a pomocí rad E. Newsomové vytvořit atmosféru příznivou pro kvalitní hudební vzdělávání žáků.

Seznam zdrojů

- Blažej, A., & Kostolanská, K. (2020). *Flow ve sportu*. Praha: Grada.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života*. (E. Hauserová, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 1990 s názvem *Flow. The Psychology of Optimal Experience*).
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Flow a práce*. (E. Hauserová, překl.). Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2003 s názvem *Good Business*).
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. (M. Bílková, překl.). Praha: Columbus. (Originál byl publikován v roce 1995 jako *Emotional Intelligence*).
- Man, F., & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Časopis Pedagogika*, 2, 151-171. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1668%20title=>
- Newsome, E. (2016). *The Flow Music Method. Optimal experience tips and strategies for musicians and music teachers*. <http://web.uniarts.fi/practicingtipsformusicians/articles/the-flow-of-music.pdf>
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2016). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada.
- Zajíčková, A. (moderátorka), & Majerová, J. (psycholožka). Český rozhlas-Rádio Junior. (2018, 23. ledna). *Atrium* [rozhlasový pořad]. *Stav „flow“*. Když se do něj děti dostanou, teprve pak se opravdu učí. <https://junior.rozhlas.cz/stav-flow-kdyz-se-do-nej-deti-dostanou-teprve-pak-se-opravdu-uci-8052263>

Kontakt

Mgr. Kateřina Halbychová

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Základní umělecká škola

Klapkova 156/25, Praha 8, 182 00

E-mail: katerina.halbychova@seznam.cz

Občianske vzdelávanie vo vzdelávacom programe Mediátor

Citizenship education in the education program Mediator

Dana Havranová

Abstrakt

Príspevok spracováva tému vzdelávania v programe Mediátor. Oblasť vzdelávania budúcich mediátorov patrí do profesijného vzdelávania s presahom do záujmového vzdelávania dospelých, konkrétne presahuje do občianskeho vzdelávania dospelých. Vzdelávací program Mediátor sa zameriava na rozvoj osobnosti smerom k riešeniu konfliktov medzi dvomi stranami s cieľom nájdenia najvhodnejších postojov v riešení konfliktov so zachovaním pravidiel správania. Jeho cieľom je i rozvoj kritického myslenia a formovanie demokraticky zmýšľajúceho človeka.

Kľúčové slová: občianske vzdelávanie, mediácia, obsah vzdelávania v programe Mediátor, motivácia, kritické myslenie, rozvoj aktívneho občianstva, profesijné vzdelávanie

Abstract

The present study attempts to bring the main topic of education in the Mediator program. The field of education of future mediators belongs to vocational education with an overlap into interest-based education, specifically Citizenship education. The Mediator training program focuses on the development of personality towards the resolution of conflicts between two parties in order to find the most appropriate attitudes in resolving conflicts while maintaining the rules of conduct. The goal is also the development of critical thinking and the formation of a democratically minded person.

Key words: citizenship education, mediation, content of education in the Mediator program, motivation, critical thinking, development of active citizenship, vocational education

Úvod

Téma *občianskeho vzdelávania* je mimoriadne aktuálna i v dnešnej globálnej spoločnosti kedy potreba výchovy aktívneho človeka uvažujúceho o živote v spoločnosti je naliehavá. Pri výchove a vzdelávaní demokratického občana chýba komplexný pohľad na vzdelávanie dospelého v oblasti občianskeho vzdelávania na Slovensku. Občianske vzdelávanie v súčasnosti nebolo na Slovensku ešte predmetom vedecký analýz, občianske vzdelávanie a jeho kurikulum sa stále formuje, často vychádza zo záujmového vzdelávania dospelých.

Vo svojom príspevku popíšeme akreditovaný vzdelávací program Mediátor, ktorý z andragogického hľadiska patrí prioritne do profesijného vzdelávania dospelých, ale svojimi

témami, cieľom a obsahom patrí i do občianskeho vzdelávania dospelých. Cieľom občianskeho vzdelávania je aktívne občianstvo a výchova aktívnych občanov v danej spoločnosti. V rámci andragogiky patrí občianske vzdelávanie do kultúrno-osvetovej andragogiky. Občianske vzdelávanie sa realizuje rôznymi formami zapojenia občanov cez rôzne aktivity a cez neformálne učenie ako je dobrovoľníctvo alebo zážitkové učenie, ktoré zabezpečuje štát, tretí sektor, politické strany, hnutia, odbory a cirkev.

„Naplnením hlavného cieľa občianskeho vzdelávania dospelých je formovať aktívneho občana“ (Sládkayová, 2019, s. 39)

1 Vzdelávací program Mediátor a jeho obsah

Vzdelávací program Mediátor ako akreditovaný program realizuje Centrum ďalšieho vzdelávania UK v Bratislave už desať rokov (od roku 2011). Obsah programu prešiel niekoľkokrát úpravami na základe požiadaviek MŠVVaŠ SR, MS SR a príslušných zákonov (Zákon č. 420/2004 Z. z. o mediácii, Zákon č. 550/2006 Z. z. o probačných a mediačných úradníkoch, Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, Zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce, Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení neskorších predpisov a ďalšie).

Obsah vzdelávania v programe Mediátor sa postupne modifikoval i rozširoval a na základe požiadaviek praxe a potrebnej akreditácie sa aktualizoval. Platnosť akreditácie 5 rokov toto zabezpečovala a tým bol program vždy aktuálne pripravený a šitý na mieru. Program bol vždy určený pre absolventov VŠ. Prvé programy Odborná príprava mediátora obsahovali v roku 2010 rozsah 124 hodín, neskôr v roku 2015 získal program akreditáciu pre program s obsahom pre 100 hodín vzdelávania, z toho 25 hodín obsahovalo právne minimum, teda základy právneho vzdelávania pre absolventov VŠ, iných ako právnických odborov. Modulové vzdelávanie v ďalších 75 hodinách obsahovalo modul Mediačná príprava, teória a riešenie konfliktov, psychologické aspekty mediácie. Práve tu sa prejavili možnosti rozvoja postojov osobnosti, prostriedky pre empatiu, ovplyvňovanie, presvedčovanie (persuáziu) a cesty riešenia občianskych i pracovnoprávných konfliktov.

2 Motivácia frekventantov vo vzdelávacom programe Mediátor

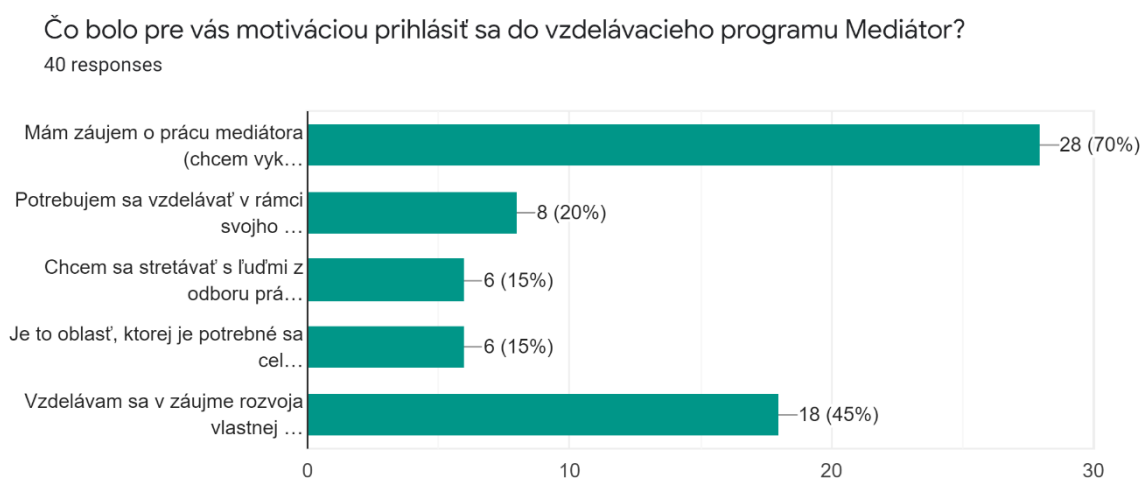
2.1 Ciele prieskumu, vytvorenie dotazníka, účastníci

Urobili sme prieskum, ktorého účelom bolo zistiť motiváciu frekventantov vo vzdelávacom programe a zistenie presahu občianskeho vzdelávania dospelých do profesijného vzdelávania dospelých. V prieskume sme taktiež zisťovali ako frekventanti vnímajú prvky občianskeho vzdelávania vo vzdelávacom programe a v akej miere sú pre nich podstatné. Zaujímalo nás, či témy, ktoré sú súčasťou občianskeho vzdelávania boli pre nich motiváciou prihlásiť sa do programu. Dotazník bol dobrovoľný a anonymný. Do prieskumu sa zapojilo 40 frekventantov programu Mediátor. Z toho 80 % žien a 20 % mužov vo veku 25–45 rokov sa zapojilo 72,5 %, 27,5 % vo veku od 45 do 65 rokov. Nad 65 rokov neevidujeme žiadneho frekventanta vo vzdelávacom programe.

2.2 Profesijné vzdelávanie – teoretické východiská – motivácia

Krystoň (2018) uvádza, že v kvalifikačnom vzdelávaní sa okrem iného zameriavame na zvyšovanie kvalifikácie jednotlivca. Na základe citovaného, praxe a vyhodnotenia dotazníka môžeme tvrdiť, že najväčšia časť frekventantov sa vzdeláva v odbornom programe Mediátor z dôvodu zvyšovania kvalifikácie (tabuľka 1). Ide o frekventantov, ktorí majú ukončené vysokoškolské vzdelanie z väčšej časti humanitného zamerania a na právnickej fakulte (tabuľka 2) a vzdelávajú sa z dôvodu zvyšovania, rozširovania a prehĺbovania svojej kvalifikácie.

Tab. 1. Motivácia frekventantov



V otázke prihlasovanie do vzdelávacieho programu Mediátor sme zisťovali čo bolo motiváciou a prvou pohnútkou pre podanie prihlášky do vzdelávacieho programu. Z dotazníka je zrejmé, že väčšina frekventantov sa do programu prihlásila s cieľom vykonávať prácu mediátora (až 70 %) a 20 % boli frekventanti, ktorí sa v odbore musia vzdelávať v rámci svojej kvalifikácie, predpokladáme, že prácu mediátora čiastočne vykonávajú a z tohto dôvodu sa potrebujú dozvedať v tejto oblasti. Z uvedených odpovedí môžeme tvrdiť, že väčšina frekventantov má záujem o získanie novej kvalifikácie a rozšírenie svojej kvalifikácie.

2.3 Výber vzdelávacej organizácie – predpoklad kvality vzdelávania

Podľa Krystoňa (2018)

Existenčný význam práce v živote dospelého človeka zvyrazňuje aj dôležitosť edukačných aktivít v oblasti profesijnej andragogiky. V tejto súvislosti je nevyhnutné, rovnako ako vo všetkých oblastiach andragogického pôsobenia, sústrediť pozornosť na otázku ich kvality. Kvalitu edukácie dospelých determinuje celý rad vonkajších a vnútorných činiteľov. Niektoré z nich (napr. socio-kultúrne prostredie, politická realita, legislatívne zabezpečenie) sú takpovediac mimo priameho dosahu andragogiky. Sú však aj oblasti, v ktorých sa naopak musí prejaviť andragogická odbornosť. (Krystoň, 2018, s. 54).

Na základe prihlasovania a záujmu frekventantov, zaznamenávame jednu pozitívnu skúsenosť, ďalšie vzdelávanie v rámci univerzít má stále ešte v očiach verejnosti vysoký kredit, čo podmieňuje záujem a účasť v ponúkaných vzdelávacích programoch. Z odpovedí je zrejmé, že vzdelávanie na akademickej pôde si frekventanti vybrali z dôvodu predpokladanej kvality.

Ako príklad uvádzame niekoľko odpovedí frekventantov:

CDV ma veľmi dobrú povesť, viackrát som počul pozitívne hodnotenia

Je to známy kurz a akademická pôda je toho dobrým garantom

Páčil sa mi celkový koncept vzdelávacieho programu, Vidí sa mi ako dostatočne obsiahly, pre pochopenie a výkon mediácie a získanie základných zručností.

Inštitúcia s dlhoročnými skúsenosťami a menom, čo je pre mňa očakávanie kvality vzdelania

Pretože je to najbližšie k môjmu bydlisku a UK ma dobré meno

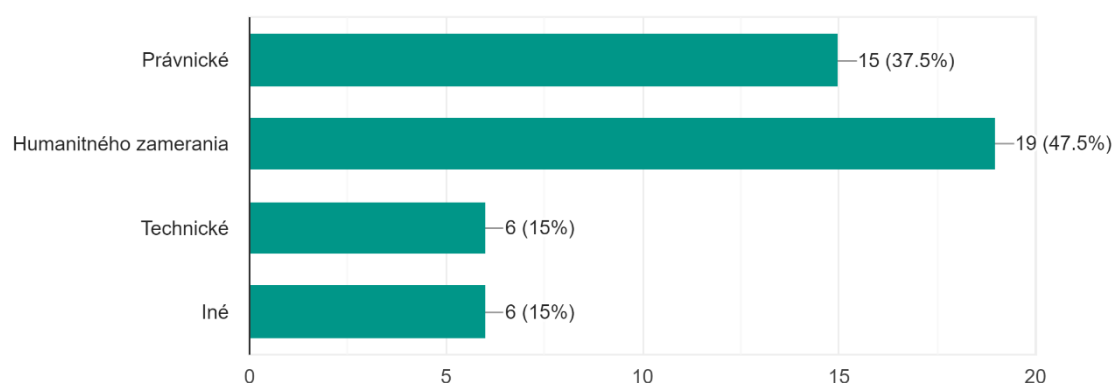
UK považujem za dôveryhodnú a verím, že nadobudnuté poznatky využijem v praxi.

UK považujem v SR za najlepšiu univerzitu, preto si myslím, že aj kurzy ktoré ponúka dosahujú vysokú úroveň alebo vyššiu ako inde.

Tab. 2. Vzdelanie frekventantov programu

Vzdelanie akého zamerania máte ukončené?

40 responses



Absolventi humanitne zameraného vzdelávania majú väčší záujem o spoločenské dianie a chcú svoje kompetencie rozšíriť. Nie je prekvapivé, že najviac záujemcov má dosiahnuté vzdelanie humanitného zamerania a právnické vzdelanie.

3 Presah medzi profesijným a občianskym vzdelávaním – kritické myslenie a demokratické princípy

Podľa Sládkayová, Krystoň (2016)

Na základe súčasného vedeckého diskurzu sa pod pojmom občianske vzdelávanie dospelých rozumie vzdelávanie, aktivity a činnosti podporujúce rozvoj občianskych kompetencií, aktívnej participácie v rámci komunity a spoločnosti, politickej gramotnosti a zároveň aktivity, ktoré pomáhajú mladým a dospelým zaujať postoje k aktuálnym politickým a spoločenským otázkam (Sládkayová & Krystoň, 2016).

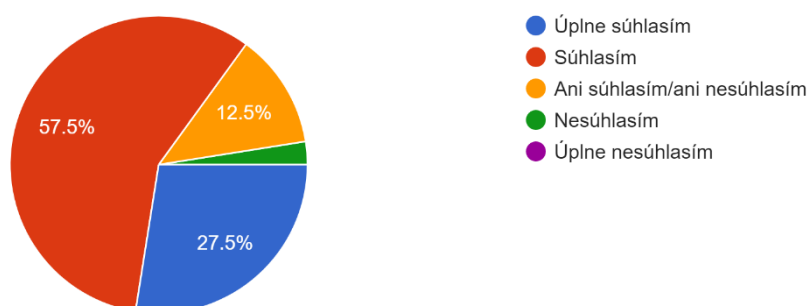
Vzdelávací program prioritne zaraďujeme do *profesijného vzdelávania dospelých*, čo sa potvrdilo i z odpovedí zúčastnených na prieskume. Napriek tejto skutočnosti 45 % opýtaných sa vzdeláva v záujme *rozvoja vlastnej osobnosti*. Toto zistenie považujeme za pozitívne a na základe vyhodnotenia odpovedí môžeme potvrdiť, že vzdelávací kurz Mediátor patrí i do *záujmového vzdelávania dospelých*. Záujmové vzdelávanie dospelých sa uskutočňuje vo voľnom čase účastníka kurzu, naplňa jeho záujem. Najsilnejšou motiváciou je chuť naučiť sa niečo nové. Účastníci vzdelávania sa sami rozhodli do vzdelávania zapísať, uhradili si poplatok za vzdelávanie. Odpoveď „Je to oblasť ktorej je potrebné sa celkovo venovať“ zvolilo 15 % opýtaných. U týchto frekventantov predpokladáme celkovú angažovanosť vo všetkých oblastiach života.

Podľa Sládkayová (2019)

Vzdelávanie mediátorov sa v mnohých aspektoch zaraďuje do občianskeho vzdelávania, nakoľko ponúka rozvoj osobnosti smerom k občianskej spoločnosti, smerom k rozvoju myslenia a postojov jednotlivcov i konania v rámci vybraných cieľových skupín (rodina, pracovisko, škola). Občianske vzdelávanie podporujú i vzdelávacie organizácie s tréningovými a výchovnými programami (príprava odborníkov pre tretí sektor, príprava mediátorov). (Sládkayová, 2019, s. 65)

Graf 1. Kritické myslenie

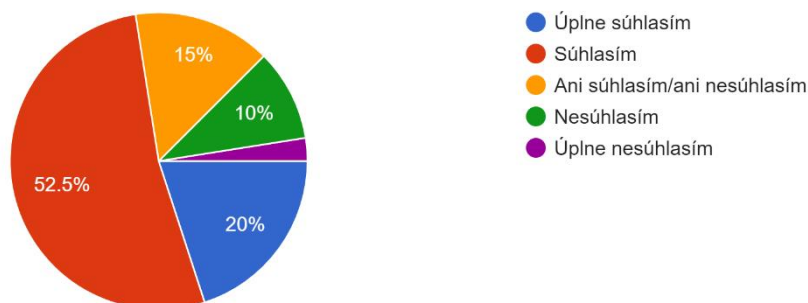
Podľa vášho názoru obsah vzdelávacieho programu podporuje a rozvíja kritické myslenie?
40 responses



Z uvedeného je zrejmé, že až 57,5 % frekventantov očakáva, že vo vzdelávacom programe sa rozvinie ich kritické myslenie. Opätovne uvádzame, že jedným z pilierov občianskeho vzdelávania je **rozvoj kritického myslenia a demokratických princípov**.

Graf 2. Demokratické zmýšľanie

Podľa vášho názoru obsah vzdelávacieho programu podporuje demokratické zmýšľanie človeka?
40 responses



Všeobecným cieľom občianskeho vzdelávania je formovanie aktívneho občana a výchova k demokratickému občianstvu. Občianskym vzdelávaním rozumieme široké spektrum aktivít, ktoré rozvíjajú zručnosti a postoje potrebné pre demokratickú účasť na živote spoločnosti.

4 Princípy občianskeho vzdelávania

Akými princípmi by sa malo riadiť občianske vzdelávanie?

Podľa Slovenská debatná asociácia (2017) Slovenská debatná asociácia hovorí o *zákaze indoktrinácie*, teda učiacich sa vedíme k tvorbe vlastného názoru na základe overených faktov. *Priznanie kontroverzie* podávame ako kontext sporne vnímaných tém a rôzne perspektívy na ne. Z podmienok potrebných pre realizáciu a podporu občianskeho vzdelávania sa na vzdelávací projekt mediátor vzťahujú obidve podmienky. Tematicky sa obsah vzdelávania dotýka občianskeho vzdelávania hlavne témami z oblasti psychológie osobnosti a sociálnej psychológie a to konkrétne zameraním sa na sociálnu inteligenciu, porozumenie sociálnym situáciám, sociálne uvedomenie a sociálnu vnímavosť. V oblasti riešenia rodinnoprávnych sporov je dôležité zamerať sa na psychológiu osobnosti dieťaťa, na druhy sporov, dobrovoľnosť pri riešení sporov, súhlas strán a zodpovednosť zúčastnených. Pre riešenie sporov vo všetkých oblastiach života spoločnosti je dôležité poznať podstatu vzniku konfliktov, riziká a riešenia konfliktov podľa ich podstaty, či ide o interpersonálny konflikt, či skupinový konflikt a i.

5 Obsah vzdelávacieho programu mediátora

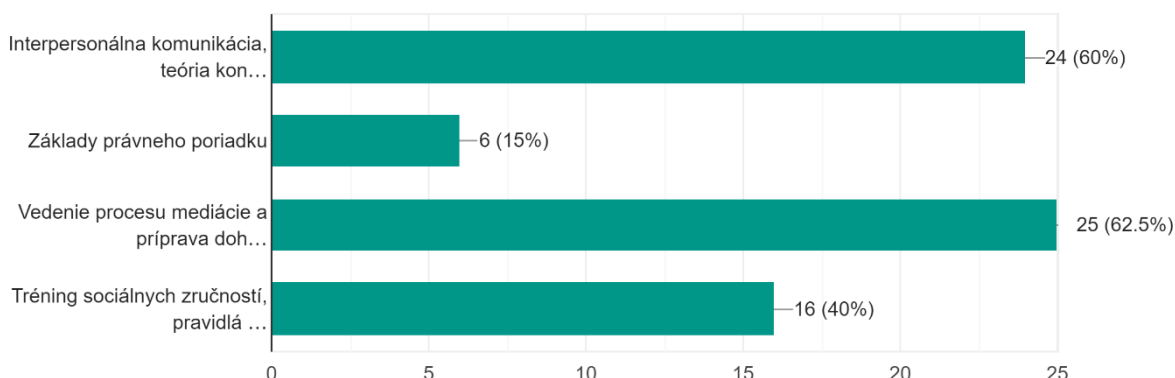
Obsahovo sa program Mediátor v roku 2016 zameriaval v 200 hodinách na:

- Základy právneho poriadku;
- Interpersonálna komunikácia, teória konfliktov, psychologické aspekty riešenia konfliktov a tréning sociálnych zručností, pravidiel správania sa mediátora;
- Vedenie procesu mediácie, príprava dohôd;

Tab. 3. Témy vzdelávacieho programu

Pri výbere vzdelávacieho programu Mediátor ma najviac zaujala téma:

40 responses



Mediácia ako riešenie sporov mimosúdnou cestou je inteligentná cesta ako vyriešiť svoje problémy a spory. Do procesu mediácie prirodzene vstupuje mediátor, ktorý citlivo rieši vzniknuté problémy, ktoré si zúčastnené strany nevedia samostatne vyriešiť, alebo nájsť vhodné postupy na dosiahnutie optimálneho výsledku.

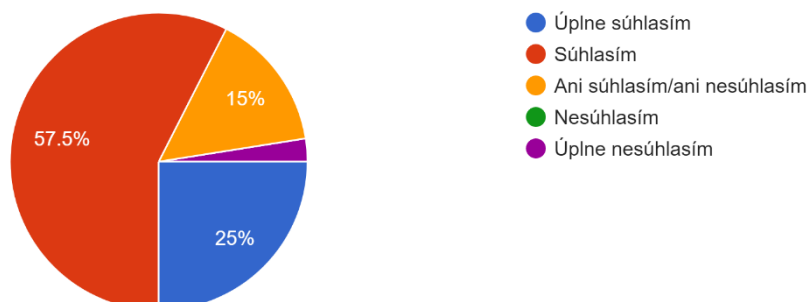
(<https://www.justice.gov.sk/Stranky/Nase-sluzby/Civilne-pravo/Mediatori/Uvod.aspx>)

Vo vzdelávacom programe Mediátor sa lektori snažia prostredníctvom zavádzania interaktívnych metód a kreatívnych prvkov neformálneho vzdelávania **podnecovať účastníkov ku kritickému mysleniu, mysleniu v kontexte a v súvislostiach, ku demokratickému zmýšľaniu, k podpore morálnych hodnôt a empatii. Metódy**, ktoré sa vo vzdelávacom programe využívajú sú hlavne: prednáška, dialóg, diskusia, prípadové štúdie, rolové cvičenia a zážitkové cvičenia so spätnou väzbou.

Graf 3. Morálne hodnoty mediátora

Podľa vášho názoru obsah vzdelávacieho programu podporuje morálne hodnoty?

40 responses

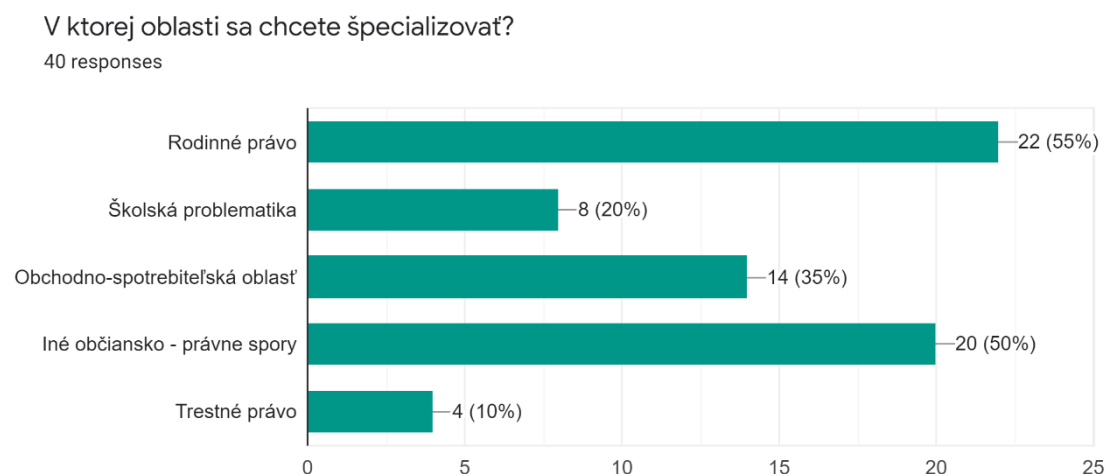


Absolvent vzdelávacieho programu pozná teoretické základy právneho poriadku, interpersonálnej komunikácie, tréningu sociálnych zručností, vedenia mediačného procesu a prípravy dohôd. **Získa profesijné kompetencie potrebné pre riadenie sporov občianskoprávných, rodinnoprávných, obchodno-právných (záväzkových) a pracovnoprávných veciach.** Vie prakticky využívať a uplatňovať nástroje sociálnych zručností pri vedení **mediačného procesu v kontinuite sebareflexie a etického kódexu mediátorov.** Vie svoje rozhodnutia a riešenia odborne zdôvodniť s odvolaním sa na konkrétnu východiskovú situáciu a podmienky. (www.cdv.uniba.sk)

6 Mediátor ako povolanie – zápis do registra Mediátorov - skutočnosť

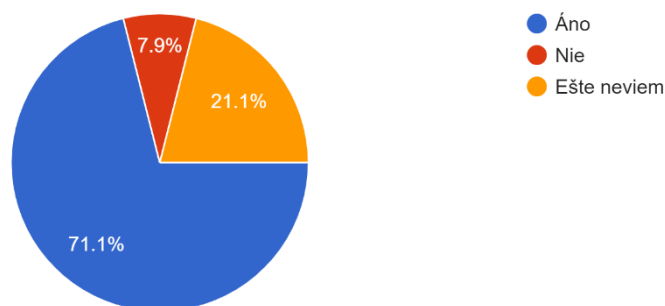
Po ukončení vzdelávania záverečnou skúškou majú účastníci vzdelávacieho programu možnosť zaevidovať sa v registri mediátorov, ktorý vedie Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky.

Tab. 4. Špecializácia budúcich Mediátorov



Graf 4. Zápis do registra mediátorov

Plánujete sa po skončení vzdelávacieho programu zapísať do registra mediátorov?
38 responses



Momentálne je v registri mediátorov Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky zapísaných 2008 mediátorov do 27. 11. 2020. Z toho je aktívnych iba 830 mediátorov. Zo zverejnených faktov a z výsledkov prieskumu je zrejmé, že nie každý kto sa vzdelával v tomto odbornom programe je ochotný si otvoriť živnosť a pracovať ako mediátor.

7 Vzdelávanie v čase pandémie

O vzdelávanie vo vzdelávacom programe Mediátor evidujeme veľký záujem. V súčasnosti je možné tieto programy realizovať iba prezenčne a dokonca ani aktuálne, počas COVID obmedzení, nie je možné pokračovať v programoch a vzdelávacie inštitúcie museli realizáciu vzdelávania pozastaviť. Dôležitou časťou je interakcia medzi zúčastnenými v konflikte. Do činnosti profesie mediátor nepatrí iba poradenstvo klientom, ale i spisovanie záväzných dohôd medzi obidvoma stranami v konflikte. Osoby mediátorov majú i z tohto dôvodu významné postavenie pomáhajúcej profesie pre súdy. Činnosť mediátorov spadá pod priamu dohľadovú právomoc Ministerstva spravodlivosti SR a z tohto dôvodu nie je možné vzdelávať mediátorov dištančnou formou.

Záver

Významná časť v obsahu programu Mediátor je venovaná problematike komunikácie, empatii a sociálnej senzitivite – asertivite a ďalším prejavom správania. Rozvoj myslenia a postojov jednotlivca je výrazne ovplyvňovaný vzájomnými kontaktmi a komunikáciou s kontaktovanými osobami pri hľadaní riešení. Preto považujeme za dôležité sa v obsahu vzdelávania venovať aj oblasti medziľudských vzťahov, komunikácii a jej princípom, formám a bariéram. Konštruktívna a deštruktívna forma komunikácie, komunikačné fauly, manipulatívne triky a iné prostriedky ovplyvňovania sa mnohokrát vyskytujú v bežnom živote našej spoločnosti, na čo by mal byť mediátor vopred pripravený. Na základe uvedených skutočností a výsledkov prieskumu si myslíme, že program Mediátor je potrebné zaradiť nielen ako doplnujúcu, či rozširujúcu formu vzdelávania, ale podľa zamerania aj ako súčasť občianskeho vzdelávania dospelých. Z tohto dôvodu i odborný kurz Mediátor v sebe nesie prvky občianskeho vzdelávania a do občianskeho vzdelávania patrí s presahom do profesijného vzdelávania.

Zoznam použitých zdrojov:

- Centrum ďalšieho vzdelávania. (2019). *Vzdelávací program Mediátor*. www.cdv.uniba.sk
- Európska komisia Brusel. (2018). *Odporúčanie rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* 2018. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0017.02/DOC_1&format=PDF
- Krystoň, M. (2018). *Základy andragogiky*. Študijné texty.

Ministerstvo školstva, vedy a výskumu a športu Slovenskej republiky. (2020). *Vzdelávanie v profesijnom rozvoji*. <https://www.minedu.sk/vzdelavanie-v-profesijnom-rozvoji/>

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2019). *Vyhláška 361/2019 Z. z.* <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-361>

Sládkayová, M. (2019). *Občianske vzdelávanie*. Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Sládkayová, M., & Krystoň, M. (2016). *Human Forum 2016*. Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Slovenská debatná asociácia. (2017). *Iniciatíva za občianske vzdelávanie*. <http://www.sda.sk/co-robime-novinky/75-vznikla-iniciativa-za-obcianske-vzdelavanie.html>

Zákon č. 420/2004 Z. z., Zákon o mediácii a doplnení niektorých zákonov. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2004-420>

Mgr. Dana Havranová

Centrum ďalšieho vzdelávania
Univerzita Komenského v Bratislave
Odbojárov 10/A, Bratislava, 831 04
E-mail: dana.havranova@cdv.uniba.sk

Filosofie výchovy jako opora pro vychovatele

Philosophy of education as a support for educators

Filip Hlavinka

Abstrakt

Text představuje filosofii výchovy jako důležitou perspektivu doplňující vědecky pojatou pedagogiku, ale také jako možnou cestu k porozumění hlubokému smyslu výchovy. Právě promýšlení smyslu výchovy a jejích souvislostí může hrát významnou roli v identifikaci osobních motivací vychovatelů.

Klíčová slova: filosofie výchovy, vychovatel, vzdělavatel, smysl výchovy, reflexe, antinomie.

Abstract

The article deals with the philosophy of education not only as an important perspective complementing scientific pedagogy, but also as a possible way to understand the deep meaning of education. It is the thinking of the meaning of education and its context that can play an important role in identifying the personal motivations of educators.

Key words (anglicky): philosophy of education, educator, meaning of education, reflection, antinomy.

Úvod

Výchovu lze obecně chápat jako péči o rozvoj člověka ať v jeho celistvosti či v dílčích charakteristikách a také jako antropologickou konstantu, která se každého člověka nějak dotýká: „Výchova je tak stará, jako lidstvo. Patří totiž k charakteristickým rysům, jimiž se první lidé odlišili od světa zvířat. Jestliže se obecně přijímá, že k těmto rysům patří práce a řeč, pak k nim patří i výchova, neboť ani práce ani řeč nejsou cosi vrozeného, co se objevuje automaticky. Za vrozené lze považovat pouze dispozice, které však vyžadují výchovu alespoň v té nejprimitivnější formě, aby se z možnosti přeměnily ve skutečnost. Výchova je pro člověka nezbytná tak, jako vzduch nebo potrava. (...) Pro život člověka (a dítěte zvláště) má výchova takový význam, že je označována za druhé plození“ (Cipro, 1984, s. 8).

Výchova v širokém slova smyslu nekončí v adolescenci, ani v pozdějších etapách vývoje, ale představuje celoživotní nárok. Také dospělost a stáří přinášejí nové vývojové úkoly (srov. Millová, 2012), které je potřeba integrovat do celosti osobnosti. Lidský život zůstává až do okamžiku smrti úkolem, na jehož uskutečňování se výchova podílí.

Výchova přitom není významná pouze pro člověka jako jednotlivce, ale současně má význam pro zachovávání kultury. Výchovou se předávají a udržují nemateriální hodnoty společnosti (srov. Průcha, 2000).

1 Přemýšlení o výchově

O výchově se přemýšlí v řadě kontextů, z různých perspektiv. Před jinými se nabízí pohled pedagogiky. Pedagogika chápe sebe samu především jako vědeckou disciplínu (srov. Průcha, 2009; Chlup, 1936). Vědecká metodologie je cestou k přesvědčivým výsledkům, především k porozumění tomu, co se děje ve výchově, ve vzdělávání – co s čím souvisí, co intervenuje, jak probíhají důležité procesy apod. Vedle toho, že metodologie umožňuje systematické zkoumání a přináší tak podložené poznatky, nese s sebou také jistá omezení. Jde např. o snahu měřit a získávat data v oblasti, kde ne vše je snadno měřitelné. Jde o potřebu redukovat zkoumanou oblast, aby bylo lze jednoznačně zodpovědět výzkumné otázky. Pedagogika tak dobře odpovídá na otázky „jak“ a „co“ – jak probíhá učení, co se děje ve výuce, jak lze ovlivnit skupinovou dynamiku učícího se kolektivu, co zatěžuje učitele, ... Příliš toho ale neříká k otázkám „proč“ – k otázkám hlubokého lidského zakotvení a směřování. Pochopitelně, jako empirická věda nechce spekulovat o něčem, co lze uchopit jen stěží – např. smysl života, osobní poslání, životní moudrost. Ne, že by o tyto fenomény ve výchově nešlo, jen je obtížné či nemožné je definovat a měřit, uchopovat je vědecky. Pokud se k otázkám „proč“ ve výchově a lidském směřování nevyjádří pedagogové, odpovědi rádi nabídnou ekonomové, právníci, politici. Je to přirozené. Jejich odpovědi se však nemusí opírat o hluboký vhled do světa výchovy, ale třeba o momentální potřeby společnosti jako je její konkurenceschopnost. Je opravdu konkurenceschopnost hlavním motivem výchovy a vzdělávání jednotlivé konkrétní osobnosti?

Důležité přemýšlení o výchově představuje filosofie výchovy, tedy filosofie o výchově. Nezískává sice empirická data vědeckého charakteru, přesto může nabídnout hluboké vhledy mj. díky opakované reflexi vlastního tázání a vypovídání, které lze vnímat jako jistou kontinuitu zakotvenou v dějinách myšlení vůbec. Odedávna si filosofie klade právě otázky „proč“, otázky po smyslu a směřování, a umí se vyrovnávat i s tím, že fenomény, o kterých vypovídá nelze jednoznačně definovat. Každá definice by znamenala jejich zploštění, zjednodušení, ochuzení. Filosofie rozhodně nemůže nahradit empirickou pedagogiku. Ale může ji velmi plodně doplnit. Mj. tím, že bude reflektovat výzkumem získané poznatky. Na druhou stranu pedagogika může filosofii pomoci zůstat u reality výchovy takové, jak je poznávána empiricky.

Pak bude možné nacházet odpovědi na hluboké otázky směřování výchovy, ale též na směřování vychovatelů. Ti jsou často ohroženi celkovou ztrátou motivace, tzv. vyhořením. Právě kladení si otázek po smyslu, otázek „proč“ je důležitou součástí hledání osobní motivace. A filosofický přístup k těmto otázkám může pomoci, aby odpovědi nebyly banální, nebo aby otázky „proč“ nebyly snadno překryty otázkami „jak“, jindy jistě důležitými.

Filosofie rozumí rozdíl mezi ontickým (myšlením věcí) a ontologickým (myšlením bytí). Její odpovědi na otázky „proč“ nemají podobu pouhých kauzalit. Popsání příčin a následků totiž

ještě neodpovídá na otázku po smyslu výchovy, osobního poslání vychovatele, smyslu života. Tyto otázky a odpovídání na ně nejsou něčím snadným. Proto je potřeba chápat filosofii výchovy ne jako soubor hotových odpovědí, ale právě jako hledání a prodlévání v bytostně hlubokých otázkách. Tyto otázky potřebujeme stále znovu promýšlet. Nestačí převzít odpovědi těch, kdo je promýšleli před námi. Potřebujeme naše vlastní hledání a naše vlastní odpovídání. Filosofie výchovy připomíná naléhavost věci, nabízí inspiraci v podobě myšlenek těch, kdo si tyto otázky kladli před námi, a vyzývá k vlastnímu hledání. Aktuálnímu, autentickému a jedinečnému podobně, jako je aktuální, autentická a jedinečná každá situace výchovy. Stále znovu je potřeba se ptát, kým má být člověk v nových situacích, jak má jednat a o co se při svém rozhodování může opírat.

2 Filosofické poznámky k výchově

V dalším textu nejde o pokus zachytit celkový přehled o filosofii výchovy. Jde o stručný výběr poznámek, které mohou ilustrovat pohled filosofie na výchovu.

2.1 Zakotvení výchovy aneb odkud se bere potřeba výchovy

Výchova v nejobecnějším slova smyslu jako rozvoj a kultivace osobnosti, jako starost a péče o přivádění člověka k jeho vlastní celosti, je jednou ze základních lidských potřeb. Ke svému opodstatnění přichází na základě nehotovosti (Sokol, 2000), se kterou lidé přicházejí do světa, a která přímo volá po spolupráci (srov. Matějček, 2000) na utváření originálního příběhu lidského života. Člověk se prostě nerodí tak, že by byl schopen se rovnou sám o sebe postarat. Ale nerodí se ani s nějakou daností, kým se má v životě stát. Rodí se jako otevřený příběh. Tato otevřenost a nehotovost je tím, co si žádá odpověď v podobě výchovy, která pak zahrnuje hledání, k čemu otevřenost směřovat a jak vůbec se životem nakládat. Odpověď na tyto výzvy je nejprve schopen dát jen druhý člověk. Výchova tedy spočívá ve vztazích. Člověk se člověkem nestává sám ze sebe, ale skrze setkávání s druhými lidmi. K tomu, aby byl člověk člověkem, aby se v něm rozvinulo lidství, potřebuje lidský protějšek.

Fink dokonce odvozuje nikoli výchovu od porozumění člověku, ale porozumění člověku od nezbytnosti výchovy. „... člověku lze porozumět z výchovy, a to jako bytosti vychovávající a vychovávané. Jen člověk je díky své podstatné otevřenosti a nehotovosti (zvíře je hotové v dokonalosti svých pudů) a nedokonalosti (jako je snad dokonalý a věčný bůh) postaven před úkol dát si formu výchovou. Tato bytostná otevřenost člověka je jinak také svoboda a svoboda je podle Finka základ umožňující veškerou výchovu. (...) Lidství člověka je podstatně spoluurčeno prafenomémem výchovy“ (Pelcová & Semrádová, 2014, s. 25).

2.2 Nedefinovatelnost výchovy aneb na podstatné se lze tázat

Ačkoli lze výchovu považovat za antropologickou konstantu, úplně se nedaří přesně definovat, co přesně výchova je a jaký je její cíl. Tato obtíž vyvstává jako důsledek toho, že výchově jde celost člověka. Člověk ve své celosti není definovatelný jako např. fyzikální jev, který platí za přesně stanovených podmínek a jinak ne. Definovat, jasně a přesně ohraničit, je možné pouze věc, která je hotová, dokončená. Člověk ale není v průběhu svého života takto

dokončený nikdy. O člověku můžeme uvažovat jako o jednom z tzv. celků bez okraje, které nelze zcela vystihnout definicí, nicméně je možné na ně poukazovat filosofickým způsobem – v „napětí bytostného tázání“, při němž jde o hledání a zpřítomňování toho, co se nás bytostně dotýká, vznáší to na nás nějaký nárok, nebo nám to podstatně chybí (srov. Hogenová, 2009, 2013, 2015). Nehotovost člověka zakládá opodstatnění výchovy. To, že nehotovost není atributem pouze pro dětství, ale je něčím celoživotním, byť proměňujícím se, je důvod k chápání výchovy (či sebevýchovy) jako celoživotní péče o lidství člověka. Lidství je totiž v každé životní fázi a vlastně v každém dni aktuálním úkolem a výzvou. A výchova je, kromě jiného, odpovědí na tuto výzvu.

Člověk je spíše do posledního dechu otevřeným příběhem než jednoznačně definovaným jevem. Není pouze shlukem molekul a atomů, soustavou orgánů, nositelem informací. Je také vztahem, dramatem a dobrodružstvím. Tato skutečnost se ale obtížně vyjadřuje a také obtížně vědecky zkoumá. Aby bylo možné člověka zkoumat, redukuje se zaměření té které vědy na dílčí oblast. Jednotlivé vědy se pak mohou vzájemně doplňovat a spolupracovat, nicméně člověk ve svém celku zůstává vědeckému přístupu ne zcela uchopitelným. A přesto výchova usiluje právě o celost člověka. „Výchova se tak vždy dotýká celku (světa, společnosti, lidské osobnosti), otevírá jiné horizonty než běžná zkušenost a je uváděním do nich“ (Pelcová, & Semrádová, 2014, s. 20). Je to jeden z obtížných nároků, který je na výchovu kladen a který ji činí náročnější, než by se mohlo na první pohled zdát. Vychovatel, který svému úsilí rozumí jako podílu na cestě k celkům překračujícím dílčí partikularitu, je účastníkem transcendence (tamtéž, s. 20). Výchovu lze tedy chápat nejen jako počáteční nasměrování člověka, ale jako stálé znovu-směrování. K opravdovosti, k naplněnosti, k celistvosti, ke štěstí, které souvisí s pohledem za horizont světa věcí. Výchova je překračováním dosavadního a současného nikoli časově (jako uplynutí), ale jako otevírání potenciálního a plnějšího.

2.3 Výchova a ideály aneb vyhmatávání podstatného

Výchovu lze chápat také jako úsilí o ideály (srov. Strouhal, 2013) podobně jako je úsilím o ideály (či ideje), etické jednání. Cíl výchovy jako celku, nikoli dílčí epizodické cíle, může být vyjádřen pouze jako idea či obecná hodnota. Opět zde nejde uplatnit formu definic, protože ty by byly nutně omezené a tudíž omezující. „Definice předpokládá pojmovou fixaci. Jsme-li v centru reflexe o výchově, zjišťujeme, že pojmově zafixovat se toho příliš nedá a to, co lze v pojmu zachytit, má i tak pouze relativní platnost“ (Strouhal, 2013, s. 37). Přesto výchova nemá rezignovat na to, co se zdá obtížné a nejednoznačně uchopitelné. Totiž „Idea představuje jistou formu závazku. Pokud neumíme formulovat jediný a definitivní cíl výchovy, pak člověk nesmí být pouze zformován pro to či ono. Výchova v něm má především vzbudit pevnou vůli k neutuchající reflexi o dobrém životě“ (tamtéž, s. 17). Takto chápaná výchova vznáší také jisté nároky na toho, kdo o ni usiluje jako vychovatel. Pak „vychovávat znamená přivádět do stavu otevřenosti pro svět a druhé lidi. Platónsky řečeno je smyslem výchovy zpřístupnění cesty či vztahu k idejím jako otevřeným ideálními horizontům našeho života“ (tamtéž, s. 39).

Filosofické promýšlení vede k pojetí výchovy a vzdělávání jako soustavného hledání toho, o co má usilovat konkrétní individuální člověk i širší společenství lidí. Nejde přitom o hledání, které se uzavře po nalezení nějakých konkrétních odpovědí, ale o hledání, které je stále znovu aktuální, protože se dotýká podstaty lidskosti, podstaty jednotlivého člověka i podstaty konkrétní chvíle. Stále znovu je možné se ptát, kým má člověk být v nových situacích, jak má jednat a o co se při svém jednání může opírat. Takové otevřené hledání lze chápat jako způsob života, jehož stálou součástí je reflexe sebe sama. Nejde přitom o stylizaci do nějaké role, ale o autentické bytí sebou samým, setrváváním v otázkách o sobě samém, o vydržení v „napětí bytostného tázání“. A tomu může mnoho napomoci vnější inspirace od vychovatele, ale také vnitřní péče o sebe sama, sebe-výchova.

2.4 Paradoxy výchovy aneb potřeba balancovat

Výchova se odehrává v paradoxech. Ty představují vzájemně protichůdné potřeby či očekávání a jakési polarity, u kterých je sice zřejmé, že jejich samotný pól je sice extrémem, ale není univerzálně dané, kde mezi polaritami je správná míra.

Nezrušitelné rozpory jsou vlastní výchově jako takové, ať už je její konkrétní projev realizován jakkoli. Základní paradoxy vystihují tzv. antinomie, které formuloval Fink (viz Palouš, 2008). „Antinomie tu nejsou aporiemi, paradoxiiemi v klasickém smyslu, zde představují krajnosti, polarity ve smyslu „mezí“ výchovy“ (Pelcová & Semrádová, 2014, s. 21). První antinomie znamená otázku, nakolik je výchova pomocí a nakolik manipulací, druhá se týká otázky moci a bezmoci vychovatele, třetí zahrnuje ten paradox, že i vychovávající je sám nějak vychováván (zvláště, když je výchova pochopena jako celoživotní úkol). Čtvrtá antinomie zahrnuje rozpor mezi obecnými nároky kultury a jedinečností každého člověka, o kterého ve výchově jde. Pátá poukazuje na rozdíl mezi rozvíjením odbornosti čili specializace a rozvojem lidskosti. Šestá připomíná otázku, co je výchovou formovatelné, protože je to do značné míry věcí lidské svobody, a co formovatelné spíše není, protože je to součást vrozené lidské přirozenosti či povahy (srov. Strouhal, 2013; Pelcová & Semrádová, 2014). Strouhal (2013, s. 41–43) doplňuje ještě postřehy Reboula a Meirieuho: „Reboul se domnívá, že antinomie jsou důsledkem dichotomických aspektů, jež každá výchova vykazuje. Tyto aspekty tvoří teoretický a praktický rozměr výchovy (polarita vědění a praktičnosti), objektivní nátlak a subjektivní touha, řízená transmise a spontaneita, dále odbornost a nejistota vychovatele a konečně přetržitost a kontinuita vývoje. (...) Pedagogové se zbytečně pokoušejí tyto rozpory nějakou „lští“ zrušit, místo, aby je vyřešili tím, že je prostě připustí a přijmou“.

Přijetí antinomičnosti výchovy je podstatným krokem k tomu, aby si vychovatelé uvědomovali, že jak výchova, tak oni se neustále nacházejí v celé řadě polarit. Vždy musí balancovat mezi póly, kdy příklon k jedné straně by znamenal přílišnou jednostrannost, extrém. Výchovné situace jsou přitom pokaždé nové, vznikají jako originály. Vždy do nich vstupují jiné individuality zúčastněných, jiné zkušenosti, jiné kontexty. Proto je často nutné nově hledat přiměřené řešení, odpověď do dané situace, která nemůže být jen výsledkem rutinního postupu. Takové hledání, balancování a vyhmatavání je tím, co dělá z výchovy

náročné a současně dobrodružné úsilí, pro které neexistují předem dané kompletní pokyny, ale které se musí opírat o cosi jako vychovatelský cit a o autentickou snahu rozumět výchově.

Závěr

Předchozí text ukazuje nezastupitelnost pedagogiky a filosofie výchovy na cestě k porozumění výchově jako svébytnému fenoménu. Následně představuje některé pohledy filosofie výchovy. Ty by bylo možné rozvíjet a rozšiřovat o další témata. V neposlední řadě by šlo o pochopení vychovatelství jakožto povolání a poslání, nikoli jako pouhého zaměstnání. O význam dialogu a osobního svědectví v mezilidských setkáních. Ale také o zastření podstaty výchovy v některých konceptech vzdělávání.

Přemýšlení o výchově je úkolem aktuálním, naléhavým a náročným. Ale současně dobrodružným a radostným, protože přináší porozumění a naplnění. A to zvláště v podobě filosofického tázání, protože tam může jít o dotýkání hlubokého smyslu. To odpovídá vznešeným nárokům, na které je výchova odpovědí. „Výchova musí plnit především svůj úkol: být sebeporozuměním člověka v jeho nedokonalosti, otevřenosti, v jeho svobodě, která může být euforií radosti, tvořivosti, nebo těžkým břemenem odpovědnosti, jež se zdá zavalit bezmocného člověka“ (Pelcová & Semrádová, 2014, s. 26).

Vychovatelství představuje nesnadný úděl. K jeho unesení snad může přispět právě filosofie výchovy, která vychovatele proměňuje v jeho porozumění výchově i sobě samému, a která zahrnuje otázky po hlubokých motivacích.

Seznam zdrojů

- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Hogenová, A. (2009). *Starost o duši*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hogenová, A. (2013). *K fenoménu stáří*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hogenová, A. (2015). *Profesní etika*. Audiozáznamy přednášek pronesených na Univerzitě Karlově.
- Chlup, O. (1936). *Pedagogika. Úvod do studia*. Brno: Společnost nových škol.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Millová, K. (2012). *Psychologie celoživotního vývoje*. Brno: Host.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola. O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: Oikymenh.
- Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Sokol, J. (2000). Antropologie výchovy a vzdělávání. *Pedagogika*, L, 121-125.

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.

Kontakt

Mgr. Filip Hlavinka

Katedra občanské výchovy a filosofie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39

E-mail: f.hlavinka@post.cz

Fenomén putování jako zdroj spirituality a jeho využití v edukačním procesu

The phenomenon of pilgrimage as a source of spirituality and its use in the educational process

Tereza Hormandlová

Abstrakt

Příspěvek poukazuje na možné využití putování v rámci sebevýchovy. Přibližuje pojmy jako putování, spiritualita a zážitková pedagogika. Výzkum poukazuje na možnost využití putování v kontextu zážitkové pedagogiky. Putování může pomoci vypořádat se s náročnou životní situací, být prostředkem psychohygieny a seberozvoje. Spirituální prožitky a zkušenosti z pouti jsou přenášeny do běžného života. Zkušenosti poutníků jsou nahlíženy pomocí IPA.

Klíčová slova: putování, spiritualita, zkušenost, zážitková pedagogika, IPA

Abstract

The contribution tries to point out the possible use of pilgrimage within self-education. We focus on concepts such as pilgrimage, spirituality and experiential pedagogy. We try to point out the possibility of pilgrimage usage in the context of experiential pedagogy. Pilgrimage can help to cope with a challenging life situation, be a means of psychohygiene and personality development. Spiritual experiences and experiences gained on the pilgrimage are transmitted to everyday life. These experiences of pilgrims are viewed through IPA.

Key words: pilgrimage, spirituality, experience, experiential pedagogy, IPA

Úvod

Putování přináší blaho tělu i duchu. S ušlými kilometry nacházíme odpovědi na mnoho otázek, konfrontujeme se sami se sebou, objevujeme spirituální dimenzi a přichází pocit katarze. Znovuobjevujeme vztah k přírodě. Zkušenosti přenášíme do běžného života. Příspěvek se zaměřuje na význam péče o duši s poukazem na možný přesah do informální edukace, kde v ústředí stojí osobní prožitek ve smyslu duševním, spirituálním, tělesném a sociálním. Interpretujeme zkušenosti tří poutníků z jejich putování do Santiaga de Compostela a vymezujeme nejsilnější témata poutnické zkušenosti a jejich přesah do reality běžného života.

1 Teoretická východiska

1.1 Spiritualita

Spiritualita je fenomén, jenž se těší nebývalému zájmu, ale i přes to je termín „spiritualita“ stále nevyjasněn. Bývá často zaměňován nebo spojován s religiozitou, náboženskou vírou. Štampach (in Stehlíková Babyrádová, Havlíček, 2006) chápe spiritualitu jako proces zlidšťování člověka, jako péči o to, abychom byli více sebou a více lidmi. Religiozita, která je často se spiritualitou ztotožňována, zdůrazňuje náboženskou vazbu a závaznost (Říčan, 1997). Dříve mezi těmito dvěma pojmy příliš nerozlišovalo a oba představují soubor překrývajících se jevů, časem však získala religiozita negativní konotace a vyznačuje se spíše institucionálně organizovanými rituály a systémem neměnných pravd, formálností a dogmaty (Stríženec, 2001, 2005). Spiritualita bývá spojena se svobodou, autentičností, spontánností, transcendencí, s prožitkem a s tvořivostí (Srov. Vojtíšek, 2012; Zinnbauer & Pergament, 2005; Stríženec, 2005; Říčan, 2007; Štampach In Stehlíková Babyrádová & Havlíček, 2006).

Oddělení od religiozity bylo klíčové pro vstup spirituality do vědních oborů, zejména psychologie, protože jen pramálo psychologů přijímá religiozitu v jejím církevním významu (Říčan, 1997). Spiritualitou se zabývá také filozofie. Řeční filozofové pojímali ducha a duši jako nemateriální a je možné jej poznávat prostřednictvím činností. Podle Platóna tělo omezuje duši v její svobodě a na konci života se osvobozuje a vrací se do božského domova. Touhu po návratu do své původní domoviny lze uskutečnit výhradně filozofickou „péčí o duši“, tedy duchovním životem zasvěceným filozofickému poznávání. S globalizací se zvyšuje zájem o spiritualitu, která narušuje křesťanské představy. Všichni mají svou pravdu, kultury jsou rovnocenné (srov. Poláková, 1995; Říčan, 1997; Rybář in Stehlíková Babyrádová & Havlíček, 2006). Převažuje racionalita, scientismus a technika. Západní postmoderní lidé jsou příliš racionální, sebevědomí, oddělení od těla, snů a představivosti. Upadá emoční inteligence. Lidé jsou nevyrovnaní a ztrácí kontakt s duchovní inteligencí (srov. Zohar & Marshall, 2003; Skácelová in Stehlíková Babyrádová & Havlíček, 2006). Současní lidé se podle Smékala (2002) odklání od tradičního sycení spirituality explicitními zdroji (tradiční náboženství) a orientují na jiné (šamanství, pohanství aj.) nebo také na koncerty, návštěvy galerií, ale také psychedelické látky, osobnostní rozvoj, adrenalinové sporty nebo návrat k přírodě.

1.2 Putování

Jirásek (2007) vnímá putování jako světskou podobu poutnictví. Podle Ohlera (2000) už není hlavním motivem spása duše, ale překrývá se se snahou o fyzické zdraví a učenost ducha. Motivace pro pouť častěji vychází z duchovna (hledání smyslu, přesahu) než z fyzika. Pokud bychom však vzali v potaz fyzické/tělesné aspekty putování, nebývá motivací výkon, ale pohyb sám o sobě a uspokojení z něj.

Fenomén putování lze vnímat jako způsob reflektování svého příběhu, vztahu k sobě i k ostatním nebo jako způsob přirozené (avšak již zapomenuté) komunikace, jako metodu navázání kontaktu se sebou samým a s přírodou (srov. Zemánek in Jirásek, 2015; Kolář, 2015). Nevrlý (1992) považuje za základní předpoklad pro putování otevřenou duši a touhu po světě. Smyslem putování může být poznávání, rozvoj tvořivosti a fantazie. Jirásek (2007, 2014, 2015)

poukazuje při putování na autenticitu existence a fenomén spirituality. Předpokladem pro putování je ochota vystoupit z komfortní zóny, opustit známé, překonávat strach i sebe sama. Ctnosti získané a rozvíjené putováním využijeme i v reálném každodenním životě. Chůze skrývá nebývalý potenciál k osobnostnímu růstu, rozvíjí aktivní životní styl a podporuje smysluplné trávení volného času. Toho lze cíleně využívat ve výchově a volnočasových aktivitách.

1.3 Zážitková pedagogika vs. výchova zážitkem

V zážitkové pedagogice hraje roli v první řadě zkušenost. Ta je podložena vlastním prožitkem, který je komplexní, verbálně nepřenositelný a jedinečný a je prostředkem k dosažení stanovených cílů, odpovídajících starořeckému výchovnému ideálu, všestrannému harmonickému rozvoji osobnosti. Není nutné zažít modus rizika a nebezpečí, ale různé prožitkové stavy, jako je rozjímání v tichosti, aktivní tvořivost nebo pohyb na hranicích vlastního maxima, včetně onoho pocitu nebezpečí a rizika. Jirásek (2004) vnímá jako součást zážitkové pedagogiky také výchovu dobrodružstvím. Od nepedagogických aktivit využívajících taktéž fenoménu prožitku ji odlišuje zakotvení prožitku do širších souvislostí, tedy nejen pouhé vyvolání prožitku, ale také znalost cílů, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti a možnost jeho opětovného využití. Cílů v rámci zážitkové pedagogiky bývá dosahováno v nejrozličnějším prostředí (školní, mimoškolní, kulturní, přírodní) a různých sociálních skupinách a různorodými prostředky (modelovými situacemi, hrami, besedami a diskusemi, tvořivostními dílnami, fyzicky a psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebezpoznavacími a kooperačními aktivitami). Zážitková pedagogika s jejím důrazem na prožívanou zkušenost je otevřená spiritualitě a duchovní rovině, váže se k přírodnímu prostředí a lidské aktivitě. Prožitá zkušenost překračuje běžnou zkušenost, staví jedince do neznámé situace a výrazně se vymyká každodennosti (Grimmich, 2014). Fenoménem putování se v diskurzu zážitkové pedagogiky zabývá Ivo Jirásek (2015). Reflektuje a zkoumá poutnické zkušenosti prostřednictvím zimního kurzu prázdninové školy Lipnice „Život je gotickéj pes“, jenž spočíval v táboření na sněhu a putováním na sněžnicích a jehož dramaturgie nabízela účastníkům pojmout a prožívat kurz jako pouť nejen k nějakému cíli, ale sám k sobě. Na základě poznatků z kurzu dokládá, že tyto zážitkové kurzy nesou poutnickou zkušenost a vyznačuje se významnými spirituálními prvky. Dalšími kurzy využívajícím pohyb jsou Crystallizer, OTOB, nebo další putovní kurzy PŠL „Cesta ženy“ a „Pouť“.

Je nutno upozornit, že Jiráskova teorie má své kritiky. Vytýkáno je například to, že slovo pedagogika je užíváno i v procesuálním duchu. Zážitkovou pedagogiku můžeme vnímat jako teorii pro výchovu zážitkem, prožitek jako nástroj výchovy a sebevýchovy, což vymezuje například Čech (2009) ve svém příspěvku. Výchova zážitkem zařizuje praktické působení v oblasti osobnostního rozvoje s využitím prvků zážitkového učení, kam patří samotná realizace aktivit, tak jejich reflexe. Ta hraje klíčovou roli v procesu zážitkového učení. Prostřednictvím reflexe může pedagog ovlivňovat situace, které skrze zážitek umožňují jedinci osobnostní růst. Nejde tedy pouze o zábavnou formu výuky (Macků, 2014). Terminologie se velmi různí, autoři Dvořáčková, Šulcová, Jirásek (2014) hovoří o „terminologické džungli“ a poukazují při jejím

překonávání na nutnost vnímat vývoj daného oboru. Autoři dále píší, že pojem „zážitková pedagogika“ by se měl využívat zejména pro označení potenciálního vědního oboru, který „teoreticky reflektuje, metodicky rozpracovává a vědecky zkoumá oblast praktického působení výchovy prožitkem, resp. holistické výchovy“ (Dvořáčková, Šulcová, & Jirásek, 2014, s. 411).

2 Spiritualita putování: analýza prožité zkušenosti poutníků

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo nahlédnout do zkušenosti poutníka a odhalit vztahy mezi spiritualitou a putováním a jejich přínosy pro člověka. Zjišťovali jsme, jak putování působí na jedince, jak jej zkušenost ovlivnila a jaký význam jí přikládá. Analýza zkušeností a výpovědí poutníků může následně pomoci lépe porozumět a prozkoumat přínosy a specifika těchto aktivit a jejich využití v edukačním procesu například skrze zážitkovou pedagogiku. Hlavní výzkumná otázka je definována takto: *Jaká je zkušenost poutníka se spirituální dimenzí?* Dílčí výzkumné otázky: Jaká byla motivace pro pouť? Jak ovlivnila pouť jedince a jeho další život? Jaký vliv má na poutníka fakt, zda putuje sám nebo s někým dalším?

2.2 Design a metody sběru dat

Vzhledem k podstatě výzkumného jevu byl zvolen kvalitativní výzkumný design a interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Individuální zkušenost, vlastní prožitek, způsob, jakým respondenti konstituují realitu, jaký význam jí přikládají a jak nahlíží na svět je současně s citlivým a vnímavým přístupem podstatou IPA. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných narativních rozhovorů, při nichž má respondent možnost volně vypovídat a reflektovat svůj vztah k tématu. Výzkumník může dobře reagovat na výklad a usměrňovat či podněcovat respondentovu výpověď.

2.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili tři informanti, kteří byli získáni záměrným výběrem se stanovenými kritérii. Podmínkou účasti bylo absolvování pěší pouti minimálně 100 km, a to z toho důvodu, že prvních cca sedm dní si člověk zvyká na zátěž (batoh) a zvýšenou fyzickou aktivitu. Organismus se plně adaptuje cca po měsíci takové každodenní aktivity. Až po plné adaptaci se může prožívání a percepce zcela uvolnit a otevřít se.

2.4 Výsledky a interpretace

Na pouti vzniká specifické společenství s akcentem sounáležitosti, otevřenosti a vzájemné opory. Silně rezonuje fenomén „napojení na stejnou vlnu“. Při putování o samotě vystupuje potřeba blízkosti. Samota umožňuje hlubší prožitky, ale společenství má na prožívání při putování také významný vliv. Při putování ve skupině akcentuje nutnost tolerance, přizpůsobení i potřeba být sám. Nelze říci, zda pro hlubší naplnění významu cesty je lepší putovat samostatně nebo ve skupině. Každá z variant přináší pozitiva i negativa. Pouť o samotě umožňuje hlubší ponoření do sebe sama a otevření se okolí, společenství přináší prohloubení vztahů a rozvíjí toleranci.

Motivací pro vykonání pouti byla víra v Boha, potřeba zpracovat zlomové životní okamžiky a očekávání dobrodružství. Širší význam cesty mnohdy účastníci rozkrývali až během pouti. Všichni účastníci v souladu s teoriemi Jirásky (2015) a Vojtíška (2012) potvrdili, že poutnická zkušenost se stala nedílnou součástí jejich životů a do značné míry je přeformovala. Realita běžného dne jen vzácně umožňuje tak hluboké prožívání a ponoření do sebe sama. Někteří účastníci na pouti hledali a našli smysl života a odpověď na otázku, jak být lepším člověkem. Došlo u nich ke změně náhledu na život a proměně hodnot a priorit. Účastníci vypovídali o hluboké sebereflexi, objevování a překonávání hranic psychických a fyzických sil a reflexi dosavadního života. Během poutě si informanti vytyčili nové životní cíle, rozhodli se pro životní změny a určili si nová předsevzetí, která se po návratu snažili naplňovat. Všichni účastníci po vykonání poutě zásadně změnili svůj život. Jejich další rozhodování nabralo zcela jiný směr, než kterým se ubírali doposud. Začali žít více přítomným okamžikem, obrátili se k minimalismu, všichni informanti změnili práci, někteří se přestěhovali do zahraničí nebo začali cestovat.

Během putování se objevují prožitky religiózního charakteru, pocity „procitnutí“ a vyvstává paralela poutě jako cesty životem. Účastníci popisují fenomén absolutního bytí tady a teď, naprostého pohlcení a nevnímání času. O stavu plynutí (*flow efekt*) hovoří v kontextu zážitkové pedagogiky Činčera (2007) nebo Jirásek (2015), který jej spojuje především s přírodním prostředím a intenzivní emoční nebo fyzickou výzvou. V souvislosti s přírodou poukazuje na spirituální dimenzi zážitkové pedagogiky Kaplanova teorie „*restorative environments*“ a obdobně také Csikszentmihalyiho teorie flow (Jirásek, 2015). Spiritualitu podporuje bytí pryč (nekaždodenní prostředí), fascinace, rozsah a kompatibilita (prostředí bohaté na podněty podporující sklony a zájmy jedince). Výzkum ukazuje, že zkušenosti z cesty mnohonásobně přesahují zkušenosti, které je možné získat v běžném životě.

Závěr

Putování představuje prostor pro intenzivní prožívání a hluboké emoční stavy. Může být nápomocné při vypořádání se s krizovou životní situací, může být prostředkem psychohygieny i osobnostního rozvoje. Jedinec může při pouti hledat smysl bytí a odpovědi na životní otázky. Skrze prožitky získané při putování dochází k posunu v myšlení, k přehodnocení priorit, životní cesty, vlastních postojů a celkového pojetí existence. Výpověď účastníků nám umožňuje porozumět jejich vnitřnímu světu a procesům, které se odehrávaly při putování. Nastiňuje zásadní význam této zkušenosti v jejich životech.

Lze konstatovat, že zkušenosti a prožitky účastníků během putování naznačují spirituální prožívání a významný přenos těchto zkušeností do běžného života a korespondují s pojetím zážitkové pedagogiky. Putování, ať už ve smyslu náboženské nebo nenáboženské pouti, podporuje spirituální zdraví a umožňuje prožívání spirituální dimenze. Na poutníky, stejně jako na účastníky zážitkových kurzů, čekají velké výzvy. Objevují a posouvají své psychické i fyzické hranice, překračují komfortní zónu, vytvářejí společenství, pro které je příznačná soudržnost, hluboké vztahy, sounáležitost a napojení se na ostatní. Patrná je i společná oblast

zvýšené percepce okolního prostředí. Je zřejmé, že principy putování lze využít cíleně v informálním edukačním procesu například prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

Zdroje

- Čech, T. (2009) New trends in leisure-time education for healthy development of individual personality. In *2nd International Conference Character Development through Service and Experiential Learning* [CD-ROM]. Singapore: National Institute of Education.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou (pro profesionály)*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Dvořáčková, A., Šulcová, M., & Jirásek, I. (2014). Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 64(4), 407-421.
- Grimmich, Š. (2014). Výsadní vztah zážitkové pedagogiky a ducha. *Gymnasion*, 7(2), 18-22.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1(1), 6-16.
- Jirásek, I. (2007). *Ideové podloží rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jirásek, I. (2014). Fenomén putování jako symbol duchovního rozměru osobnostního rozvoje v diskursu zážitkové pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(1), 5-21. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-1-5>.
- Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolář, J. (2015). Když muži putují českou krajinou. *Gymnasion*, 9(2), 55-61.
- Macků, R. (2014). Zážitkové názvosloví. *Gymnasion*, 8(1), 29-34.
- Nevrlý, M. (1992). *Karpatské hry*. Liberec: Skauting.
- Ohler, N. (2002). *Náboženské poutě ve středověku a novověku*. Praha: Vyšehrad.
- Poláková, J. (1995). *Perspektiva naděje: hledání transcendence v postmoderní době*. Praha: Vyšehrad.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P. (1997). Psychologie jako náboženství. In D. Heller & M. Sedláková (Eds.), *Psychologové profesoru Tardymu: Sborník příspěvků z konference „Teorie a výzkum v psychologii“ k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Et RNDr. Vladimíra Tardyho*. (1. vyd., s. 59-66). Praha: psychologický ústav AV ČR.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2007). Test spirituální citlivosti. *Československá psychologie*, 51(2), 153-160.
- Smékal, V. (2005). *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Stehlíková Babyrádová, H., & Havlíček, J. (Eds.). (2006). *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky*,

- sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí.* Brno: Masarykova univerzita.
- Stríženec, M. (2001). *Súčasná psychológia náboženství.* Bratislava: Iris.
- Stríženec, M. (2005). Spirituálne zážitky – možnosti empirického skúmania. *Teologický časopis*, 3(2), 67-74.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
- Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích.* Praha: Portál.
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and Spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (s. 21-42). New York: The Guilford Press.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2003). *Spirituální inteligence.* Praha: Mladá fronta.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Tereza Hormandlová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: tereza.hormandlova01@upol.cz

Výzkumy čtenářské gramotnosti českých žáků I. stupně základní školy po roce 2000 (orientované na informativní texty)

Reading literacy researches of Czech primary school pupils after the year 2000 (focused on informative texts)

Johana Hřivnová

Abstrakt

Tématem příspěvku je přehled výzkumů čtenářské gramotnosti (dále jen ČG) u žáků I. stupně běžné ZŠ v ČR. Pozornost jsme zaměřili na šetření zjišťující úroveň ČG u informativních textů po roce 2000. Hlavním cílem je popsat pojmy, které se vážou k tématu, zjistit způsob vývoje ČG na úrovni informativních textů a výskyt šetření věnující se rozvoji ČG na úrovni informativních textů v ČR. Dílčími cíli jsou přehled výzkumů gramotnosti a jejich historický vývoj na našem území, výzkumy ČG v ČR a výzkumy ČG žáků I. stupně základních škol v ČR po roce 2000.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost a její rozvoj, gramotnost, KALIBRO, PIRLS, informativní texty, výzkum, výzkum gramotnosti

Abstract

The topic of this paper is a review of research on reading literacy among primary school pupils in the Czech Republic. We have focused on informative text researches after the year 2000. The main goal is to describe the terms that are related to the topic, find out how RL develop at the level of factual texts and the occurrence of research on the development of RL at the level of informative texts in the Czech Republic. Partial goals are the historical development of literacy researches in our territory, researches of RL in the Czech Republic and surveys of RL of primary school pupils in the Czech Republic after the year 2000.

Key words: research, reading literacy and its development, literacy, literacy research, KALIBRO, factual texts, PIRLS

Úvod

Předkládáme soubor výzkumů, které se zaměřují na ČG dětí na I. stupni běžných ZŠ. Analýzou těchto dokumentů chceme zjistit existenci šetření, která se soustřeďují na rozvoj ČG na úrovni informativních textů.

Oblast ČG je v centru pozornosti jak odborníků i laické veřejnosti. Od 90. let 20. století se ČR aktivně zapojuje do reprezentativních mezinárodních šetření ČG žáků I. stupně ZŠ (PIRLS)

a ČG je také zkoumána českými odborníky – Lukáš Hejsek (2015), Otakar Chaloupka (1973), Miloš Šlapal (2012), Ladislava Lederbuchová (2004), Radka Wildová (2005) a jiní.

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study; projekt Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, který sleduje ČG u žáků 4. ročníků ZŠ.

V šetření PIRLS bylo zjištěno, že úroveň ČG českých žáků je oproti ostatním zemím (Rusko, Finsko, Polsko aj.) velmi nízká (Kramplová et al., 2012). Postupem času se celkové výsledky českých žáků zlepšují (v porovnání s rokem 2011), ale pouze na úrovni čtení, které je definováno jako „čtení pro získání zkušeností spojené s čtením literárních textů“ (Janotová et al., 2017, s. 18). Výsledky českých žáků se na úrovni informativních textů zhoršily a zároveň lze vidět i pokles úrovně výsledků v „dovednostech interpretace a posuzování textu, které vyžadují propojování informací z různých částí textu, uvažování o textu jako celku ...“ (Janotová et al., 2017, s. 23). Hejsek (2015, s. 7) uvádí, že „mnoho odborníků tvrdí, že naši žáci nejsou vybavováni vědomostmi a dovednostmi pro život. Školní vyučování podle nich nereflektuje životní situace, nevyužívá autentické texty ani úkoly“.

PIRLS v Národní zprávě z roku 2017 navrhuje, aby byly do výuky nejen českého jazyka častěji zakomponovány jiné texty než texty z čítanek (neučebnicové informační zdroje, odborné články, populárně-naučné publikace) (Janotová et al., 2017), jelikož informativní texty mají sice určité společné jazykové rysy, ale každý text vyžaduje specifický postup k jeho porozumění (Shanahan & Shanahan, 2008). Záměrem naší práce je prokázat pomocí analýzy dokumentů absenci výzkumů ČG na úrovni informativních textů.

1 Výzkumy gramotnosti a jejich historický vývoj na našem území

„Gramotnost obyvatelstva je považována za jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti národa a za jeden z faktorů hospodářského rozvoje země“ (Doležalová, 2004, s. 231). Frankel (2017, s. 7) definuje gramotnost jako „proces používání čtení, psaní a ústního projevu k získávání, konstruování, integraci a kritice významu prostřednictvím interakce“.

Již ve 2. polovině 18. století se vrchnost snažila o zvýšení gramotnosti obyvatel různými druhy opatření, např. reorganizace elementárního školství, vydání Všeobecného školního řádu v roce 1774, vyhlášení vzdělávání za věc politickou aj. V tomto období monarchie zjišťovala a vyhodnocovala růst gramotnosti obyvatel. „Mapování této situace vzniká z potřeb společnosti mít o ní přehled, z potřeb hodnotit účinnost vzdělávacích procesů, které podporuje a jejichž výstupy mají v konečném důsledku zajistit hospodářský růst a blahobyt“ (Doležalová, 2004, s. 231).

V průběhu let lze ve výzkumech gramotnosti sledovat tři kvalitativně odlišná období:

- 1) **zjišťování podmínek:** gramotnost byla původně (do 18. století) brána jako rys dané sociální skupiny, až do 2. poloviny 18. století je gramotnost chápána jako „dovednost potřebná pro začlenění do světa práce, jako rys označující vzdělanost národa“ (Doležalová, 2004, s. 235). V tomto období byly zkoumány podmínky pro rozvoj gramotnosti (počet škol, docházka dětí do školy atp).
- 2) **orientace na kvantitu:** evidence analfabetů.
- 3) **orientace na kvalitu.**

V současné době stále trvá myšlenka zjišťování úrovně gramotnosti, výzkumy mají ale jiné pojetí.

1.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice

K porovnávání výsledků ve výzkumech ČG probíhá na národní úrovni - KALIBRO (dobrovolný projekt pro školy, který prostřednictvím srovnávacích testů a dotazníků ukazuje škole objektivní srovnání s ostatními školami; testovací nástroje sestavuje sama organizace KALIBRO podle potřeb konkrétní školy; výsledky neposkytuje společnost KALIBRO třetím stranám), organizace SCIO (společnost, která měří výsledky vzdělávání a obecných studijních předpokladů; některé testy SCIO jsou používány jako přijímací testy na dané vysoké školy a do roku 2016 byly testy SCIO využity jako přijímací testy na střední školy), a také dochází i k porovnávání na mezinárodní úrovni (srovnání dovedností, schopností a zájmů žáků). Dále se budeme věnovat pouze výzkumům, které probíhají v ČR.

Výzkumy týkající se dovednosti číst a psát, byly realizovány již od roku 1950 a najdeme jich velmi nízký počet.

Prvním výzkumem z oblasti čtení, byl výzkum Františka Jiráka. Proběhl v 50. letech 20. století a analyzoval rozvoj dovednosti čtení žáků 1. ročníku ZŠ po psychologické stránce.

Další výzkum - 70. léta – pod vedením Zdeňka Matějčka byly monitorovány odchylky od běžného rozvoje čtení, které dnes pojmenováváme jako dyslexii (Wildová, 2005, s. 17).

Výzkum počátečního čtení vedl Zdeněk Křivánek a Radka Wildová - 90. léta. Tito autoři pohlíželi na výzkum z pedagogického hlediska. Radka Wildová provedla rozsáhlý výzkum (1996–2001), ve kterém se snažila postihnout didaktický proces výuky počátečního čtení.

V současné době se výzkumům ČG věnuje Jaroslav Vala – Výzkum čtenářské recepce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu (2004), Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescentních čtenářů (2011–2013), Poezie z pohledu adolescentních čtenářů (2013), Jana Sladová, Ivana Gejgušová, Ladislava Lederbuchová a jiní.

1.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti žáků I. stupně ZŠ v ČR po roce 2000

Po roce 2000 době existuje velmi málo výzkumů, které svoji pozornost zaměřují na čtení, čtenářství a ČG žáků I. stupně základních škol. Cíle jednotlivých výzkumů lze rozčlenit na následující sledované oblasti:

- vztah dětí k četbě (Landová, 2017; Václavíková – Helšusová, 2003);
- vztah rodiny a školy (Landová, 2017);
- vztah dětí ke knihovnám (Landová, 2017);
- sledování vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností na počátku školní docházky v závislosti na sociokulturním zázemí v rodině a charakteristických vlastnostech školy (Gorčíková, 2013);
- čtenářská gramotnost (Šormová, 2013; Fasnerová, 2011; Švrčková, 2010);
- čtení dětí – motivace, frekvence, žánrové preference (Knihovnický institut NK ČR, 2013; Grand Biblio výzkum, 2008);
- čtenářské kompetence (Lederbuchová, 2004).

Pro přehlednost výzkumů předkládáme tabulku výzkumů.

1.3 Použitá metodologie

Práce si klade za cíl zjistit, zda se v ČR vyskytují výzkumy, které by se zabývaly rozvojem ČG na úrovni informativních textů. Zjišťování úrovně ČG je cílem mnoha šetření, my se budeme zabývat výzkumy, které se uskutečnily po roce 2000 a věnovaly se rozvoji ČG na jakékoli úrovni. Do práce nebyly zahrnuty menší výzkumy závěrečných a diplomových prací.

Pro zmapování výzkumů jsme zvolili kvantitativní obsahovou analýzu, která se používá „k určení relativní převahy nebo frekvence různých komunikačních fenoménů, propagandy, tendencí, stylů a změn v obsahu a v čitelnosti“ (Gulová & Šíp, 2013, s. 140).

V první fázi jsme definovali a vymezili textový soubor, který jsme dále rozčlenili a kódovali dle stanovených kritérií (rok, obsah, věk žáků, druh ZŠ). Kódovací jednotky – výzkumy – jsme poté podrobili frekvenční analýze a analýze intenzity.

Tab. 1. Přehled výzkumů

Studie	Cíl výzkumu/typ intervence	Výzkumný soubor	Metody sběru dat
Landová (2017)	Dětské čtenářství.	Děti 6-8 let + rodič, 9-14 let, celkem 2009 dětí.	Dotazníkové šetření.
Gorčíková (2013-2015)	Sledování vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáků na počátku školní docházky v závislosti na jejich sociokulturním zázemí v rodině a charakteristických vlastnostech školy.	Celkem 439 žáků 1. ročníku ZŠ.	Polostrukturovaný rozhovor, jazykové a kognitivní testy, testy úrovně počátečního čtení a psaní.
Šormová (2013-2014)	Srovnání úrovně ČG u neromských a romských žáků.	Celkem 596 žáků 4. a 5. ročníku ZŠ.	Dotazníkové šetření, testy ČG.
Knihovnický institut ČR (2013)	Výzkum čtení dětí.	Celkem 1519 dětí ve věku 9-14 let,	Dotazníkové šetření, focus group.
Fasnerová (2011-2013)	Zmapování rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku prostřednictvím předčítání nebo společného čtení.	Celkem 1031 žáků.	Dotazníkové šetření, rozhovor.
Švrčková (2010-2011)	Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku ZŠ	Žáci 1. ročníku ZŠ.	Didaktické testy, dotazníková šetření, pozorování, rozhovor.

Grand Biblio (2008)	Četba a čtenářství žáků pražských a jihočeských základních škol.	Celkem 1152 žáků.	Anketa.
Najvarová (2005-2006)	ČG žáků I. stupně ZŠ.	Celkem 279 žáků I. stupně ZŠ.	Dotazníkové šetření, testový sešit, testová baterie.
Lederbuchová (2004)	Poznání čtenářské kompetence raně pubescentních čtenářů na přelomu 20. a 21. století.	Celkem 100 žáků.	Dotazníkové šetření.
Václavíková Helšusová (2003)	Zmapování čtenářských motivací a návyků.	Celkem 1092 dětí ve věku 10-14 let.	Dotazníkové šetření, face-to-face rozhovory.

1.4 Popisovaný soubor analyzovaných výzkumů

Podrobněji se budeme věnovat těm výzkumům, jejichž cílem bylo sledování rozvoje ČG na I. stupni ZŠ.

Testovací materiál 1 - doplňování slov do textu, poslech příběhu a následné odpovědi na otázky.

Panelová studie Magdalény Gorčíkové (2015) sleduje „vývoj jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáka na počátku školní docházky v závislosti na jejich sociokulturním zázemí v rodině a charakteristických vlastnostech školy“ (Gorčíková, 2015, s. 114).

Výsledky panelové studie: „počáteční raně gramotnostní rozdíly se během nástupu na ZŠ srovnají, ale poté dochází k další diferenciaci a ta je již závislá na rodinném zázemí“ (Gorčíková, 2015, s. 120).

Testovací materiál 2 - beletristický text a text informativního charakteru z výzkumu PIRLS 2011.

Kateřina Šormová (2014) se zabývala čtenářskou gramotností romských žáků. Cílem jejího výzkumu bylo 1. „ověřit, zda a jak se odlišují výsledky romských žáků a neromských žáků v testu čtenářské gramotnosti a 2. popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků ovlivňují“ (Šormová, 2015, s. 85).

Z výsledků tohoto měření vyplývá zajímavý závěr: „Při práci s texty se učitelé zaměřují nejčastěji na literární texty; desetina učitelů nikdy nebo téměř nikdy nepracuje s texty z oblasti naučné literatury“ (Šormová, 2015, s. 154).

Testovací materiál 3 - úryvek z knihy Roalda Dahla - Myši vzhůru; testová baterie Čtenářské úkoly - leták, návod, pozvánka, bajka, SMS, úryvky s cizími slovy.

Veronika Najvarová (2005) v disertační práci přináší závěry výzkumu, které pomohly 1. „popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující rozvoj ČG žáků I. stupně ZŠ a 2. posoudit možnosti využitých výzkumných metod pro zkoumání ČG žáků I. stupně ZŠ“ (Najvarová, 2008, s. 119).

Výsledky její práce dokazují, že: „učitelé nepodporují aktivní práci s textem, dávají přednost frontální práci s texty, především s učebnicí, převládá hlasité předčítání textů. V hodinách vyžadují reprodukci učiva. Většina zkoumaných učitelů používá čtenářské materiály jednotným způsobem, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, porozumění čtenému ověřují slovní reprodukcí nebo dalšími texty, nerozvíjejí dovednosti předvídání a zobecnění. Není také obvyklé, že by si žáci mohli během výuky volit materiál ke čtení“ (Najvarová, 2008, s. 119).

Závěr

Analyzované materiály, ze kterých vyvozujeme závěry o výzkumech ČG na úrovni informativních textů, nám dokazují, že se tato oblast ČG stává marginální. Převládají výzkumy ČG, jejichž testovacím obsahem jsou beletristické texty.

Úkolem základní školy by mělo být naplnění tzv. klíčových kompetencí v takové míře, která je dostupná každému žákovi (RVP ZV, 2021). Ovládnutí těchto kompetencí „tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (RVP ZV, 2021, s. 10). V jazykové oblasti je naplnění těchto čtenářských kompetencí úzce propojeno s ČG. Průcha (2008) říká, že k tomu, aby byli žáci schopni číst a učit se z textů, musí ovládat určitý druh dovednosti, kterou nazýváme ČG. Učitelé jsou ale v dnešní době stále zvyklí pracovat v naprosté většině s uměleckými texty (Najvarová, 2008). Lze tedy ČG a její složky rozvíjet jen za pomoci beletristických textů? Žáci by měli během základního vzdělávání „vstupovat do dialogu s různými typy textů, přicházet do kontaktu jak s uměleckými texty, tak s texty informačního charakteru a mají-li se žáci naučit číst s porozuměním, nemůže k této dovednosti směřovat pouze četba textů uměleckých“ (Kusá, 2015, s. 39).

Jedním z možných řešení by bylo orientovat výuku na „rozvoj dovedností, které vedou k získávání informací, k samostatnému studiu, k řešení problémů, k praktické tvořivosti a ke schopnosti kritické reflexe“ (Bednářová, 2018, s. 9), a které naučí děti identifikovat a hodnotit zdroje informací, získávat a zpracovávat informace, pracovat ve školách s texty různorodého charakteru a s těmito texty také pracovat odlišnými způsoby.

Seznam zdrojů

Bednářová, J. (2018). *Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání)*. Akord.

- Doležalová, J. (2004). Výzkumy gramotnosti včera a dnes. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny*. (s. 231-241). Pedagogické muzeum J. A. Komenského.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Gorčíková, M. (2015). Panelová studie vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáků I. stupně základních škol. *Data A Výzkum – Sda Info*, 2015(2), 113-121.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chaloupka, O. (1973). *Vybrané kapitoly z dětské literatury I*. Albatros.
- Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Kramplová, I., Tomášek, V., & Vernerová, M. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Česká školní inspekce.
- Kusá, J. (2015). Komunikační přístup k recepci textu žáků základní školy. In D. Cibáková, *Recepce textu u žáků základní školy* (s. 36-50). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Aleš Čeněk.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 27-36). Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021.
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.
- Šormová, K. (2015). *Čtenářská gramotnost romských žáků* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content – Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Švrčková, M. (2011). *Výzkum kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků základních škol*. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, 451-455. <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-76>
- Václavíková Helšusová, L. (2007). *Dětské čtenářství jako ukazatel zázemí a vývoje dítěte i společnosti* [Disertační práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kontakt

Mgr. Johana Hřivnová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: johana.hrivnova01@upol.cz

Trénink kognitivních funkcí u dětí s neurovývojovou poruchou

Cognitive Training in Children with Neurodevelopmental Disorder

Alena Cholevová

Abstrakt

V tomto příspěvku se autorka zabývá tématem stimulace a rozvíjení kognitivních funkcí u dětí s neurovývojovou poruchou. Text nabízí teoretický vhled do dané problematiky, na který navazuje sdělení z praxe. Druhá část příspěvku tedy blíže popisuje celý proces kognitivní stimulace, který je realizován na klinickém pracovišti ve spolupráci klinického psychologa a speciálního pedagoga.

Klíčová slova: kognitivní funkce, neurokognitivní rehabilitace, trénink kognitivních funkcí, oslabení, neurovývojová porucha

Abstract

In this paper, the author deals with the topic of stimulation and development of cognitive functions in children with neurodevelopmental disorder. The text offers a theoretical insight into the issue, which is followed by a communication from practice. The second part of the paper describes in more detail the whole process of cognitive stimulation, which is implemented in the clinical workplace in cooperation with a clinical psychologist and a special pedagogue.

Key words: cognitive functions, neurocognitive rehabilitation, cognitive training, disabilities, neurodevelopmental disorder

Úvod

(Neuro)kognitivní rehabilitaci společně s tréninkem kognitivních funkcí dnes považujeme za dynamicky se rozvíjející multidisciplinární obor, který nachází své místo nejen v zahraničí, ale i u nás, jak v oblasti rehabilitačního lékařství, tak v oblasti školství.

Kognitivní rehabilitace se v současnosti nezaměřuje pouze na osoby s traumatickým poškozením mozku, jak byla dlouho chápána, de facto se snaží o dispenzarizaci všech, kteří mají – vykazují kognitivní deficit. Nejčastěji je kognitivní rehabilitace a trénink indikován u pacientů se vzniklým, neurologicky podmíněným postižením. Nejrobustnější efekt je sledován u pacientů s traumatickým postižením mozku a po cévních mozkových příhodách. Naopak efekty těchto forem nefarmakogenní stimulace u dětí s neurovývojovými poruchami jsou předmětem neustálého zkoumání.

1 Teoretická východiska

Kognitivní funkce ovlivňují kvalitu našeho života po všech stránkách, od výkonu ve škole, později i v zaměstnání, až po naše celkové fungování ve společnosti. Umožňují nám vlastně plnohodnotně žít. Není se tedy čemu divit, že se **v posledních letech rozšiřuje trend posilování kognitivních funkcí**, který má za cíl podpořit právě pozornost, paměť nebo rychlost zpracování informací.

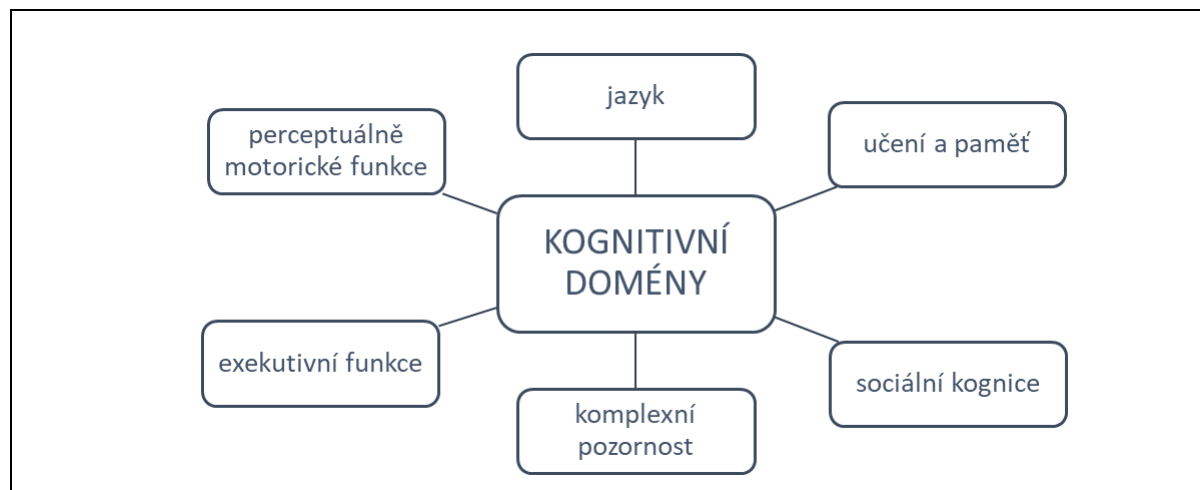
1.1 Kognitivní funkce

Celkové poznávání světa, přijímání informací z našeho okolí, ale třeba i schopnost přizpůsobovat se měnícím podmínkám prostředí a řízení vlastního chování zajišťují právě kognitivní (poznávací) funkce. Obecně se jedná o komplex složitých procesů, které zprostředkovávají příjem, zpracování a ukládání informací, čímž nám umožňují poznávat a uvědomovat si svět i sebe sama (Vyhnálek et al., 2020).

Rozvoj kognitivních funkcí je podmíněn jak genetickými faktory, tak i těmi exogenními. Nejrobustnější rozvoj sledujeme v dětství a adolescenci, naopak zpravidla po 60. roce dochází k postupnému úbytku kognice.

Klasifikace kognitivních procesů v posledních letech prochází vývojem. V širším slova smyslu mezi ně řadíme: vědomí, percepci, pozornost, paměť, řeč a funkce gnostické, exekutivní, praktické a zrakově-prostorové. Přehledná a funkční klasifikace (viz obrázek 1) je uvedena v páté revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-5), která popisuje šest hlavních kognitivních domén (Sachdev, Blacker, & Blazer, 2014).

Obr. 1. Kognitivní domény



(Převzato, volně přeloženo: DSM-5.)

Každá ze 6 klíčových domén obsahuje další subdomény, které pomáhají určit závažnost, příp. etiologii neurokognitivní poruchy.

Paměť chápeme především jako schopnost ukládání, uchovávání a vybavování informací. Paměť je těsně spojena s procesem učení, neboť nás odkazuje na předešlé události a znalosti,

kteří jsme se naučili v minulosti. Na základě těchto zkušeností jsme schopni měnit své chování (Bezdiček, 2019).

Sociální kognice souvisí s rozpoznáváním emocí, předvídáním a řešením sociálních situací a interpersonálních vztahů (Vyhnálek et al., 2020).

Komplexní pozornost umožňuje v dané chvíli vybrat a upřednostnit relevantní podnět, umožňuje jeho zpracování a souběžné potlačení ostatních stimulů nebo naopak umožňuje věnovat se více činností ve stejný okamžik. Pod pozornost řadíme rovněž reakční čas (Kulišťák, 2003).

Exekutivní funkce, jakožto komplexní mozkové procesy, umožňují provádět smysluplné činnosti za účelem dosažení cíle. Nejde jen o schopnost plnit úkoly, nýbrž také o vědomé plánování a organizaci, vytrvalost v činnosti, schopnost činnost včas ukončit či přerušit, případně přepnout na nový program (Vyhnálek et al., 2020).

Perceptuálně motorické funkce zodpovídají za schopnost vykonávat složitější účelné pohyby, taktéž umožňují vnímat a uvědomovat si prostor a jeho uspořádání, mentálně s ním manipulovat a orientovat se v něm (Vyhnálek et al., 2020).

Jazyk je specifická schopnost sdělování informací, porozumění informacím, rovněž zde řadíme pojmenování předmětů, hledání slov, gramatiku a syntax (Kulišťák, 2003).

1.2 Trénink kognitivních funkcí

Počátky kognitivní stimulace jakožto systematické formy intervence sahají do období světových válek. V sedmdesátých letech minulého století pak vznikají první komplexní léčebné programy pro vojáky, kteří utrpěli úrazy hlavy během válečných konfliktů.

Trénink kognitivních funkcí má dnes využití u všech jedinců, kteří vykazují kognitivní deficit, nejen vlivem úrazu. Aktuálně je totiž snahou vytvořit funkční a zpracovaný multioborový model této formy stimulace, který bude zároveň dostupný a bude splňovat kritéria pro efektivní rehabilitaci: včasnost, individuální přístup, komplexnost, návaznost (Kábele, 1992).

V tomto pojetí kognitivní rehabilitaci chápeme jako systematický intervenční program, který se snaží (či spíše by měl směřovat) k rozvoji kognitivních funkcí a zlepšení jejich deficitů. Tím se má dosáhnout trvalého zlepšení všeobecných aktivit člověka a současně pozitivně ovlivnit i kvalitu života (Válková, 2015).

Kognitivní rehabilitace vychází z premisy, že poškozené kognitivní funkce je možné vhodným a systematickým tréninkem zlepšit. Klíčová je proto existence neuroplasticity mozku. Neuroplasticita, jakožto vnitřní „vlastnost“ mozku, je přirozená schopnost organismu překonávat omezení genů a přizpůsobovat se rychle se měnícímu prostředí (Rodriguez, 2019).

Jak zmiňuje Kulišťák (2003), dlouhodobější výsledky nám ukazují, že lze vhodným individuálním projektem docílit významných zlepšení v oblasti kognitivních funkcí, celé osobnosti a psychosociální adaptace u jedince. Schopnost úpravy mozkových funkcí je závislá na typu stimulace, způsobu a intenzitě procvičování.

Právě výzkumy a poznatky týkající se plasticity nervového systému jsou stimulem pro rozvoj této formy intervence.

Trénink kognitivních funkcí vedle stimulace a rozvoje kognice představuje jakousi formu společenského kontaktu, podporuje sebevědomí, taktéž příznivě ovlivňuje náladu i emoce, celkově přispívá ke zvýšení soběstačnosti a přímo úměrně i zlepšení kvality života obecně (Kulišťák, 2003).

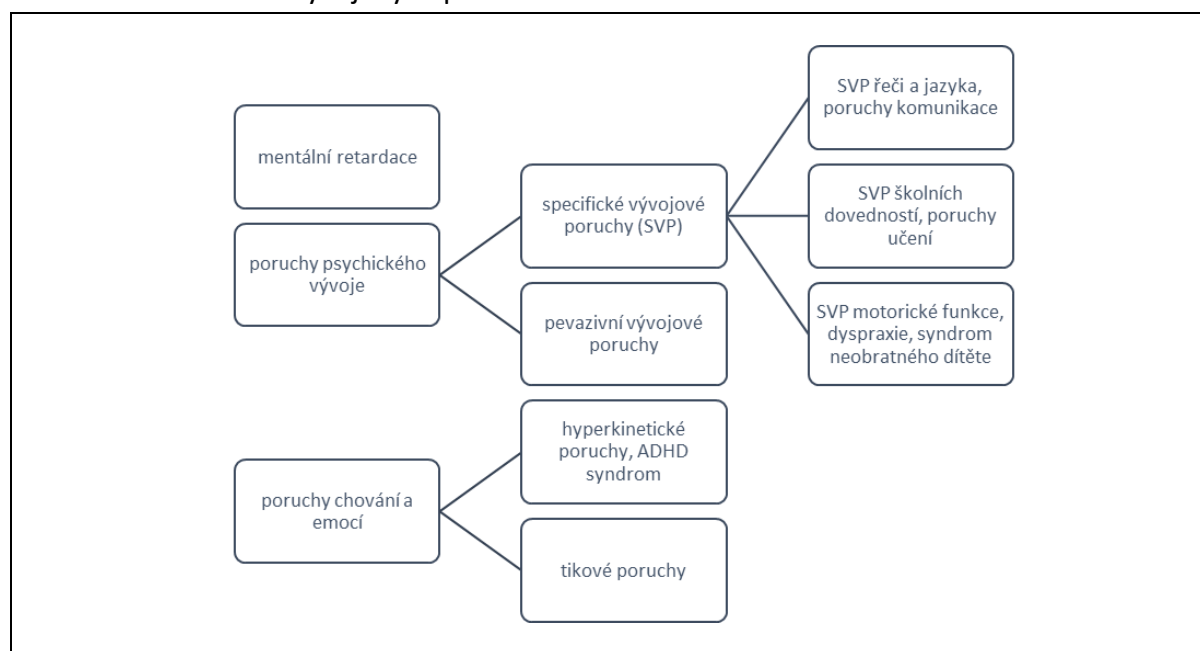
1.3 Neurovývojové poruchy

Neurovývojové poruchy představují skupinu poruch s řadou podobných symptomů. Vznikají v průběhu vývoje – jsou důsledkem atypického zrání mozku v období od embryogeneze až po adolescenci. Často se projeví již před zahájením školní docházky. Poruchy mívají celoživotní charakter, avšak jejich projevy se v průběhu vývoje mění. Mnohdy neurovývojové poruchy postihují více chlapce.

Neurovývojové poruchy se leckdy kombinují s určitou mírou kognitivního deficitu²³. Výsledkem toho jsou kognitivně-behaviorální dysfunkce či komplexní neurokognitivní deficity, které zahrnují významné obtíže s osvojením a řízením specifických intelektuálních, sociálních anebo motorických funkcí a jsou příčinou funkčního narušení v osobní, sociální, studijní či pracovní oblasti (Ošlejšková, 2010).

Neurovývojové poruchy se v českých podmínkách dělí do tří hlavních skupin, a to mentální retardace, poruchy psychického vývoje, poruchy chování a emocí (viz obrázek 2).

Obr. 2. Přehled neurovývojových poruch



(Převzato, upraveno: MKN–10.)

Typickými adepty ohroženými školním neúspěchem a opakovaným selháváním jsou mnohdy právě děti s neurovývojovými poruchami. Nejčastěji se jedná o děti, které mají

²³ Kognitivní deficit chápeme jako sníženou výkonnost kognitivních funkcí oproti běžné a odpovídající normě, jedná se o více či méně závažné kvantitativní i kvalitativní odchylky.

problémy s pozorností, s porozuměním čteného textu, s tvrdou grafomotorikou, s výrazně pomalejším pracovním tempem. Taktéž se jedná o děti s podprůměrným intelektem, děti snadno unavitelné, případně zvýšeně úzkostlivé.

2 Trénink kognitivních funkcí u dětí s neurovývojovou poruchou

Druhá část příspěvku poskytuje stručný vhled do realizace kognitivní stimulace u dětí s neurovývojovou poruchou. Prakticky popisuje samotný proces intervence a principy uplatňované v jejím průběhu. Postřehy vzešly z realizace kognitivního tréninku na klinickém pracovišti ve spolupráci speciálního pedagoga a klinického psychologa.

2.1 Průběh tréninku kognitivních funkcí v praxi

Celý proces neurokognitivní rehabilitace, příp. tréninku kognitivních funkcí, má několik fází (viz obrázek 3). Na počátku celého procesu stojí **neuropsychologické vyšetření**. K němu slouží obvykle používané komplexní psychologické metody a testy doplněné o vybrané cílené neuropsychologické zkoušky. Jak podotýká Nilius (2019), v rámci komplexní diagnostiky je rovněž nutné zhodnotit emocionální fungování. I mírné kognitivní obtíže s doprovodnými poruchami nálad, afekty nebo únava výrazně komplikují a narušují běžný život a bývají mnohdy příčinou sociálního vyčlenění.

Přesná a komplexní diagnostika je důležitá, neboť od ní se odvíjí následná intervence. Neuropsychologické vyšetření považujeme tedy za indikační²⁴, ale i měrný nástroj pro nastavení zacíleného neurorehabilitačního programu. Taktéž napomáhá k detailnějšímu popisu fungování jednotlivých kognitivních funkcí včetně emočně-sociálních obtíží.

Dalším krokem je sestavení **kognitivně-stimulačního plánu** intervenčního programu, který vychází právě z úvodního klinického vyšetření a jehož prostřednictvím definujeme dosažitelné cíle, volíme adekvátní metody. Kognitivně stimulační plán obsahuje všechny složky kognice, zahrnuje rovněž úpravu emočně-behaviorálních obtíží.

Plán tedy napomáhá zajistit formální průběh nastavené intervence a zároveň i průběžnou monitoraci dosažených výsledků, neboť poukazuje na úvodní stav a dosažené změny (Nilius, 2019).

Samotná **intervence** u dětí s oslabeními v jednotlivých kognitivních doménách má podobu pravidelných setkávání na klinickém pracovišti, zpravidla jedenkrát týdně po dobu půl roku, což představuje zhruba 20 setkání.

Intervenční program většinou mívá formu individuální nebo skupinovou. Zpravidla jsou děti prvně indikovány do **individuální intervence**, která má více nácvikový charakter, zaměřuje se na stimulaci a rozvoj jednotlivých kognitivních domén a subdomén, zejména symbolických funkcí. **Skupinová forma** odráží psychosociální aspekt, je orientována více na rozvoj a posilování metakognitivních strategií, socioemoční rozvoj a sociální interakci.

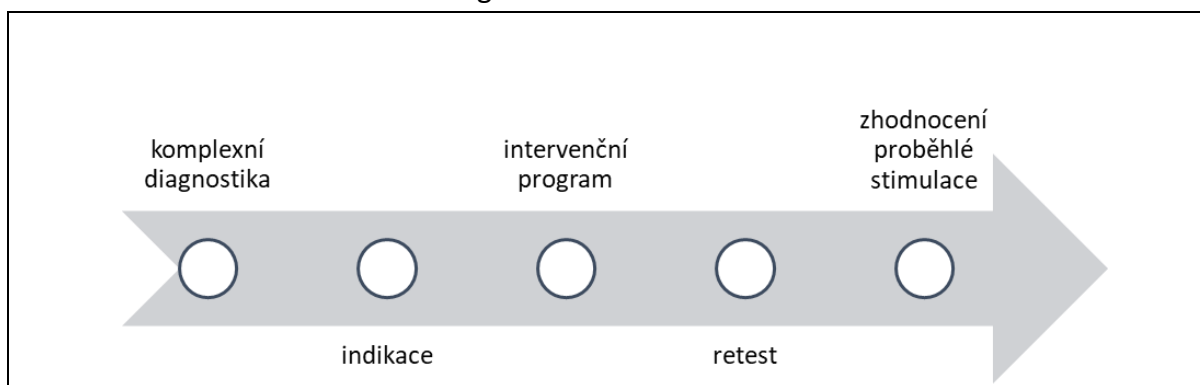
²⁴ Kritérium pro indikaci na základě neuropsychologického vyšetření představuje signifikantní oslabení alespoň v jedné z kognitivních domén.

V praxi se osvědčilo, aby kapacita skupiny byla stanovena na maximální počet pěti dětí, zároveň je nutné dbát na vhodné složení skupiny.

Časová dotace jedné lekce kognitivního tréninku se odvíjí od formy intervence a zároveň věku dětí, zpravidla se pohybuje v rozmezí 30 až 90 minut tréninku; individuální trénink trvá 30–45 minut, skupinový 60–90 minut.

V rozsahu 6 měsíců od prvovýšetření (a zároveň po ukončení jednoho cyklu intervenčního programu) by ideálně mělo proběhnout **opětovné (kontrolní) komplexní neuropsychologické vyšetření** pro zhodnocení proběhlé intervence, případně zpřesnění následujících kognitivně-stimulačních cvičení.

Obr. 3. Procesní schéma tréninku kognitivních funkcí

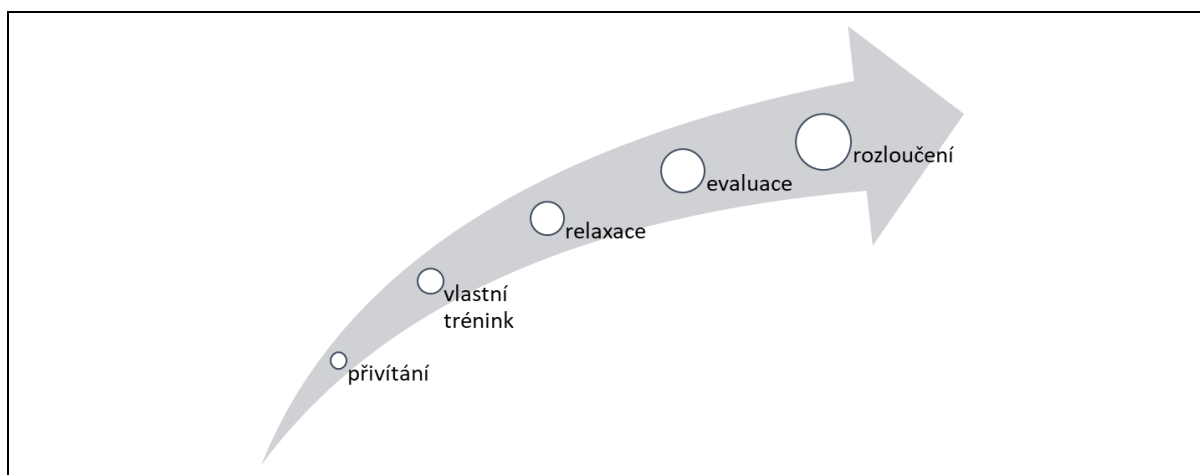


2.2 Principy uplatňované v průběhu intervenčního programu

PRAVIDELNOST: Pravidelná setkávání ve stejný den i hodinu.

STRUKTURA: Každé setkání má víceméně podobnou strukturu (viz obrázek 4), která dětem poskytuje předvídatelnost, zároveň je učí pracovat ve struktuře a postupně si ji osvojovat.

Obr. 4. Struktura setkání



INTERAKCE: Práce „face-to-face“ umožňuje reagovat na aktuální rozpoložení dítěte, pružně měnit úkoly, modifikovat je dle potřeby a možností dítěte. Zároveň poskytuje náhled, jak dítě pochopilo, resp. nerozumí instrukci, jak si s úkolem poradilo aj.

ZPĚTNÁ VAZBA: Na jedné straně děti více či méně přirozeně potřebují pozitivní zpětnou vazbu stran terapeuta, na straně druhé rozvíjíme u dětí sebehodnocení, postupně skrze „smajlíka“, slova až dojdeme k delšímu slovnímu hodnocení.

UZAVŘENOST SKUPIN: Neměnné složení skupin po dobu celého cyklu dodává pocit bezpečí a jistoty, zároveň pocit náležitosti ke skupině. Často tyto skupiny bývají jediným místem, kde mohou děti zažít úspěch, lidově řečeno „zazářit“.

INFORMOVANOST: Volené úkoly v rámci kognitivního tréninku by měly být zacílené, ne nahodilé, v adekvátní obtížnosti. Musíme mít dostatek adekvátních informací o dětech, které získáme především komplexním vyšetřením. Zároveň dostatek informací o dětech nám umožní vhodné rozvrstvení do skupin tak, aby z toho každé nějakým způsobem profitovalo. Dostatečná informovanost zajišťuje individualizaci celého tréninku.

MULTIDISCIPLINARITA: Nezbytnou součástí i požadavkem dnešního pojetí kvalitního neurokognitivního tréninku je koordinovaná multioborová spolupráce, do které se zapojují čím dál více odborníků – klinický psycholog, speciální pedagog, logoped, ergoterapeut a další. Klinický psycholog bývá často tím, kdo indikuje kognitivní rehabilitaci na základě výsledků provedeného neuropsychologického vyšetření.

SPOLUPRÁCE S RODIČI: V rámci aktivní spolupráce nesmíme opomenout ani rodiče. Před zahájením kognitivního tréninku by měli být seznámeni s podstatou intervenčního programu, jeho cílem a náplní. Důležité je průběžné předávání informací formou pravidelných individuálních pohovorů, taktéž aktivní zapojení samotných rodičů do kognitivního tréninku. Další možností je zprostředkování setkávání rodičů s odborníky, které umožňuje nejen sdílení a předávání zkušeností, rovněž edukaci rodičů.

AKTIVNÍ PŘÍSTUP: Předpokladem pro kvalitní trénink je aktivní zapojení a spolupráce dětí (potřeba vědomého tréninku). Pouhé vystavení podnětům bez trénování jednotlivých kognitivních funkcí a samostatné vědomé aktivní činnosti k žádoucím výsledkům nevede.

2.3 Obsah intervenčního programu

Cílem kognitivního tréninku je mentální aktivizace, stimulace zejména oslabených kognitivních funkcí, ale také mj. posilování emočně-sociálních dovedností, trénování zvládání stresu, zvyšování frustrační tolerance. Musíme mít na paměti, že jednotlivé funkce se navzájem ovlivňují a zároveň je prokázána interakce mezi kognitivními procesy a emocemi a chováním. Psychosociální problémy mohou vyústit v kognitivní deficity a naopak – problémy v oblasti kognitivních funkcí mohou mít vliv na psychosociální dovednosti. V tabulce níže jsou uvedeny vybrané oblasti, které mohou být v rámci intervenčního programu stimulovány.

Tab. 1. Příklad náplně stimulace různých kognitivních oblastí

oblast	náplň stimulace
POZOROST	selektivita pozornosti, přepínání pozornosti mezi dvěma podněty
PAMĚŤ	pracovní paměť, kapacita paměti
VIZUOPROSTOROVÉ SLOŽKY	přenášení pozornosti blízko-dálka na vzdálenost 3 metry, orientace na ploše i v prostoru
JAZYK	porozumění instrukcím, rozšiřování slovní zásoby, pregnantní formulace myšlenek, pocitů
ŠKOLNÍ DOVEDNOSTI	strategie k učení, práce s textem
EXEKUTIVNÍ FUNKCE	plánování, organizace práce
SOCIOEMOČNÍ DOVEDNOSTI	zvládání stresu, adekvátní reakce, umět říct si o pomoc, řešení situací
MOTORIKA	koordinace oko-ruka, přesnost pohybů, taktilní vnímání
METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE	uvědomovat si své vlastní kognitivní schopnosti, monitorovat a měnit své jednání, uvědomovat si své kladné i záporné stránky (sebeuvědomění a seberegulace)
SOCIÁLNÍ INTERAKCE	porozumění sociálním interakcím, sociálně přijatelné reakce
EMOČNÍ ROZVOJ	vnímat své emoce, poznat emoce na druhém, empatie
MOTIVACE	nevzdávat se, dokončit úkol
SEBEREGULACE	potlačení impulzivity
PRAVIDLA	porozumění pravidlům, využití, dodržování pravidel

Závěr

V současné době neurokognitivní rehabilitaci společně s tréninkem kognitivních funkcí pokládáme za rapidně se rozvíjející obor jak ve světě, tak u nás, i když zatím stále schází jasně vydefinované standardy péče, její návaznost a systematizace i komplexní vzdělávání. Nicméně v rámci multioborové působnosti nachází své uplatnění i speciální pedagogika.

Kognitivní stimulace ve smyslu cíleného ovlivňování kognitivních funkcí působí na několika úrovních od aktivizace zdravé populace, přes cílenou rehabilitaci. Kognitivní trénink klade důraz na zapojování vědomé kognitivní kontroly a sebemonitorizace. Individuálně vytvořená struktura intervenčních programů je jednou z cest, jak podpořit zrání mozku u dětí s nerovnoměrným vývojem, a tím výrazně přispět ke snížení rizika jejich školní neúspěšnosti.

Seznam zdrojů

- Bezdiček, O. (2019). Struktura a mechanismy paměti. In P. Kulišťák (Ed.), *Klinická neuropsychologie v praxi* (s. 119-142). Karolinum.
- Hort, V. (Ed.). (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál.
- Kábele, F. (1992). *Somatopedie*. Karolinum.
- Klucká, J., & Volfová, P. (2009). *Kognitivní trénink v praxi*. Grada Publishing.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Portál.
- Malia, K., & Brannagan, A. (2010). *Jak provádět trénink kognitivních funkcí*. Cerebrum. *MKN-10 klasifikace*. <https://mkn10.uzis.cz/>
- Nilius, P. (2018). Kognitivní rehabilitace. *Neurologie pro praxi*, 19(1), 65-66.
- Nilius P. (2019). Neuropsychologická rehabilitace u dětí s traumatickým poškozením mozku. *Listy klinické logopedie*, 3(2), 49-54. doi: 10.36833/lkl.2019.029.
- Ošlejšková, H. (2010). Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku. *Neurologie pro praxi*, 11(6), 368.
- Rodriguez, M. (2019). Kognitivní remediace u schizofrenie. In P. Kulišťák (Ed.), *Klinická neuropsychologie v praxi* (s. 627-651). Karolinum.
- Válková, L. (2015). *Rehabilitace kognitivních funkcí v ošetrovatelské praxi*. Grada Publishing.
- Vyhnálek, M., Laczó, J., Nikolai, T., Kopeček, M., & Baborová, E. (2020). Kognitivní funkce a jejich poruchy In: T. Uhrová Tereza & J. Roth (Eds.), *Neuropsychiatrie: Klinický průvodce pro ambulantní i nemocniční praxi* (s. 38-64). Maxdorf.
- Sachdev P. S., Blacker D., & Blazer D. G. (Eds.). (2014). Classifying neurocognitive disorders: the DSM-5 approach. *Nat. Rev. Neurol.*, 10(11), 634-642. DOI: 10.1038/nrneurol.2014.181
- Wilson, B. A. (Ed.). (2017). *Neuropsychological rehabilitation*. Routledge.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Alena Cholevová
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
Email: alena.cholevova@gmail.com

Intercultural Activities in Teaching English Language

Petra Ivenz

Abstract

In the last couple of decades, globalisation started to show its perks mostly by increasing communication between people from different parts of the world. People started to move around the world, not only for job opportunities but also because of entertainment and therefore, they started to learn new languages and furthermore adapt new customs and habits. Linguists believe that during the process of learning a new language, it is important to include the knowledge of culture as well. This paper will introduce some intercultural activities which can be included in lessons of English Language which is taught as second language.

Key words: culture, language, intercultural communication, activities

Introduction

Nowadays, because of the process of globalisation, opportunities to use the foreign language raise, but we always have to bear in mind that we do not only meet people speaking different languages, but these people are usually members of different cultures as well. As a result, we do not exclusively use a foreign language when communicating, but at the same time, we use a certain set of skills contained within intercultural communication.

Intercultural communication has become a valid topic in today's world. It actually became so important that nowadays it is considered to be one of the main priorities of foreign language education. By its reforms, the Common European Framework of Reference is trying to provide the learners with the ability to communicate across linguistic and cultural boundaries in multicultural and multilingual Europe. Ideally, the knowledge of the language is to be complemented by the multicultural competencies of the learners (Reid, 2014b).

1 Culture in Foreign Language Education

When learning a language in the past, the main transfer of culture was through literature (Reid, 2014b). This is why people reading foreign books would associate themselves with the target culture (Lessard-Clouston, 1997). Comenius offered one of the earliest examples of correlation between language and culture. He was able to introduce a child to the "great common world" via linguistic and visual combination (Reid, 2014b).

By the second half of the 20th century, there was a rise in the importance of including the cultural aspects into the foreign language training (Reid, 2014b). The most crucial time for a change in language learning began in the 1980s when culture started to be considered

an important part of foreign language learning (Byram, 1994). However, the linguistic part of the learning was still considered to be superior to that of cultural learning (Byram, 1994).

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

Even today, the main purpose of foreign language teachers is to show the learners the correct linguistic form of language they are learning. Undoubtedly, it is important to master the foreign language linguistically, but so it is to understand how the knowledge of shared beliefs and values or the day-to-day life influences the language as well (Reid, 2014b).

2 Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence

According to Sercu (2005), there is a certain set of skills that people need to learn when coping with intercultural contact situations. This set of skills does not only include communicative competence in a foreign language, but also intercultural competence. Furthermore, Byram (1997) differentiates between intercultural competence (IC) and intercultural communicative competence (ICC).

Council of Europe (2001) refers to communicative competence as one's ability to behave in a linguistically, socio-linguistically, and pragmatically appropriate way when using the foreign language. Byram (1997) then outlines the difference between intercultural competence and intercultural communicative competence. While intercultural competence is one's ability to speak in their language with people from other countries and cultures; intercultural communicative competence refers to an ability to speak in a foreign language with people from different countries and cultures (Byram, 1997). He also indicates that all learners need to acquire intercultural communicative competence as it is needed for communication with people from other cultures, social backgrounds, or values.

One of the main aims of foreign language education should be acquiring intercultural communicative competence. However, it is important to state that the knowledge of another culture is built on the foreign language proficiency- communicative competence (Byram, 1997). This is supported by Sercu (2005) who states that communicative competence gives a rise to intercultural communicative competence.

3 Activities Supporting Intercultural Competence in Classroom

Intercultural knowledge can be introduced to the classroom in a fun way for students of every age. Even if the classroom does not comprise of culturally different students, it is nowadays easier to bring such activities to the classroom because of the internet which provides us with the waste amount of information about particular cultures, and most importantly, this information is usually free of charge (Reid, 2014c).

Harmer (1991), Cullen (2000), and Reid (2014a) suggest that one of the sources of intercultural knowledge is *authentic materials*. The authentic materials are great because they were not created for the purpose of teaching a language and therefore, they mirror the culture of their language (Nunan & Miller, 1995). Cullen (2000) states that authentic materials are videos, songs, television, or literature and by their combination, the students will be able to understand the target culture better, and furthermore, they will learn how to use the language correctly and see how the world works outside of their own culture.

A model activity with the use of authentic material (for students of intermediate level and higher):

A song called *Sunday Bloody Sunday* by Irish band *U2* describing an event in Irish history would be chosen as it was recommended by two different websites (Parys, 2018; Rider, 2018) as an important song describing culture. This song describes an event that happened on 30th

January 1972 in Derry, Northern Ireland where the British soldiers killed Irish citizens during a peaceful civil rights protest (Parys, 2018; Rider, 2018).

This activity can start without introducing a topic, just playing the song for students. After the song, teachers can start by asking questions such as *Did you understand any of the lyrics? What do you think this song means? Could the music say something about the topic of this song?* Then, teachers hand out sheets with the lyrics to all students. The sheets could have missing words, so the students could add the missing words while listening to the song for the second time. Should there be any questions regarding vocabulary and phrases in the song, teachers should be prepared and explain everything to the students. In this particular song, there are some phrases that are taken from Bible, and teachers should be able to explain them as well, as they should be able to interpret the whole meaning of the song: which is a plea for peace. Alternatively, teachers can instruct students to work in pairs with the lyrics look for the meaning of the song on the internet. Then some of the pairs would tell the class the information they found out. The last activity could be a discussion led by teachers who would ask if the song has a strong connection to the current events happening in the world.

Another way to introduce culture to a classroom is via *quizzes*. According to Cullen (2000), even though there are many examples of how to include culture in lessons via discussion, it is important to try a different way too because not every student is able to communicate their thoughts and complex issues in a foreign language. Because quizzes do not ask for any personal opinions but are focused on facts, they are a great way to either introduce a topic or test out the knowledge of a certain topic (Cullen, 2000; Pokrivčáková, 2013). Madya, Renandya, Oda, Sukiyadi, Triastuti, and Andriyanti (2019) list different types of quizzes which can be introduced to the students: quizzes that offer only true or false answers; multiple-

choice answer quizzes; or quizzes which are designed to fill into the blank or even provide a short answer. Furthermore, Cullen (2000) offers another type of quiz which does not ask for a correct answer from the multiple-choice quiz but asks the students to choose one option which does not belong to the listed choices. As stated above, Cullen (2000) wrote that quizzes do not have to be used only after the topic is introduced but beforehand. Therefore, true or false quizzes could be used when teachers want to get the students thinking about different cultures or certain cultural issues even without any previous knowledge (Cullen, 2000).

Model quiz activity (for students of intermediate level and higher):

The true or false quiz has to be prepared before the lesson depending on the topic which would be addressed during the lesson: in this model activity, it would be Thanksgiving. The questions can be ordered in a chronological way and the quiz can include statements such as *Thanksgiving is celebrated all around the world. Thanksgiving is celebrated on 17th March. Thanksgiving meal is usually a turkey.* The students can work in pairs, deciding if the provided statements are true or false. Again, it is not important if the students will get the correct answer, however, because the topic is introduced this way, they will be interested to know the right answer (Cullen, 2000). When checking the answers, the teacher can explain the topic or even provide some further information; or the topic can be explained by a video or a text.

An alternative version of the children's activity *Show and Tell* is another option to boost the intercultural knowledge of students. Show and Tell is an activity that is used mostly in countries such as The United Kingdom, The United States of America, or Australia in the early stages of children's education (Dacey & Eston, 2002). Children are asked to bring their favourite item and then present the item to the class, which means that at these early stages, children are able to decide how the lesson would look like (Dacey & Eston, 2002). This boosts up their confidence, speaking skills as well as gives the basis for public speaking (Dacey & Eston, 2002).

Model Show and Tell Activity (for students of intermediate level and higher):

In this alternative version of Show and Tell, students would be asked to prepare a short presentation of some cultural issue that would be considered as something to show. The topics of the cultural issues have to be prepared by teachers and they can include themes which shaped the target culture, such as *The break with Rome of Henry VIII, Nursery rhymes and their true meaning, Idioms with animals in them, or Brexit.* The topics should include new and current issues as well as topics from the past, maybe even some shocking issues because such themes could boost the curiosity of students (Cullen, 2000). Students choose the topic which they like and prepare a simple presentation about it at home. This way, students have to do research on their own and therefore they would dig into the target culture and language and then they prepare the information and present the information to their students (this part would be considered as well). Cullen (2000) states such research can lead to a long interest in the target culture. Furthermore, teachers can prepare some follow-up questions for discussion or a quiz and if needed, add some extra information about the topic as well.

Conclusion

Intercultural knowledge is an important part of today's language learning. While in the past, students would learn languages mainly through the translation of texts, and therefore they were taught the languages as they functioned without any further information, nowadays they are taught differently with a bigger focus on intercultural competence. Because of our ever-changing world, it is important for the students of any foreign language to understand the background as well. This paper showed how intercultural knowledge can be implemented into the classroom in a non-boring way and introduced three activities that help the students to develop their cultural knowledge. These activities include the use of authentic material in form of a song which describes a cultural event and its analysis; the use of quizzes and their implementation to a classroom before or after cultural topic is introduced; and an alternative version of children's play Show and Tell in which students will prepare a presentation about a topic from the target culture and present it to the class.

The list of sources

- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cullen, B. (2000). *Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom*. <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>.
- Dacey, L., & Eston, R. (2002). *Show and Tell: Representing and Communicating Mathematical Ideas in K-2 Classrooms*. Math Solutions.
- European Commission. (2020). *European Commission*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-63_en.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman ELT.
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Towards an understanding of Culture in L2/FL education*. In: E. Reid (2014), *Intercultural aspects in teaching english at primary schools*. Germany: Peter Lang Edition.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Madya, S., Renandya, W., Oda, M., Sukiyadi, D., Triastuti, A., Andriyanti, E., & Hidayanto, N. (2019). *English linguistics, literature, and language teaching in a changing era*. New York: Routledge.
- Nunan, D., & Miller, L. (1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to speakers of other languages.
- Parys, B. (2018, June 26). *12 Songs that Became Anthems of Change*. <https://www.berklee.edu/news/berklee-now/twelve-songs-became-anthems-cultural-change>.

- Pokrivčáková, S. (2013). *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*. Nitra: ASPA.
- Reid, E. (2014a). *Authentic Materials in Developing Intercultural Communicative Competences*.
https://www.researchgate.net/publication/262938546_Authentic_Materials_in_Developing_Intercultural_Communicative_Competences
- Reid, E. (2014b). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Germany: Peter Lang Edition.
- Reid, E. (2014c). *Using Internet Games and Quizzes for Enhancing Pupils' Competences*.
https://www.researchgate.net/publication/269696317_Using_Internet_Games_and_Quizzes_for_Enhancing_Pupils_Competences
- Rider, P. (2018, April 12). *10 Influential Songs That Changed the World*.
<https://theculturetrip.com/north-america/articles/the-10-influential-songs-that-changed-the-world/>
- Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Cromwell Press Ltd.

Grant support

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

Contact

Mgr. Petra Ivenz

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, Nitra, 949 74

E-Mail: petra.ivenz@ukf.sk

Online vzdelávanie počas pandémie COVID 19 v Slovenskej republike

Online education during COVID 19 pandemic in Slovakia

Patrik Janíček

Abstrakt

Príspevok pojednáva o problematike neúčasti žiakov na dištančnom vzdelávaní v Slovenskej republike počas pandemickej situácie. Školský rok bol poznačený presunom vzdelávania do domáceho prostredia. Na základe skúmania Inštitútu vzdelávacej politiky v základných a stredných školách o priebehu dištančného vzdelávania a angažovanosti žiakov do v dištančnom vzdelávaní. Príspevok analyzuje uvedené zistenia z aplikovaného dotazníkového prieskumu v školskom roku 2019/2020.

Kľúčová slova: dištančné vzdelávanie, online vzdelávanie, vyučovanie na diaľku, online stretávanie

Abstract

The paper deals with the issue of pupils non-participation in distance education in the Slovak Republic during the pandemic situation. The school year was marked by the transfer of education to the home environment. Based on the research of the Institute of Educational Policy in Primary and Secondary Schools on the course of distance education and the involvement of pupils in distance education. The paper analyzes the findings from the applied questionnaire survey in the school year 2019/2020.

Key words: distance learning, online learning, online meetings

Úvod

Doba v ktorej žijeme je charakteristická prudkým rozvojom moderných technológií nevynímajúc informačné technológie. Predpokladá sa, že každý žiak školy efektívne využíva informačné technológie a pracuje s nimi. Jeho gramotnosť informačná, technická, technologická je vyvinutá na takej úrovni, aby vedel pracovať so základnými operáciami a informáciami. Odlišnosť dištančného vzdelávania vnímame z laického a pedagogického hľadiska. Pedagogika opisuje dištančného vzdelávania bez priameho kontaktu základných elementov vzdelávacieho procesu a v podstate vzdelávanie prebieha v samostatne. Edukátori, tútori zadávajú úlohy žiakom, komunikujú s nimi prostredníctvom techniky a rôznych programov. Primárnou podmienkou úspešnosti vzdelávania je samostatnosť edukantov. Burgerová (2005) tvrdí, že: „centrálne úlohu zohráva samoštúdium (*self-study, self-instruction*). Teda vo všeobecnosti ide o systém, ktorý využíva na poskytovanie obsahu,

na riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uchovávaní informácií” (Burgerová, 2005, s. 56). Učitelia si uvedomujú, že online vyučovanie neznamená voľno pre žiakov, ale situáciu kedy musia ešte omnoho viac motivovať žiakov k vzdelávaniu. Preto je potrebné, aby sa s prípravou na dištančné vzdelávanie začínalo od prvého stupňa. Vzniknutá situácia potvrdila svete, že v niektorých krajinách táto príprava absentovala alebo bola na nižšej úrovni ako by bolo potrebné.

1 Dištančné vzdelávanie a vzdelanie na Slovensku

Dištančné vzdelávanie ešte nie je zakorenené v našom vzdelávacom systéme na stredných a základných školách. Je sprevádzané rôznymi úskaliami, ktoré sú aktuálnymi výzvami na progresívne smerovanie v školstve. Uzavretie škôl v dôsledku šíriaceho sa COVID 19 bol pre výchovno - vzdelávacie inštitúcie nútenou zmenou formy vzdelávania poznačenou transformáciou edukačného prostredia na platformu online vzdelávania. Súčasný rozvoj techniky a digitalizácia je pre prácu učiteľov podnetným stimulom. Prostriedky IKT umožňujú realizovať výučbu dištančnou formou. Problémy nastávajú len v prípade, ak si vyučovanie vyžaduje realizáciu praktických činností, bez ktorých najmä v technickom vzdelávaní nie je možné nadobúdanie požadovaných zručností. Retrospektívne sa preniesieme do obdobia prvej vlny vírusu a zisťujeme, že vzdelávanie opätovne naskočí mnohé otázky a výzvy ako ho zvládnuť na požadovanej úrovni tak, aby vyučovací proces bol plnohodnotný. Vynárajú sa obavy z pripravenosti škôl, učiteľov ich vedomostí, zručností s realizáciou dištančného vzdelávania. Musíme uznať, že je to úplne iný druh vzdelávania na aké bolo školstvo plošne naučená. Najskôr prebiehalo dištančné vzdelávanie poväčšine na vysokých školách a teraz sa prenieslo aj na nižšie úrovne. Práve pripravenosť stredných a základných škôl je otáznou. Opierame sa aj o základný právny dokument Slovenskej republiky Ústavu, kde je napísané v 2 hlave a piatom oddieli v článku 42 bod 1: *„Každý má právo na vzdelanie. Školská dochádzka je povinná. Jej dĺžku po vekovú hranicu ustanoví zákon”* a v bode 2: *„Občania majú právo na bezplatné vzdelanie v základných školách a stredných školách, podľa schopností občana a možnosti spoločnosti aj na vysokých školách”* (Ústava SR). Nepochybne právo na vzdelávanie upravuje aj množstvo nariadení a hlavný zákon v oblasti školstva číslo 248/2008 Z. z. Školský zákon. Môžeme však povedať, že školy disponujú rozličným technickým vybavením. Výučba na školách prebieha odlišne a v extrémnych prípadoch vôbec kedy sú žiaci vylúčení z možnosti adekvátneho vzdelávania na základe absencie žiaducej techniky, pripojenia na internet zo strany rodičov. Školy sa snažili zabezpečovať aj alternatívne formy dištančného vzdelávania.

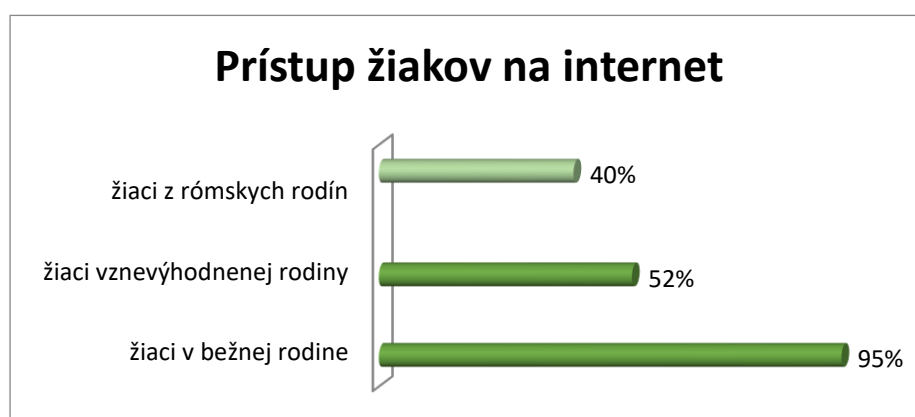
Tab. 1. Dištančné vzdelávanie (zdroj: vlastné spracovanie)

Dištančné vzdelávanie	Online vyučovanie	Offline vyučovanie
• vyučovanie na diaľku • vyučovanie presunuté do domáceho prostredia • vyučovanie pokračuje podľa pravidiel • pomoc učiteľov • pomoc rodinných príslušníkov	• forma dištančného vzdelávania • pedagóg udržiava kontakt s edukantom prostredníctvom internetu • online stretávanie na pravidelnej báze • zadávanie úloh • cvičení, preverovanie vedomostí žiakov • pravidelné zasielanie učebných textov	• forma dištančného vzdelávania • edukanti nemajú prístup k internetu • edukátori nemajú prístup k internetu • vzájomná komunikácia prebieha formou telefonického spojenia, pošta

Vychádzame z údajov Inštitútu vzdelávacej politiky, ktorý vykonal prieskum v roku 2019. Na základe prepočtov a odhadov zo spracovaných dotazníkov expedovaných učiteľom a riaditeľom škôl zapojených do prieskumu sa dištančne nevzdelávalo 52 000 žiakov. Tieto údaje o nezapájaní žiakov boli získané ako percentuálny podiel žiakov nezapojených do výučby k percentuálnemu podielu žiakov učiacich sa cez internet z 2 240 škôl.

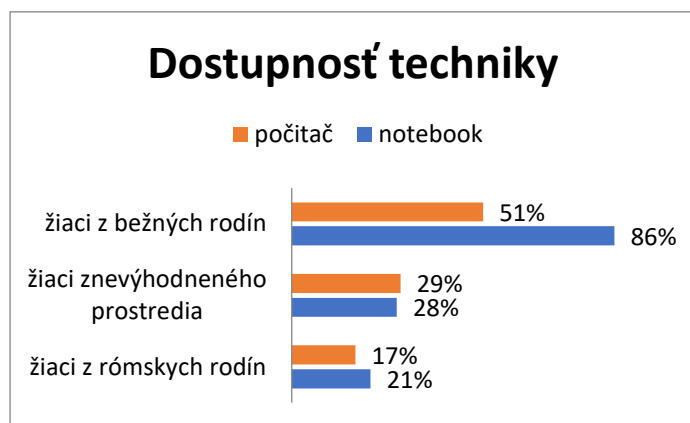
V nasledujúcom grafe uvádzame možnosť pripojenia žiakov na internet v domácnostiach. Alarmujúce je zistenie, že až 52 % rodín znevýhodneného prostredia nemá prístup k internetu. Ide o rodiny sociálne slabšie z dôvodu nezamestnanosti rodičov a chudoby. Samostatným je fakt, že 40 % detí z rómskych domácností nemá prístup na internet.

Graf 1. Prístup žiakov na internet (zdroj: IVP, 2020)



Dištančné vzdelávanie je spojené aj s aktívnym využívaním technológií na online vyučovanie. Myslíme tým využívanie počítača, tabletu, notebooku, mobilného telefónu a doplnkovej techniky (tlačiarne, skenery). Rozdielnosť využívania týchto technológií uvádzame v grafe.

Graf 2. Dostupnosť techniky pri dištančnom vzdelávaní (zdroj: IVP, 2020)



Na základe potreby posilnenia dištančného vzdelávania boli vydané usmernenia na zachovanie rovnakého prístupu k vzdelávaniu. Uvedené usmernenia upravovali zabezpečenie všeobecného vzdelávacieho portálu z dielne Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu. Následne sa upravil obsah vzdelávania a zabezpečilo žiakom dostatočné množstvo vzdelávacích materiálov na štúdium. Vzhľadom na situáciu bolo potrebné upraviť aj hodnotenie žiakov v čase mimoriadnej situácie, zabezpečiť odbornú a metodickú prípravu učiteľov, nezabudnúť na kompenzáciu dopadov, ktoré nastali zatváraním škôl. Z hľadiska prístupu ku vzdelávaniu pre žiakov išlo o tieto body:

- rozšírenia a posilnenia televízneho vysielania pre žiakov,
- podporiť online vzdelávanie, telefonické spojenia so žiakmi a pedagógmi,
- vydávať usmernenia pre učiteľov,
- zabezpečiť kontaktné vyučovanie,
- podporiť vzdelávanie (Bednárík a kol., 2020).

1.1 Pripravenosť učiteľov na online vyučovanie

Rozvoj prírodných vied mal za následok aj zrýchlenie vedecko-technického rozvoja. Životné tempo sa postupne zrýchľovalo a ľudia začali využívať moderné technológie na uľahčenie komunikácie, spájania sa so známymi a v neposlednom rade na vzdelávanie. Globalizácia mala za následok zvyšovanie konkurencie medzi ľuďmi vo smere využívania a uplatňovania technológií a zvyšuje sa kvalifikácia. Aplikácia IKT zabezpečuje rozvoj dištančného vzdelávania – vzdelávania na diaľku. Pavlíková (2002) na základe empirického výskumu zameraného na dištančné vzdelávanie vyslovila myšlienku, že učenie pomocou interaktívnej multimediálnej kombinácie textu, obrazu, zvuku a videosekvencií vyžaduje od učiacich zapojenie špecifických kognitívnych procesov (Mayer, 1996 In Pavlíková, 2002). To znamená, že z celkového množstva informácií si žiak musí vyselektovať práve tie, ktoré sú pre neho potrebné. Dištančné vzdelávanie je podľa Průcha (1999) oblasť vzdelávania, ktoré je svojim spôsobom vhodnou metódou na ďalšie vzdelávanie učiteľov, ktorého podstata spočíva vo vlastnej aktivite učiaceho sa (Průcha, 1999). Tu je zrejmé, že sa predpokladá včasné zavedenie a adaptácia dištančného vzdelávania pre mládež ako možná forma ich ďalšieho vzdelávania

v dospelosti. Uvedieme myšlienku Tomkovej, ktorá tvrdí, že: *„ak hovoríme o dištančnom vzdelávaní vo všeobecnosti, ide o formu štúdia sprostredkovanú médiami v minulosti telefón, rozhlas, televízia, v súčasnosti stále viac počítač, zvlášť internet a elektronická pošta* (Tomková, 2018 s. 113). My s autorkou súhlasíme a uvádzame, že existuje množstvo elektronických učebníc a softvérových balíkov, ktoré podporujú interaktívnu a individuálnu edukáciu edukantov. Dištančné vzdelávanie sa rozvíja už niekoľko rokov. Nie je žiadnou novinkou vo svete edukácie. Najviac sa začalo rozvíjať v Anglicku v roku 1840 založením korešpondenčnej školy, ktorá realizoval kurzy tesnopisu. Neskôr sa pokrok a informácia o dištančnom vzdelávaní ako alternatívnej metóde edukácie rozšírila do sveta. Prelom nastal s rozvojom televízneho vysielania kedy vysielacie stanice začali do svojej programovej štruktúry implementovať rozhlasové hry na podporu vzdelávania. Bola to vynikajúca myšlienka ako sprístupniť vzdelávanie aj vzdialeným oblastiam v krajine (Hrmo & Krelková, 2003). Ďalšie zmienky o dištančnom vzdelávaní môžeme nájsť z roku 1892 v katalógu Univerzity vo Wisconsin (Rumble, 1986). Fínsko má najrozvinutejší systém dištančného vzdelávania nakoľko je od 80- tých rokov nosným pilierom vo vzdelávaní dospelých. Pre implementovanie dištančného vzdelávania je potrebná práca tútora. Práve pedagóg, ktorý je dokonale pripravený na vyučovanie na diaľku, ovláda prácu s informačnými technológiami môže byť pre žiakom tým správnym facilitátorom vo vzdelávaní. Učiteľ si musí pripraviť kvalitne spracované texty, učebný materiál a distribuovať ho žiakom. Študijné texty by mali podať edukantovi potrebný obsah splňujúci formálne a obsahové prvky. Tie mu dokážu aspoň čiastočne nahradiť prezenčné vyučovanie v škole. Stáva sa, že tútor dokáže žiakom pri študijnom materiály poskytnúť aj rôzne videonávody, videonahrávky, audionahrávky, ktoré dopomôžu k lepšiemu pochopeniu učiva (Tomková, 2018). Na základe prípravy študijných materiálov rozpracovali autori Průcha, Walterová a Mareš podmienky, ktoré zabezpečia efektívnosť pripravených materiálov, ide hlavne o:

- jasné a zrozumiteľne pripravený text tútorom,
- logické a nadväzné usporiadanie študijného materiálu,
- text by mal obsahovať motivujúce a aktivizujúce prvky,
- časté príklady na vysvetlenie učiva,
- význam kladený na spätnú väzbu vo forme kontrolných otázok a testu,
- zabezpečenie kontaktu tútora so žiakom prostredníctvom zasielania vypracovaných hodnotení (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Efektívnosť učenia je podporovaná vlastnou aktivitou žiaka v domácom prostredí jemu vlastným tempom a spôsobom. Aplikácia zásady uvedomelosti a aktivity pomáha žiakovi aplikovať také prístupy k riešeniu zadaných úloh a ich kontrole pri ktorých dokáže využívať už nadobudnuté vedomosti. Predpokladá sa uvedomenie stanoveného cieľa, metód a výsledkom vedúcich k úspešnému zvládnutiu vzdelávania. Preto: *„nástup takéhoto vzdelávania do podmienok dnešného školského systému otvára nový svet príležitostí a možností pre celoživotné získavanie nových poznatkov. Je úlohou i nás didaktikov podporiť tieto moderné trendy a usmerniť realizáciu dištančných vzdelávacích metód, foriem i prostriedkov”* (Pavlíková, 2002, s. 93).

2 Dištančné vzdelávanie v školskom roku 2019/2020

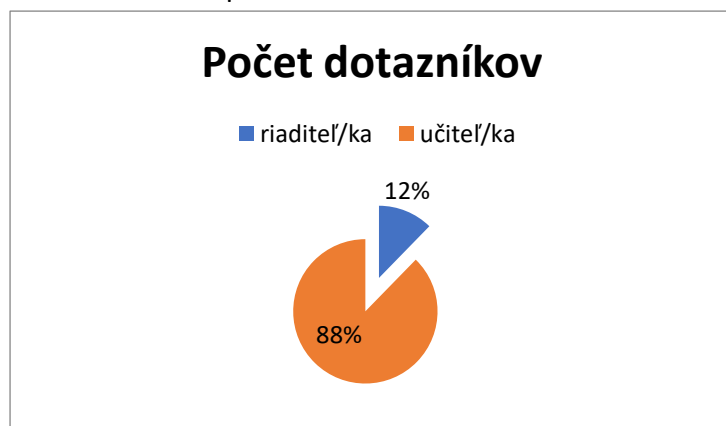
Koniec školského roka 2019/2020 sa niesol v realizácii výskumu realizovaného Inštitútom vzdelávacej politiky v spolupráci s Národným ústavom certifikovaných meraní na území Slovenskej republiky. Výskumu sa zúčastnili základné a stredné školy. Zameranie dotazníka bolo smerované na:

- spoluprácu žiakov pri dištančnom vzdelávaní a dostupnosť online vzdelávania
- priebeh, formy a organizáciu online vyučovania
- potreby škôl
- situáciu po otvorení škôl

Administrácia dotazníkov bola smerovaná k vedeniu škôl a učiteľom. Výsledná správa z realizácie prieskumu o priebehu dištančného vzdelávania sa venovala problematike kooperácie edukantov a edukátorov, formám dištančného vzdelávania a prekážkam realizovania online vzdelávania. Výsledky slúžia ako pomoc pri opakovanom stave a nutnosti praktizovať online vzdelávanie na dlhší čas. Z analyzovania výsledkov sa zistilo, že pri opätovnom stave potrebuje pomoc s realizáciou vzdelávania až 80 % učiteľov. Usmernenie pri práci by vyžadovali aj riaditelia škôl, ktorí deklarovali, že potrebujú podporu v sprístupňovaní online výučby pripojením na internet, kvalitný edukačný materiál.

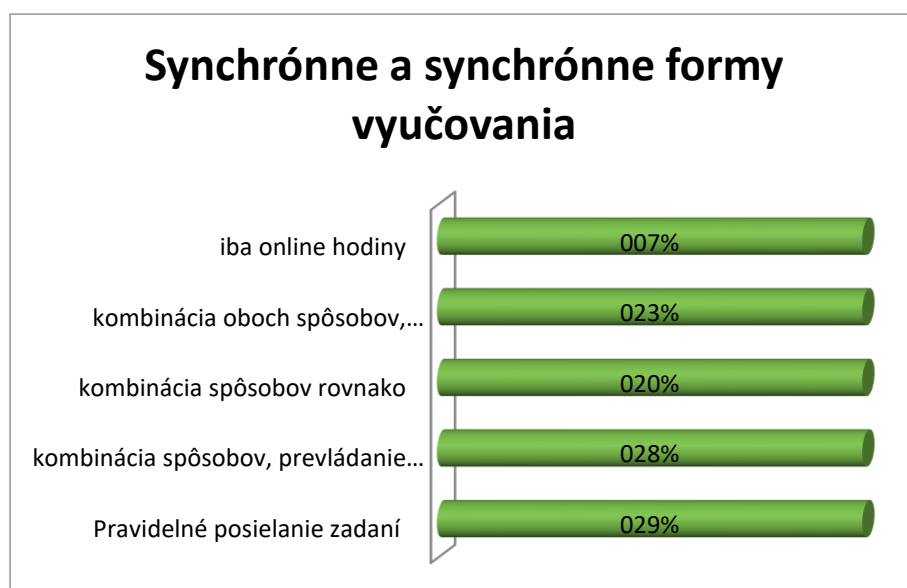
V grafe uvádzame zastúpenie respondentov v prieskume.

Graf 3. Počet respondentov



Návratnosť dotazníkov bola na úrovni 77,2 %. V zastúpení škôl bolo stredných škôl 74,7 %, základných škôl 79,8 % a špeciálnych základných škôl 63,2 %. Zastúpenie krajov bolo rovnomerné, no najmenšia návratnosť bola z Bratislavského kraja. My sa pri analyzovaní zameriame len na oblasť priebehu a problémoch online výučby.

Graf 4. Synchronne a asynchronne formy vyučovania



V uvedenom grafe vidíme výsledky výskumu a odpovede na otázky ako učitelia vyučovali. Z výsledkom interpretujeme, že 69,9 % pedagógov využívalo kombináciu synchronných a asynchronných foriem online vyučovania. Dokázali zadávať úlohy, ale aj realizovať online hodiny. Z myšlienkou len zasielania úloh sa stotožnilo 28,9 % respondentov. Tí svoje úlohy posielali pomocou emailu, EduPage, WhatsAppu, Messengeru. Kombináciou online hodín a zasielaním úloh sa stotožnilo 28,1 % učiteľov. Prevažne online vyučovacie hodiny realizovalo 22,6 % pedagógov a nakoniec sa vyslovilo 7,2 % učiteľov, že realizovalo iba online hodiny. Ďalším zistením bolo, že problémy nastali aj s internetom (pripojením, stálosťou signálu). 26,3 % učiteľov uviedla, že nemali dostatočne rýchly internet a 21,8 % pedagógov uviedlo, že mali vysokú spotrebu dát a tým zvýšené náklady na internet. Celkovo desatina respondentov vyjadrilo značné problémy s technikou doma. Následne sa prieskum zameriaval na možnosti absolvovania kurzov počas dištančného vzdelávania. Z výsledkov uvádzame, že 43,6 % respondentov sa vyjadrilo, že absolvovali aj ďalšie formy vzdelávania ako webináre, online krzy na zlepšenie edukačnej práce počas dištančného vzdelávania. Naopak 31,3 % respondentov sa vyjadrilo, že takéto ďalšie kurzy nepotrebujú. Ostatní respondenti sa vyjadrili, že im nevyhovovala forma školenia online 18,4 % učiteľov. Malú a neatraktívnu ponuku ako dôvod neabsolvovania si zvolilo 14,3 % a neinformovanosť uviedlo 12,7 % respondentov. Na záver sa vyjadrilo aj 5,2 % učiteľov, že sa nezúčastnili z dôvodu naplnenosti kurzov, webinárov (Ostertágová a kol., 2021).

Záver

Online vzdelávanie podľa učiteľov zapojených do prieskumu označilo ako efektívnu iba 30,8 % respondentov. S tým súhlasíme a dodávame, že počas dištančného vzdelávania sa žiaci dokážu naučiť približne rovnako ako prezenčne. S negatívnym postojom k dištančnému

vzdelávaniu sa prezentovalo 15,2 % učiteľov, ktorí ho považujú za menej efektívne. Naopak iba 7,3 % učiteľov považovalo vzdelávanie za efektívne. Dištančné vzdelávanie je jednou z foriem celoživotného vzdelávania. Avšak svojou vysokou mierou adaptácie sa uplatňuje aj pri vyučovaní na nižších stupňoch škôl prípadne pri mimoriadnych situáciách. Počas vzdelávania žiaci získavajú aj praktické vedomosti pri práci s nástrojmi ako je EduPage, Moodle a tie dokážu využiť aj v ďalšom vzdelávaní. Bipolarita v názoroch odborníkov predstavuje vhodné miesto na odbornú diskusiu s predstaviteľmi didaktiky, pedagogiky a psychológie. Prínosy zo vzdelávania očakávame všetci buď nadpriemerne vysoké, alebo ich skôr zatracujeme. V dôsledku situácie, ktorá nastala a momentálne aj naďalej pokračuje je momentom, kedy treba zapracovať na lepších podmienkach na školách pre učiteľov a žiakov. Školy potrebujeme vybaviť dostačujúcou technikou, motivovať pedagógov realizáciou kurzov, webinároch a školeniach pre prácu v online vzdelávaní. Školy by mali dostávať pravidelné usmernenia, ktoré by im boli pomocou a navrhovali zmeny v oblasti obsahu vzdelávania a realizácie optimálnej formy dištančného vzdelávania.

Zoznam zdrojov

- Burgerová, J. (2005). *E-learning ako moderná didaktická metóda v perspektíve dištančného vzdelávania na PF PU*. [Príspevok prezentovaný na konferencii]. EduTech, 2015, Slovensko.
- Bednárík, M. a kol., (2020). *Ako v čase krízy zabezpečiť prístup k vzdelávaniu pre všetky deti*. [komentár 01/2020]. IVP - Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava.
- Hrmo, R., & Krelová, K. (2003). *Dištančné vzdelávanie doma i v zahraničí*. In: Materials science and technology. MTF STU. Roč. č. 2.
- Ostertágová, A. a kol., (2021). *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. [hlavne zistenia - správa]. IVP - Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava.
- Pavlíková, A. (2002). *Pedagogical basis for create of learning space in distance learning*. In Zborník E-Learn, 89-94.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha. Portál.
- Rumble. G. (1986). *The Planning and Management of Distance Education*, London: Croom Helm. Podľa: Grimes, G. (1992): Happy 100th anniversary to distance education.
- Tomková, V. (2018). *K problematike dištančného vzdelávania v Slovenskej republike*. In Edukacia – Technika – Informatika nr 4/26/2018, 112-117.
- Zákon č. 460/1992 Z. z., *Ústava Slovenskej republiky*. (1992). Bratislava: Slovenská republika.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. (2008). Bratislava: Slovenská republika.

Kontakt

PaedDr. Patrik Janíček, MBA

Katedra techniky a informačných technológií

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, Nitra, 949 74

E-mail: patrik.janicek@ukf.sk

Profesní identita učitele alternativní školy

Professional identity of an alternative school teacher

Miroslav Jurčík

Abstrakt

Příspěvek si dává za cíl představit plánovaný výzkum disertační práce, která se zabývá profesní identitou učitele alternativní školy. Krátce se věnuje teoretickému ukotvení pojmů v kontextu výzkumu a současnému stavu bádání o konceptu profesní identity. Především se soustředí na nástin celkového designu výzkumu, konkrétně pak na předmět výzkumu, výzkumné otázky, na popis výzkumného vzorku, metody sběru a analýzy dat.

Klíčová slova: profesní identita, alternativní škola, učitel, disertační práce

Abstract

The paper aims to present planned research of the dissertation, which deals with the professional identity of an alternative school teacher. It briefly deals with the theoretical background of concepts in the context of research. It also deals with current state of research on the concept of professional identity. Above all, it focuses on the outline of the overall research design, specifically on the subject of research, research questions, the description of the research sample, methods of data collection and analysis.

Keywords: professional identity, alternative school, teacher, dissertation

Úvod

Profesní identitou učitelů se v českém prostředí zabývá Švaříček (2009, 2011), Juklová (2009, 2013) a Pravdová (2013, 2014, 2015), která se věnuje také profesní identitou studentů učitelství. V zahraničí v této souvislosti rezonuje jméno holandského profesora Douwe Beijaarda (2000, 2004, 2013), jenž je sám autorem či spoluautorem několika výzkumů.

Problematikou alternativních škol, jejich charakteristik a popisu jejich pedagogických principů se u nás zabývá řada autorů. (Průcha, 2012; Rýdl, 2011; Svobodová, 1996; Zelinková, 1997) Osobností pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu se věnují mnozí další (Kohoutek, 2000).

1 Teoretická východiska

1.1 Alternativní škola

Pojem alternativní škola má v současné době mnohočetný význam a na různých částech světa může být chápán rozdílně. Obecně je charakterizována jako škola, která se od hlavního proudu standardních škol vzdělávacího systému něčím odlišuje.

Úskalí terminologie zmiňuje již Průcha (2009), kdy se pod termínem alternativní škola může skrývat škola netradiční, volná, svobodná, otevřená nebo nezávislá. Chaos v terminologii dokládá různými definicemi zahraničních pedagogických encyklopedií či slovníků. Do hry vstupují také faktory dělení alternativnosti škol. Předně jde o školskopolitický aspekt – dělení škol podle zřizovatele. Pokud bychom sledovali vývoj, standardní školy jsou ty, které zřizuje stát (kraj, město) či církve, alternativní k nim přibývají školy soukromé, kde vlastníkem je soukromý subjekt. Druhý faktor, a to podstatně důležitější, je pedagogická (didaktická) koncepce školy. Nejde tedy o vnější alternativnost formy, nýbrž vnitřní alternativnost didaktického přístupu. Z tohoto úhlu pohledu lze jako alternativní označit všechny školy, které se svým didaktickým přístupem, pedagogickým přístupem nebo fungováním vymezily vůči standardnímu typu vzdělávání, bez ohledu na zřizovatele. Odlišnost může spočívat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiném obsahu vzdělávání, jiných cílech výuky, jiném způsobu evaluace a v neposlední řadě také ve vztazích mezi studenty, učiteli a rodiči. Svou roli hraje také edukační prostředí školy, které zahrnuje všechny fyzikální a psychosociální faktory, které ovlivňují proces vzdělávání.

Společné rysy alternativních škol vymezuje Průcha (2012, s. 107) následovně:

- *pedocentrismus* – dítě je centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově, která má napomoci rozvoji jeho přirozenosti,
- *individuální výchovné cíle*,
- *princip přiměřenosti a aktivity, úsilí o komplexní výchovu*,
- *globalismus (celostnost, propojenost předmětů)*,
- *škola jako společenství žáků, učitelů a rodičů*.

Na některé principy alternativních škol už jsou v současné době kladeny požadavky i ve státním systému školství. Důraz na emoční a sociální rozvoj podpořil vznik cílů, kompetencí a výstupů Rámcového vzdělávacího programu. Problematika definice alternativní školy vyplývá také z předpokladu, že žádná z reformních pedagogik není striktně standardizována, a tak často dochází k implementaci prvků jiné formy vzdělávání a dohromady tak vznikají školy se syntetizovanou pedagogickou koncepcí.

Předmětem výzkumu bude identita učitele alternativní školy, která se nejvíce blíží pedagogice Montessori a Waldorfské škole.

1.2 Identita učitele alternativní školy

Ze současného stavu rešerše dostupných materiálů vyplývá, že studií, které by se zabývaly problematikou identity učitele přímo na alternativní škole, je velmi málo. Pokud existují, pak málokdy reflektují přímo učitele určitého alternativního pedagogického směru. Alternativní školy jsou nahlíženy spíše z perspektivy implementace metod a přístupů do běžného školství,

komparace různých alternativních přístupů, či stejných v různých částech světa. Identitu učitele alternativní školy se pokusili prozkoumat Brown a Heck (2018). Výzkum byl realizován na třech participantech ve vzdělávání (dva učitelé a administrátor) na jedné australské škole, která je součástí sítě církevních škol pro “studenty s potížemi v životě”. Alternativní edukační kontext je zde vymezen pouze jako soubor principů, které vedou k praktikování vzájemného respektu, participaci na výuce, bezpečí, legalitu a čestnost. Identita je zde konceptualizována jako komunitně (komunitou) formující proces, kde učitelé, další dospělí a studenti vyjadřují a komunikují své myšlenky podle sdíleného nastavení principů a praxe. Učitelé z této školy popisují jádro svého vnímání profesní identity v mezilidských vztazích (s žáky, kolegy atd.) Profesní identita pedagogů alternativní pedagogiky je mnohočetná (obsahuje více identit/multiple identities), odvíjí se od vztahů s ostatními v edukačním prostředí (Brown, Heck 2018). Studie nedokládá výrazné rozdíly mezi identitou pedagoga běžné školy a školy alternativní, přesto je však v té druhé jmenované vyšší důraz kladen na mezilidské vztahy.

2 Cíle disertační práce, výzkumné otázky a předmět výzkumu

2.1 Cíl práce

Cílem práce je popsat podoby profesní identity pedagoga alternativní školy (Montessori, Waldorf) skrze osobní narativy pedagogů a skrze interakci se žáky. Zároveň se pokusit je reflektovat v modelech pedagogů popsaných tvůrci daných směrů.

2.2 Výzkumné otázky

- A. Jak učitel alternativní školy vnímá svou profesní identitu?
- B. Jaké momenty profesní kariéry souvisí s profesní identitou učitele?
- C. Jaké momenty z osobního života souvisí s profesní identitou učitele?
- D. Jaká je profesní identita učitele ve vztahu k sociálnímu prostoru třídy?
- E. Jak se projevuje profesní identita učitele v komunikaci se žáky?

Výzkumné otázky A), B) a C) budou zkoumány skrze rozhovory, otázky D), E) budou zkoumány prostřednictvím videostudie. Použití metod je popsáno v další kapitole.

2.3 Předmět výzkumu

Předmětem zkoumání je profesní identita učitelů alternativní školy. Vymezení o jakou alternativní školu se bude jednat i možné definice profesní identity jsou popsány výše. Výzkumy profesní identity učitelů alternativních škol ve větším rozsahu chybí, i přes to, že se jedná o téma aktuální. Research gap vidím nejen v absenci tuzemského výzkumu reflektující profesní identitu učitele alternativní školy. Zároveň vychází z předpokladu, že učitel na alternativní škole se bude odlišovat od učitele školy běžné. Odlišnost profesní identity dokládá Malm (2004) při zkoumání Montessori učitelů ve Švédsku. Přínos vidím v nahlížení na profesní identitu z perspektivy principů alternativní pedagogiky a hlubším prozkoumání jednoho z hlavních aktérů v alternativním vzdělávání. Přestože záměrem práce není typy učitelů

komparovat, zkoumán tento předpoklad bude skrze porozumění profesní identity učitelů. Zde je na místě definovat, jakým způsobem bude na předmět zkoumání tedy identitu nahlíženo v rámci výzkumu v mé disertační práci.

Při operacionalizaci definice identity bude vycházeno z teorie dynamické (interakční) identity (Alsup 2006; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Identita je stále proměnlivá a v jejím utváření jde o stále trvající proces (Švaříček, 2009). Bude zohledňovat dva aspekty:

Identita utvářena v interakci se žáky/skrze žáky:

Beijaard (2000, s. 751) dělí profesní identitu učitele na tři sub-identity: učitel jako expert ve svém předmětu (těžiště v transmisi vědomostí – co vyučuji), pedagogický expert (morální, etická autorita) a didaktický expert (jakým způsobem to vyučuji). Za použití videostudie a při její následné analýze bude zkoumána profesní identita učitele právě skrze tyto aspekty ve vztahu k žákům.

Identita utvářena v interakci se zkušeností/skrze zkušenost:

Gee (2000) představuje identitu učitele jako stále trvající proces interpretace a re-interpretace zkušeností – proto identita může být zprostředkována odpovědí na otázku: “Kdo jsem v tento okamžik?” A nebo také “Kým se chci stát?”. Identita není fixním atributem osoby, ale vztahový fenomén a vyvíjí se na poli vnitřních subjektivních vztahů.

3 Přístup k řešení, metodologie

3.1 Výzkumný design

Pro výzkum bude využito kvalitativního přístupu (Gavora, 2006; Švaříček & Šedřová, 2007). Práce bude zkoumat identity učitelů vybraných alternativních škol pomocí *interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)*. Ta se zaměřuje na detailní zkoumání jednotlivých žitých zkušeností, které jsou pro informanta důležité. IPA co nejvíce umožňuje, aby byla zkušenost vyjádřena termíny vlastní informantovi, protože tím jí přisoudí vlastní význam (Smith et al. 2009). Mělo by se jednat o zkušenosti, které identitu alternativního pedagoga formují. Kvalitativní přístup je zvolen z důvodu hloubkového zkoumání problematiky, a také z důvodu odlišnosti informantů.

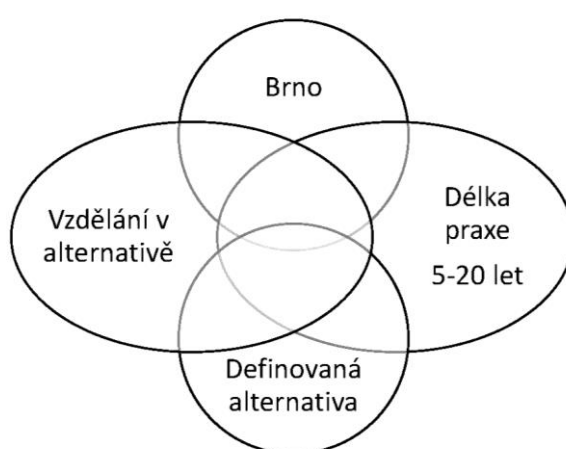
3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se bude skládat z 12 pedagogů z různých alternativních škol primárně v Brně (veřejných i soukromých). Bude se jednat o školy, které realizují výuku dle principů Montessori a Waldorfské pedagogiky (Průcha, 2012). Při výběru bude předem posuzována míra implementace jednotlivých prvků alternativních pedagogik, aby bylo rozlišeno mezi školami, které se alternativní pedagogikou opravdu zabývají a těmi, které to o sobě pouze tvrdí. Na každé ze škol budou vybráni tři pedagogové. Různé školy jsou vybrány z obavy o chybějící různorodost v rámci jedné školy. Vzhledem k výzkumům popsáním výše, které se věnují převážně učitelům v rané kariéře fázi profese, bude vzorek limitován minimální délkou pedagogické praxe (5 let), aby se nejednalo o absolventy a začínající pedagogy. Ostatní faktory

jako pohlaví, věk ani pedagogická specializace nebudou při výběru informantů stěžejní, tato data však budou zaznamenána vzhledem k jejich vztahu k profesní identitě.

Kritéria pro specifikaci výzkumného vzorku byla stanovena na čtyři následující. Prvně je to výuka na alternativní škole (dle definic popsanych výše), vybraný pedagog by měl být vzdělaný v oblasti alternativního směru, ve kterém působí, počet let jeho pedagogické praxe v daném alternativním směru by neměl být nižší než 5 let a vyšší než 20 let, a škola, na které bude probíhat výzkum, by se měla nacházet v Brně. Průnik jednotlivých množin jednoduše zobrazuje diagram.

Obr. 1. Výzkumný vzorek



3.3 Metoda sběru dat

Jako první bude s každým informantem veden hloubkový rozhovor (Hendl, 2008), který bude poskytovat prostor pro plné a volné vyjádření ke zkoumanému fenoménu. Informantům bude poskytnut dostatečný prostor pro vyjádření svých zkušeností a příběhů. Rozhovor vycházející ze struktury IPA zodpovídá výzkumné otázce skryté, není tedy na místě dotazy klást explicitně. (Smith, 2009) Rozhovor bude částečně strukturovaný (6-10 hlavních otázek) a bude spíše vycházet přímo z popisovaných zkušeností informanta. Vzhledem k definování identity jako interakční (dynamické) bude po rozhovoru využito videostudie (Najvar, 2011) jako nástroje, který zaznamená interakci mezi žáky a učitelem. Zaznamenaný obsah bude výzkumníkem analyzován a z něj budou vybrány situace jako podklad pro další rozhovor. Následně bude se stejnými učiteli veden reflektivní rozhovor, který bude vycházet z informací získaných z videostudie. Konkrétní situace budou s učitelem reflektovány.

Obr. 2. Schéma sběru dat



3.4 Metoda analýzy dat

Metoda analýzy dat bude vycházet z IPA designu práce. Všechny rozhovory budou pro pozdější kvalitativní analýzu nahrávány na diktafon a z pozorování budou pořízeny terénní poznámky. Pořízené rozhovory budou přepsány podle pravidel doslovné transkripce (Hendl, 2008) a následně zpracovány pomocí metody otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999).

Na základě dostupné literatury a s přihlédnutím k práci Janíka (2001) bude také konstruován profesní model pedagoga alternativní školy (Montessori, Waldorf), jak je popsán v původních pracích Marie Montessori a Rudolfa Steinera. Na tomto podkladě bude realizován pokus o komparaci teoretického vymezení profesní identity pedagoga alternativní školy se závěry výzkumu disertační práce.

Při pokusu o komparaci učitelů s původním modelem bude pozornost zaměřena především na tyto oblasti:

Montessori model

- příprava montessoriovského učitele
- příprava prostředí
- péče o připravené prostředí
- zajištění svobody rozvoje
- práce s chybou
- zúčastněné a metodické pozorování

Waldorfský model

- umělecké zaměření učitele
- práce třídního učitele
- podíl práce na chodu školy
- spolupráce s rodiči

Závěr

Předkládaný příspěvek si dává za cíl představit plánovaný výzkum disertační práce, která se zabývá profesní identitou učitele alternativní školy. Přibližuje teoretické ukotvení pojmů v kontextu výzkumu a předkládá výběr ze současného stavu bádání o konceptu profesní identity. Záměrně se věnuje především metodologickému vymezení a z důvodu limitu v rozsahu příspěvku se teoretického vymezení spíše jen dotýká. Soustředí se na nástin celkového designu výzkumu, konkrétně pak na předmět výzkumu, výzkumné otázky, na popis výzkumného vzorku, metody sběru a analýzy dat.

Výzkumy profesní identity učitelů alternativních škol chybí, i přes to, že se jedná o téma aktuální. Research gap vidím nejen v absenci tuzemského výzkumu reflektující profesní identitu učitele alternativní školy. Zároveň vychází z předpokladu, že učitel na alternativní škole se bude odlišovat od učitele školy běžné. Přínos vidím v nahlížení na profesní identitu z perspektivy principů alternativní pedagogiky a hlubším prozkoumáním jednoho z hlavních aktérů v alternativním vzdělávání.

Seznam zdrojů

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. London: Routledge.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*. *Teaching And Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Brown, R., & Heck, D. (2018). *The construction of teacher identity in an alternative education context*. *Teaching And Teacher Education*, 76, 50-57.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Druhé, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review Of Research In Education*, 25, 99-125.
- Janík, T. (2001). *Montessoriovský, daltonský a waldorfský učitel.: Kritické analýzy výchovného vztahu a pokus o jejich srovnání* [Rigorózní práce]. Brno.
- Juklová, K. (2009). *Identita začínajících učitelů* [Disertační práce]. Brno.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kohoutek, R. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Malm, B. (2004). Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 397-412.

- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Pravdová, B. (2015). Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 65(2), 163-176.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(1), 174-194.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy* (2. dopl. vyd). Brno: Paido.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [Disertační práce]. Brno.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika*, 2(4), 247-274.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Miroslav Jurčík
 Katedra pedagogiky
 Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
 Poříčí 7/9, Brno-střed, 639 00
 E-mail: 399948@mail.muni.cz

Úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov primárnej edukácie

Level of scientific education of pupils of primary education

Miroslava Jurečková

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zameriava na medzinárodné porovnanie prírodovednej gramotnosti žiakov primárnej edukácie. Prírodovednú gramotnosť považuje za jednu z dôležitých kompetencií v živote každého človeka. Autorka ďalej poukazuje na efektívnosť výskumne ladenej koncepcie vzdelávania implementovanej do vyučovania prírodovedných predmetov, o ktorú opiera aj svoj výskumný zámer.

Kľúčové slová: prírodovedná gramotnosť, IBSE, primárna edukácia

Abstract

The author focuses on the international comparison of students' science literacy at the first stage of elementary schools. She considers scientific literacy in science to be crucial in every person's life. The author also points out the effectiveness of the inquiry-based science education (IBSE) implemented in the teaching of science subjects, on which she also bases her research plan.

Key words: scientific literacy, IBSE, primary education

Úvod

Pojem prírodovedná gramotnosť sa v spoločnosti používa tak často, až sa z nej stáva novodobý fenomén. Každá krajina sa usiluje o to, aby žiaci dosiahli v medzinárodných meraniach čo najlepšie výsledky. Napredovanie prírodovedného vzdelávania je ovplyvnené rýchlym vedecko-technickým rozvojom. V podstate môžeme povedať, že prírodovedné a technické predmety sú tie, ktoré dnes „hýbu svetom“. Na Slovensku sa „robeniu vedy“ na vyučovaní začala venovať pozornosť až po roku 2008, kedy prišli do platnosti nové kurikulárne dokumenty pre prírodné vedy, v ktorých bola implementovaná výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (VLKPV). Aj napriek tomu, že by sa prírodné vedy mali vyučovať prostredníctvom VLKPV, úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov klesá rovnako, ako klesá aj záujem žiakov o prírodu či štúdium prírodovedných predmetov.

1 Prírodovedná gramotnosť

Pojem prírodovedná gramotnosť je v edukácii používaná od 50. rokov minulého storočia, pričom podporuje vzdelávacie systémy a učebné osnovy po celom svete. Zároveň

je východiskom pre národné a medzinárodné merania úrovne prírodovedného vzdelávania žiakov (napr. TIMSS, PISA). V štúdii PISA (OECD, 2017) je prírodovedná gramotnosť definovaná ako schopnosť jedinca zaoberať sa vedeckými problémami a myšlienkami vedy, vedieť vedecky správne vysvetliť javy, vyhodnotiť a navrhnúť vedecké skúmanie a vedieť interpretovať vedecké údaje a dôkazy. PISA zdôrazňuje aj možnosť uplatniť vedecké poznatky v kontexte reálnych situácií. Turgut (2005) definuje prírodovednú gramotnosť ako schopnosť porozumieť a následne aplikovať základné vedomosti o vedeckých procesoch v našich životoch. Ďalej uvádza, že prírodovedná gramotnosť nám pomáha porozumieť prírode, analyzovať jednotlivé problémy a javy, byť súčasťou odbornej či vedeckej diskusie či vedieť položiť správne otázky, ak nie sme spokojní s dostupnými odpoveďami. Harlen a Qualter (2014) uvádzajú tri základné časti prírodovednej gramotnosti: a) prírodovedné predstavy, b) tvorba postojov k vplyvu vedy na bežný život, c) spôsobilosti vedeckej práce. Pod pojmom prírodovedné predstavy chápeme všetky vedomosti a informácie o prírode, ktorými žiak disponuje, pričom sú informácie usporiadané podľa vzájomných vzťahov a logickej nadväznosti. Deti si prirodzene vytvárajú svoje vlastné postoje k vplyvu vedy na ich každodenný život bezprostrednou interakciou s prírodou (Held et al., 2011). Held a kolektív (2011) ďalej uvádzajú, že vedecké, resp. prírodovedné myslenie je ovplyvňované používaním spôsobilostí vedeckej práce (SVP), ktoré ovplyvňujú i úroveň prírodovednej gramotnosti. Spôsobilosti vedeckej práce sa podľa autorov Colvill a Pattie (2002) delia na dve veľké skupiny: a) základné spôsobilosti vedeckej práce, b) integrované spôsobilosti vedeckej práce. Rozdelenie SVP je uvedené v tabuľke 1.

Tab. 1. Rozdelenie spôsobilostí vedeckej práce podľa Helda a kol. (2011)

Spôsobilosti vedeckej práce	
základné	integrované
pozorovanie	interpretácia dát
usudzovanie	kontrola premenných
tvorba predpokladov	formulácia hypotéz
klasifikácia	experimentovanie
meranie	tvorba grafov a tabuliek
	opis vzťahov medzi premennými
	tvorba záverov a zovšeobecnení

Medzinárodné meranie TIMSS

Medzinárodné meranie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) je organizované v štvorročných cykloch pod záštitou inštitúcie IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Hlavným cieľom merania TIMSS je zistiť úroveň vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka a žiakov 8. ročníka ZŠ, resp. žiakov 4. ročníka osemročných gymnázií, z matematiky a prírodných vied od roku 1995 (IEA, n.d.). Slovenskí žiaci 8. ročníka sa merania TIMSS zúčastnili v rokoch 1995, 1999, 2003. V nasledujúcich štyroch cykloch (2007, 2011, 2015, 2019) sa merania TIMSS zúčastnili žiaci 4. ročníka ZŠ (NÚCEM,

n.d.). V poslednom cykle merania z roku 2019 sa Slovenská republika s 521 bodmi z prírodných vied umiestnila na 25.mieste. Priemer krajín Európskej únie (EÚ) bol 522 bodov a priemer krajín OECD bol 526 bodov. Pri porovnaní dosiahnutého výsledku slovenských žiakov s výsledkami krajín EÚ a krajín OECD je zrejmé, že dosiahnutá priemerná úspešnosť týchto krajín je porovnateľná (Tab. 2). Podľa výsledkov merania TIMSS (2019) najlepšie výsledky dosiahol Singapur, za ním sa umiestnila Kórejská republika a tretia skončila Ruská federácia. Výsledky Slovenskej republiky z posledných štyroch cyklov meraní v porovnaní s krajinami EÚ, krajinami OECD, Singapurom, Kórejskou republikou a Ruskou federáciou sú uvedené v tabuľke č. 3.

Tab. 2. Porovnanie výsledkov merania TIMSS z prírodných vied krajín strednej Európy (TIMSS, 2007; Galádová, Gallová, Katreniaková, Kelemen, & Stovíčková, 2013; TIMSS, 2015; TIMSS, 2019)

Krajina	Dosiahnutá úspešnosť			
	2019	2015	2011	2007
Slovenská republika	521	520	532	526
Česká republika	534	534	536	515
Maďarsko	529	542	534	536

Tab. 3. Porovnanie výsledkov merania TIMSS z prírodných vied (TIMSS, 2007; Galádová, Gallová, Katreniaková, Kelemen, & Stovíčková, 2013; TIMSS, 2015; TIMSS, 2019)

Rok	Slovenská republika	Európska únia	OECD	Singapur	Kórejská republika	Ruská federácia
2019	521	522	526	595	588	567
2015	520	525	527	590	589	567
2011	532	521	523	583	587	552
2007	526	523	523	587	—	546

Z tabuľky č. 3 je zrejmé, že Slovenská republika vo všetkých meraniach od roku 2007 dosahuje približne rovnakú úroveň ako krajiny EÚ. Pri porovnaní výsledkov žiakov Slovenskej republiky a Singapuru, je zrejmý signifikantný rozdiel v úrovni prírodovednej gramotnosti, ktorý je zapríčinený rozdielnym prístupom vo vyučovaní prírodných vied. V Singapure sa začínajú prírodné vedy vyučovať prostredníctvom VLKPV v 3. ročníku v predmete nazývanom *science*. Týždňová časová dotácia pre predmet science je v 3. a 4. ročníku minimálne 90 minút (nižší blok vzdelávania). V 5. a v 6. ročníku sa vyučuje science, ktorý má týždennú časovú dotáciu viac ako 150 minút (vyšší blok vzdelávania). To, že sa prírodovedné vzdelávanie začína až v 3. ročníku je opodstatnené tým, že v prvých dvoch rokoch štúdia sa žiaci zameriavajú na kvalitatívne učenie sa materinského a anglického jazyka a matematiky, ktoré sa neskôr stávajú východiskom pre prírodné vedy (Lee, 2018).

Na Slovensku sa prírodné vedy vyučujú prostredníctvom dvoch predmetov, prvouky a prírodovedy. Prvouka je zložená z dvoch základných častí – prírodovednej a spoločenskovednej (Štátny pedagogický ústav [ŠPÚ], 2014a). Vyučovanie prvouky prebieha v 1. a v 2. ročníku a podľa rámcových učebných plánov je jej zastúpenie v 1. ročníku 45 minút týždenne a v 2. ročníku 90 minút týždenne (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu [MŠVVaŠ], 2019). V prvouke sa žiaci začínajú oboznamovať so živou a neživou prírodou a ich vzájomnými vzťahmi, ktoré sú súčasťou ich okolitej prírody (ŠPÚ, 2014b). Prírodoveda sa týždenne vyučuje v 3. ročníku 45 minút a v 4. ročníku 90 minút (MŠVVaŠ, 2019). Cieľom prírodovedy je rozvíjať u žiakov prírodovednú gramotnosť po všetkých jej stránkach: a) rozvoj aktuálneho poznania, b) rozvoj induktívneho poznávania žiaka, ktorý je potrebný pri zmene aktuálnych vedomostí a tvorbe nových prírodovedných poznatkov, c) rozvoj špecifických postojov, ktoré vedú žiaka k uvedomenému využívaniu vedomostí (ŠPÚ, 2014c).

Implementácia IBSE do vyučovacieho procesu

Inquiry-Based Science Education (IBSE), na Slovensku nazývaná ako výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania je považovaná za inšpiratívny spôsob výučby prírodných vied. Cieľom VLKPV je vytvoriť u žiakov záujem o prírodu a prírodovedné vzdelávanie prostredníctvom ich vlastnej bádateľskej činnosti (Tella, 2007). Výskumne orientované aktivity sú realizované tak, aby sa žiaci naučili pracovať vedecky správnym postupom a formulovať vedecky správne predpoklady/hypotézy, ktoré sú základom pre experiment. Žiaci pracujú s premennými, prostredníctvom ktorých upravujú podmienky experimentu na overenie ich predpokladov (Swatton, 1994). Jednotlivé kroky vedeckého skúmania uvádza Held a kol. (2011) ako „algoritmus vedeckého postupu pri hľadaní dôkazov“ charakterizovaný nasledujúcimi postupmi:

praktická aktivita, plánovaná stimulujúca situácia alebo náhodná situácia u žiakov vyvoláva prekvapenie a zvedavosť;
využívanie vedomostí, premýšľanie, tvorba implicitných a neskôr explicitných otázok, ktoré pomáhajú žiakom formulovať problém, ktorý idú riešiť;
tvorba predpokladov;
spôsob overenia predpokladov:
experiment,
analógia alebo model,
informačné zdroje,
pozorovanie,
pokus a omyl;
porovnanie výsledkov s vytvoreným predpokladom a jeho následné potvrdenie alebo vyvrátenie;
zhrnutie všetkých predpokladov, zoradenie nadobudnutých vedomostí a formulácia odpovede na výskumnú otázku;
tvorba záverov a ich konfrontácia s už nadobudnutými poznatkami;
transformácia do novej situácie v bežnom živote.

VLKPV s induktívnym prístupom poskytuje žiakom priestor pri zmysluplnom učení získať nové vedomosti. Zmysluplné učenie charakterizuje, že žiak informácie a nové poznatky neprijíma v hotovej forme, ale získava ich prostredníctvom svojej vlastnej aktívnej činnosti a porovnáva ich s tými, ktoré už má, navzájom ich hodnotí, transformuje a vytvára medzi nimi vzťahy. Takýto spôsob nadobúdania vedomostí prispieva ku kvalitatívnej zmene v chápaní javov (Tóthová, 2014).

Európske projekty zamerané na podporu IBSE

Prvá diskusia o VLKPV sa v Európe začala až v 90. rokoch 20. storočia, ktorá vznikla na základe výsledkov prieskumov, ktoré ukázali znížený záujem žiakov o prírodovedné vzdelávanie (Kireš, Ješková, Ganajová, & Kimáková, 2016). EÚ vytvorila niekoľko medzinárodných projektov, ktoré mali zvýšiť záujem žiakov o prírodu. Projekty Pollen, Fibonacci a Vyhrňte si rukávy sa realizovali aj na Slovensku.

Projekt Pollen (2006–2009) sa snažil vytvoriť model prírodovedného vzdelávania prostredníctvom výskumu v jednotlivých európskych mestách. V každom meste bola vedecká komunikácia sprostredkovaná medzi školami, univerzitami, vzdelávacími a vedeckými inštitúciami a mestom. Pollen sa primárne orientoval na rozvoj spôsobilostí vedeckej práce žiakov mladšieho školského veku. Jedným z hlavných cieľov projektu bolo naučiť žiakov experimentovať a riešiť problémy ako skutoční vedci. Hlavnou nosnou myšlienkou tohto projektu bola VLKPV a jej algoritmus. Pollen za tri roky svojho pôsobenia dosiahol výborné výsledky a dnes ho môžeme nájsť v národných kurikulumoch viacerých európskych krajín, ako napríklad Veľká Británia, Nemecko, Estónsko, Francúzsko, Švédsko či Španielsko (Žoldošová, 2013; Centrálny informačný portál Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2009).

Ďalším medzinárodným projektom bol projekt Fibonacci (2010–2013). Jeho hlavným cieľom bolo propagovanie VLKPV v krajinách EÚ tak, aby podporil rozvoj vedy prostredníctvom zvýšenia záujmu žiakov o štúdium prírodných vied. Cieľovou skupinou rozvoju prírodovedného vzdelávania boli žiaci materských a základných škôl, u ktorých podporoval rozvoj základných a integrovaných spôsobilostí vedeckej práce (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, n.d.).

Záver

Z prieskumu vyplýva, že implementácia VLKPV do vyučovacieho procesu zvyšuje nielen úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov, ale aj ich záujem o prírodu a ďalšie štúdium prírodovedných predmetov. Aktívny prístup vo vyučovaní prírodných vied je predpokladom pre dosiahnutie kvalitatívnych zmien v žiackom chápaní prírody a prírodných zákonov. Cieľom vyučovacieho procesu v primárnej edukácii je rozvíjať zvedavosť žiakov pri ich vlastnej bádateľskej činnosti prostredníctvom špecifických kognitívnych schopností, označovaných ako spôsobilosti vedeckej práce.

Zoznam zdrojov

- Centrálny informačný portál Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. (5. 5. 2009). *Motivácia k prírodovednému vzdelávaniu prostredníctvom projektu POLLEN*. Získané 12.16.2019, z <https://www.vedatechnika.sk/SK/ENOVINY/PREDSTAVUJEME/Stranky/MotivaciakPrirodovednemuVzdelavaniu.aspx>
- Colvill, M., & Pattie, I. (2002). Science Skills – The Building Blocks for Scientific Literacy. *Investigating: Australian Primary and Junior Scientific Journal*, 18(4), 20-22.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Galádová, A., Gallová, S., Katreniaková, E., Kelemen, Z., & Stovíčková, J. (2013). *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011- matematika a prírodné vedy*. Bratislava: NÚCEM.
- https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf
- Held, Ľ. et al. (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- IEA (n.d.). *TIMSS*. <https://www.iea.nl/studies/iea/timss>
- Kireš, M., Ješková, Z., Ganajová, M., & Kimáková, K. (2016). *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní. Časť A*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/badatske-aktivity/01cast_a_web.pdf
- Lee, Yew-Jin. (2018). Primary science education in Singapore: A critical comparison of system and strategies. *Primary Science Education in East Asia*, 157-175. DOI 10.1007/978-3-319-97167-4_7
- https://www.researchgate.net/publication/327886026_Primary_Science_Education_in_Singapore_A_Critical_Comparison_of_Systems_and_Strategies
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. (2019). *Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/ramcovy-ucebny-plan/dodatok_cislo_3_rup_zs.pdf
- NÚCEM. (n.d.). *O meraní TIMSS*. <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/timss/o-merani-timss>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. (n.d.). *Projekt Fibonacci*. <https://pdf.truni.sk/katedry/kch/veda-vyskum?projekt-fibonacci>
- Swatton, P. (1994). Aspects of pupils' ability to handle variables in different context. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 213-232.

- Štátny pedagogický ústav. (2014a). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2014b). *Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl – Prvouka*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav Slovenskej republiky. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2014c). *Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl – Prírodoveda*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav Slovenskej republiky. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf
- TIMSS. (2007). *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch. Národná správa zo štúdie TIMSS 2007*. Bratislava: NÚCEM. https://www.nucem.sk/dl/3431/Národná_správa_web.pdf
- TIMSS. (2015). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách*. Bratislava: NÚCEM. https://www.nucem.sk/dl/3429/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii_IEA_TIMSS_2015.pdf
- TIMSS. (2019). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [https://www.nucem.sk/dl/4840/Prvé výsledky Slovenska v štúdii TIMSS 2019.pdf](https://www.nucem.sk/dl/4840/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii_TIMSS_2019.pdf)
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 149-156.
- Tóthová, R. (2014). *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/tothova.pdf>
- Turgut, H. (2005). *The effect of constructivist design application on prospective science teachers' scientific literacy competence improvement at the dimensions of "nature of science" and "science-technology-society interaction"*. Istanbul: Unpublished Doctoral Disertation, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Žoldošová, K. (2013). *Primárne prírodovedné vzdelávanie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/primarne-prirodovedne-vzdelavanie/>

Kontakt

Mgr. Miroslava Jurečková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, Banská Bystrica, 974 11

E-mail: miroslava.jureckova@umb.sk

Ikonický text vo vyučovaní histórie “zchytenej” v dobovom odevu

Iconic text in the teaching of History "captured" in period clothing

Marianna Kajabová

Abstrakt

Príspevok chce naznačiť nové možnosti aplikácie výskumnej metódy práce s vizuálnym prameňom, ktorá v slovenskej didaktike dejepisu absentuje. V druhej rovine chce prezentovať prácu žiakov s vizuálnou percepciou ikonického textu. Kvalitatívny výskum sa zaoberá možnou zmenou charakteru výučby na hodinách dejepisu na stredných školách a gymnáziách. Do vyučovania implementujeme novú metodiku zameranú na poznanie historických udalostí prostredníctvom gotického a renesančného dobového odevu rôznych spoločenských vrstiev.

Kľúčové slová: didaktika dejepisu, ikonický text, dobový odev, spoločenské vrstvy, kvalitatívny výskum

Abstract

This article wants to indicate new possibilities of the research method of work application with a visual source, which is absent in the Slovak didactics of History. On the second level, it wants to present the work of students with visual perception of iconic text. Qualitative research is focused on a possible change in the nature of teaching in History classes at secondary schools and grammar schools. We are implementing a new teaching methodology aimed at learning about historical events through Gothic and Renaissance period clothing of various social strata.

Key words: didactics of history, iconic text, period clothing, social strata, qualitative research

Úvod

Napriek tomu, že v minulosti nepovažovala historiografia obrazy za historický prameň (Kratochvíl, 2019, s. 71), dnes sa stali špecifickou súčasťou textových médií vo forme dejepisných učebníc, ktoré sú spoločenským konštruktom a zohrávajú nosnú úlohu vo vyučovacom procese. Ikonický text môžu učitelia implementovať do všetkých etáp výučby dejepisu – motivačnej, expozičnej, fixačnej a klasifikačnej fázy vyučovacej hodiny. V súčasnej didaktike dejepisu sa stretávame s textovými, vizuálnymi (názornými, obrazovými), hmotnými, auditívnymi a audiovizuálnymi vyučovacími prostriedkami (Kmeť, 2018, s. 125). Významnú funkciu spĺňajú vizuálne didaktické médiá už v motivačnej fáze, kedy majú žiaci informáciu z obrazu pretlmočiť do inej formy, ide o tzv. transláciu obrazov (Kmeť, 2018, s. 144). Prostredníctvom obrazového historického prameňa získa žiak prvú syntetickú

predstavu o istom jave, udalosti, napr. portrét postavy v dobovom odeve psychicky konkretizuje preberanú učebnú látku. Uplatňuje sa zásada názornosti (Turek, 1997, s. 219), ktorá predstavuje efektívnejšiu výučbu, nakoľko pomáha korigovať predstavy žiakov o historickom myslení nadobudnutých z masmédií alebo z vlastného čítania. Podľa psychických procesov učiacich sa žiakov uplatňujeme kognitívne a afektívne ciele.

1 Využitie ikonického textu v dejepisnom vyučovaní

Ikonický text predstavuje dvojrozmerný obrazový materiál, ktorého základom je grafický symbol (knížne ilustrácie, fotografie, pohľadnice, karikatúry, plagáty, komiksy, koláž, súdobé historické mapy a i.). Pre výskum sú dôležité najmä ikonografické pamiatky v podobe iluminovaných knižných rukopisov, nástenných a tabuľových malieb, ktoré predstavujú spoločensky a sociálne diferencovanú spoločnosť v celom jej zložitom vývoji. Vo výučbe dejepisu môže plniť ikonický text dve základné funkcie a sledovať tak dva rozličné ciele. V prvom rade je ikonický text chápaný ako ilustrácia historického javu, ktorý vhodne dopĺňa náš výklad, čím žiakovi poskytuje možnosť vytvorenia si konkrétnej historickej predstavy. Práca sa zameriava na druhú možnosť jeho využitia, a to ako zdroja získavania nových poznatkov s cieľom rozvíjať u žiaka schopnosť vyvodzovať z obrazového materiálu potrebné informácie o histórii zachytenej v dobovom odeve a verbalizovať tak neverbálny prameň (Kratochvíl, 2019, s. 179). Chceme docieľiť rekonštrukciu atmosféry a zmýšľania, ktoré bolo charakteristické pre to ktoré skúmané historické obdobie. Identifikujeme možné korelácie medzi predmetom dejepis a dobovým odevom s orientovaním sa na diferencovanie spoločenského postavenia (napr. vplyv vojnových ťažení, politických názorov, vierovyznania, sobášov, vzťahov k marginalizovaným menšinám, rozvoja obchodu, estetickému cíteniu, veku a pod.).

1.1 Funkcie ikonického textu

V dejepisnom vyučovaní uplatňujeme pri práci s ikonickým textom niekoľko funkcií: dekoratívnu/ilustratívnu, reprezentačnú, organizačnú, interpretačnú a transformačnú (Kmeť, 2018, s. 145). Vďaka nim zaistujeme vysokú mobilizáciu myšlienkových aktivít žiakov. Zámerom je rozvíjanie kompetencií žiakov, naučiť ich správne pozorovať, vnímať, analyzovať a interpretovať obrazový materiál a prispieť tým k zmene charakteru výučby na stredných školách. Implementáciou modernej výučby chceme do dejepisu sprostredkovať nie len vizuálny poznatok, ale aj rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na medzipredmetové pochopenie učiva. Prínos aktivizujúcich metód tkvie v myšlienkovvej a charakterovej samostatnosti žiaka, v jeho zodpovednosti a tvorivosti (Droščák, 2014, s. 25).

1.2 Aspekty práce s ikonickým textom

Najdôležitejším aspektom pri práci s ikonickým textom je vhodný výber obrazového materiálu, ktorý by mal byť pre žiakov atraktívny, vecne správny a primeraný veku žiaka s väzbou na jeho stupeň vedomostí a schopností. Musí tiež spĺňať kritérium zrozumiteľnosti, a preto je učiteľov výber viazaný na technickú kvalitu, otvorenosť, informatívnosť, vhodnosť

a jasnosť jednotlivých výtvarných symbolov, ktoré je žiak následne schopný interpretovať a kriticky o nich premýšľať (didaktické kresby, prekreslené obrazy, fotografie a i.). Nesmierne dôležité je porozumenie súdobej symboliky na obrazoch v rozličných storočiach.

Ďalším aspektom pri využití obrazového materiálu ako zdroja nových informácií, je možnosť pracovať s týmto druhom materiálu rovnakým spôsobom ako pri verbálnom texte. Začíname otázkami ohľadne doby vzniku, autorovi a jeho zámere, ktoré sú z ikonického textu ľahko čitateľné. Vo výskume uplatňujeme podľa Kmeťa (2018, s. 146) otvorenosť obrazov:

- **komunikatívnu** (Čo? Ako? O čom? Prečo?),
- **priestorovú** (Kde? Čo je pred objektom? Čo je vedľa?),
- **časovú** (Kedy? Storočie, rok, ročné obdobie...),
- **sociálnu** (Kto?/sú vyobrazené postavy?/ vek, pôvod, sociálne postavenie...).

Pri „čítaní“ ikonického textu je dôležité správne kombinovať translačné a interpretačné otázky, pričom odpoveď na translačnú otázku vyjadruje zrakový vnem, zatiaľ čo odpoveď na interpretačnú otázku vyjadruje žiakovu vlastnú hypotézu (Hudecová, 2007, s. 49). Pokiaľ by došlo k absencii interpretačných otázok, ikonický text by plnil iba prvotnú rolu ilustrácie.

Naučiť žiaka „prečítať“ ikonický text s porozumením kladie vysoké požiadavky na prípravu učiteľa, na jeho vhodné začlenenie do vyučovacieho procesu a zváženie samotného postupu interpretácie. Podľa Kmeťa (2018, s. 148) uvádzame stupne porozumenia vizuálnym pomôckam, teda prameňom a obrazom, ktoré budeme vo výskume realizovať:

- **„percepcia“** – vnímanie obrazu ako celku, rozpoznávanie známeho a neznámeho a následné pomenovanie oboch skupín,
- **repcia** – vytvorenie hypotéz (objaviť odlišnosti voči všeobecnej predstave a preberanej problematike),
- **interpretácia** – rekonštrukcia významu a cieľa obrazu (aj pomocou neznámeho), hodnotenie a zaujatie stanoviska.“

1.3 Vzorová hodina: „Križiacke výpravy – rytieri“

Predstavujeme vzorovú hodinu dejepisu, ktorá je určená pre žiakov SOŠ a SUŠ I. ročníka maturitného štúdia. Učiteľ pomocou metódy experimentu overí vplyv zostrojenej pomôcky na učebnú činnosť žiakov.

Vzdelávací štandard: ISCED 3 - Človek a spoločnosť – Dejepis – Stredovek

Téma/tematický celok: križiacke výpravy/stredovek

Časová dotácia: 2 vyučovacie hodiny v rozsahu 45 min.

Druh ikonického textu: knižná iluminácia

Forma výuky: kooperatívne vyučovanie vo dvojiciach

Cieľ: žiak vie priradiť k postave rytiera odevné strihy a ich diely, pozná jednotlivé názvy odevov, pozná príčiny a dôsledky križiackych výprav, ovláda a chápe prejavy kurtoázie

Očakávané výstupy: žiaci interpretujú údaje z knižného rukopisu, preukazujú schopnosť porozumenia ikonickému textu, poznajú strihové riešenie odevov, vedia vymenovať odevné súčasti zbroje, vedia opísať funkčnosť odevných dielov v boji, poznajú úlohu odevu v dobe kurtázie

Didaktické pomôcky pre učiteľa: miniatúry z Codex Manesse (obr. 1) a z Luttrellovho žaltára, odborná literatúra o dobovom odievaní (Kybalová, 2001; Zuberová a kol., 2014) a učebnice (Bohatová & Mózsiová, 2007; Lamarová & Kybalová, 1988; Skarlantová & Zárecká, 1984)

Didaktické pomôcky pre žiaka: makety strihov vo formáte A4 vytvorené na grafickom plotri

Aplikačná časť: Po prebraní učiva stanoveného v tematických plánoch, pracujú žiaci pod dohľadom pedagóga na plnení úlohy. Učiteľ nekoriguje činnosti a zmýšľanie žiakov, nechá ich samostatne pracovať. Je však stále na blízku, sleduje priebeh aktivity a tým povzbudzuje žiakov, aby boli „v strehu.“

Zadanie: Žiaci vytvoria strihy odevov z viacerých strihových dielov (obr. 2). Na hodine dejepisu pracujú s papierovými maketami odevných strihov a ich dielov v mierke 1:1 na výkrese formátu A4. Strihy sú zhotovené na rezacom plotri, ktorý má funkčné a estetické vlastnosti využiteľné pre zhotovenie učebnej pomôcky.

Úloha: „Vylúpnete“ si jednotlivé strihy odevov (obr. 3). Oboznámte sa so strihovými dielmi nohavíc, pančúch, wamsu, kovovej košeľe, brnením, waffenrockom, peliconom, prilbou, kuklou, chocholom a rukavicami. Na záver hodiny všetky strihy odevov „pomiešate“. Vašou úlohou je vytvoriť z makiet odevné strihy všetkých spomínaných odevov.

Diagnostická časť: Zhodnotenie celého procesu aktivity, vyhodnotenie správnosti priradenia odevných dielov a vzniku strihu, porozumenie účelu odevnej súčiastky.

Obr. 1. a Obr. 2. Codex Manesse, cca r. 1325 a Strih wamsu a mužského kabátca (Kybalová, 2001, s. 81)



Obr. 3. Žiačky 1. ročníka SŠUP v Bratislave



2 Metodológia a výskumné metódy

Kvalitatívna metodológia výskumu bude sprevádzaná opisnými naráciami. Pri kategorizovaní vykonaných aktivít sa budeme zaoberať problémom reliability, validity a objektívnych dát. Výberom vhodných výskumných postupov, teda metód, umožníme žiakom prenos interdisciplinárnych zručností, skúseností a poznatkov. Pôjde o kombináciu kooperatívneho vyučovania, zúčastneného pozorovania, aktivizujúcich metód, analýzy ikonického textu a komparácie. *V rámci metódy analýzy ikonického textu, práce s vizuálnym prameňom, uplatňujeme podľa Kmeťa (2018, s. 62) niekoľko postupov:*

- **opis** obrazu, vrátane usporiadania osôb a zobrazenia odevov,
- **úvahu** za akých okolností odev vznikol, čo alebo koho reprezentuje, vyjadrenie miery ideologickej manipulácie,
- **výber** detailov odevných súčastí ako svedkov minulosti, verbalizovanie obrazu (obraz ako príbeh),
- **komparáciu** zobrazeného odevu. Jej uplatnenie môže mať rôzne formy – rozhovor, verbálny prejav, text, obmena vizuálnej podoby, farebné rozlíšenie prvkov ilustrácie.

Metódu analýzy ikonického textu prebudíme k životu aktivizujúcimi metódami, predovšetkým didaktickými hrami, tvorbou projektov, hraním rolí a skupinovými vyučovacími metódami. Aktivizujúce metódy navodzujú intelektuálnu, kognitívnu aktivitu žiakov (Petlák, 2004, s. 146). Pre žiakov stredných škôl a gymnázií môžeme aplikovať na hodinách dejepisu nasledujúce aktivizujúce metódy: pojmová mapa, hranie rolí, brainstorming, strom rozhodnutí, metóda 635, sekvenčná metóda, snowballing, buzz groups, návštevníci, mentálne mapovanie (myšlienkové mapy), diskusia, riadená diskusia, Philips 66, tematické vyučovanie, projektová metóda (Sitná, 2009, s. 13; Turek, 1997, s. 154–167). Aktívnym prístupom žiakov k získavaniu nových informácií, sa u nich rozvíja analyticko-syntetický proces. Ide o schopnosť tzv. kritického myslenia, ktoré je charakteristické vlastným posudzovaním, komparovaním, objavovaním a začleňovaním nových informácií do už existujúcich poznatkov. Kritické myslenie je autonómne, individuálne rozhoduje o využití alebo odmietnutí nových informácií (Sitná, 2009, s. 72). Pre dosiahnutie cieľa uplatňujeme heuristické metódy tvorivého riešenia

problémov, založených na divergentnom myslení. Realizujeme kooperatívne vyučovanie, ktoré obsahuje kauzálne (príčinno-dôsledkové) vzťahy (Turek, 1997, s. 203).

2.1 Výzkumné otázky

Z nosných tém vychádzajú modelové otázky. Dá sa predpokladať, že sa počas samotného výskumu budú korigovať alebo meniť.

1. Záujem žiakov o dobový odev:

- Aké alternatívne predstavy žiakov spojené s dobovým odevom figurujú v rozhovoroch medzi žiakmi a počas kooperatívneho vyučovania na hodinách dejepisu?
- Aký druh informácií zaujíma žiakov v prepojení s dobovým odevom?
- Postrehnú žiaci, aké prvky z gotického a renesančného odevu pretrvali v odievaní do dnešných čias? Ako sa pretransformovali do súčasnosti?

2. Efektivita použitej metodiky:

- Dokáže učiteľ dejepisu prostredníctvom dobového odevu priblížiť žiakom historické udalosti s upriamením pozornosti na spoločenské vrstvy a zmeniť tým charakter výučby na stredných školách a gymnáziách?
- Do akej miery dokáže pedagóg priblížiť žiakom históriu prostredníctvom dobového odevu za využitia vybraných aktivizujúcich metód?
- Ako didakticky štruktúrovaný súbor otázok (konkrétny interpretačný model) ovplyvňuje perцепčné stratégie žiakov a následné porozumenie ikonickému textu?
- Pomôžu aktivizujúce metódy zamerané na poznanie histórie cez dobový odev vo vyučovaní dejepisu rozvoju osobnosti žiakov?
 - Môžu aktivizujúce metódy vo vyučovaní dejepisu napomôcť k naplneniu edukačného cieľa dejepisného vyučovania?

Uvedené otázky zodpovieme na základe priebehu a analýzy vyučovacích hodín dejepisu.

Záver

Vyučovacie hodiny by mali byť metodologicky pestré s väzbou na stupeň vedomostí a možností žiakov. Cieľom je udržať žiaka vnímať ikonický text intenzívne a nie extenzívne, pričom žiak vystupuje ako bádateľ a nie len ako pasívny recipient. Len tak si žiaci z hodín dejepisu odnesú čo najväčšie množstvo poznatkov s čo najmenším úsilím. Dejepis už potom nebude vnímaný len ako predmet, v ktorom sa musia naučiť veľké množstvo dátumov a faktov, ale ako priestor, kde môžu objavovať a zažívať históriu.

Zoznam zdrojov

- Bohatová, A., & Mózsiová, O. (2007). *Dejiny odievania pre stredné priemyselné školy odevné, školy úžitkového výtvarníctva a stredné umelecké školy*. Bratislava: Alfa.
- Droščák, M. (2014). *Aktivizujúce vyučovacie metódy v praxi vyučovania strednej školy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Pedagogická fakulta.
- Hudecová, D. (2007). *Jak modernizovať výuku dejepisu: výchovné a vzdelávacie stratégie v dejepisnom vyučovaní*. Úvaly: Albra.
- Kmeť, M. (2018). *História a dejepis. Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Žilina: IPV.
- Kmeť, M. (2018). *Didaktika dejepisu (texty na skúšku 2018)* [online]. In: Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici [cit. 2020-12-07]. <https://www.ff.umb.sk/mkmet/didaktika-dejepisu-texty-na-skusku-2018.html>
- Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul.
- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava: RAABE.
- Kybalová, L. (2001). *Dějiny odívání: Středověk*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Lamarová, M., & Kybalová, L. (1988). *Estetika odievania pre stredné odborné učilištia a stredné odborné školy*. Bratislava: SPN.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Skarlantová, J., & Zárecká, J. (1984). *Základy odevného výtvarníctva pre 2. a 3. ročník SPŠO*. Bratislava: Alfa.
- Turek, I. (1997). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MPC.
- Zubercová, M. M., Hasalová, E., & Šidlíková, Z. (2014). *Móda na Slovensku. Stručné dejiny odievania*. Bratislava: Slovart.

Kontakt

Mgr. Marianna Kajabová
Katedra histórie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Moskovská 3, Bratislava, 811 08
E-mail: marianna.kajabova@gmail.com

Súkromná škola umeleckého priemyslu Bohumila Baču
Vedúca odboru Odevného a Textilného dizajnu
Ivanská cesta 21, Bratislava, 821 04
E-mail: marianna.kajabova@ssus.sk

Vrstevnícké učení - vybrané poznatky z výzkumných studií s příkladem ve výuce chemie

Peer-to-peer learning - selected knowledges from research studies with example in chemistry education

Markéta Kantorová

Abstrakt

Tato studie se zabývá problematikou vrstevníckého učení a vyvozuje závěry a konkrétní doporučení pro rozvoj vrstevníckého učení ve vzdělávání v České republice. Zabývá se také problematikou zájmu či nezájmu o vrstevnícké učení ze strany žáků a studentů, učitelů a školských zařízení. Upozorňuje na nutnost zahrnout zásady vrstevníckého učení do školního kurikula a vyvinout tomu odpovídající systém výuky. Metody a cíle vrstevníckého učení tak mohou zvýšit kvalitu přírodovědného a v našem případě chemického vzdělávání a přispět k rozvoji klíčových kompetencí žáků a studentů.

Klíčová slova: vrstevnícké učení, vrstevník, přírodovědné vzdělávání, výuka chemie

Abstract

This study deals with the problems of peer learning and draws conclusions and specific recommendations for the development of peer learning in education in the Czech Republic. It also deals with the issue of interest or lack of interest in peer learning by pupils and students, teachers and school facilities. It draws attention to the need to include the principles of peer learning at school curricula and to develop an appropriate teaching system. The methods and aims of peer learning can increase the quality of natural science learning and, in our case, chemical education and contribute to the development of key competencies of pupils and students.

Key words: peer-to-peer learning, tutor, natural-science education, chemistry learning

Úvod

Ve vrstevníckém učení má i přírodovědné vzdělávání velký potenciál, bohužel dosud velmi často nevyužitý. Stále se dnes snažíme používat různé metody aktivizace žáků k probouzení jejich vnitřní motivace k učení a k vlastní aktivitě, ale výsledky nejsou dostatečně průkazné. Využíváme různorodé inovativní výukové metody a organizační formy k realizaci vyučovacích hodin a vzdělávacích cyklů, ale jednu oblast opomíjíme. Potenciál žáků převzít odpovědnost za své učení. Stále totiž vidíme naši výchovu a výuku jako klasickou a doplněnou aktivizačními metodami. Bohužel zaostáváme v rozvoji sociálních kompetencí žáků, a z toho pramení také

větší odstup od možností realizace tzv. vrstevnického učení. Přitom slova Davida Bouda z Deakin Univerzity nás upozorňují, že „každý den se učíme jeden od druhého...pro většinu věcí, které v našem pracovním i osobním životě potřebujeme, najdeme dostatek informací a předloh od přátel a kolegů“ (Boud, 2001, s. 1).

1 Vrstevnické učení

Nevýhodou vrstevnického učení je jeho nejasnost v definování a obava o zajištění kvality vrstevnické výuky. A to přesto, že vrstevnické poznatky provázejí celý náš život. Například výběr v e-shopu, který provádíme při koupi zboží online, a kde běžně čteme recenze jiných uživatelů. Tím získáváme poznatky nakupujících vrstevníků a srovnáváme ho s výhodností pro náš účel. Navíc se často dozvídáme o vlastnostech a funkcích výrobku, který neznáme. A vrstevnické učení je na této naší zkušenosti založené. Zatímco opakujícími se dotazy žáků nebo studentů je učitel často přetížen, vrstevníkům většinou nečiní potíže problémy zveřejňovat a pomáhat je řešit. Tato vlastnost je podstatou sociálních sítí a také podstatou vrstevnického učení.

Vrstevnické učení tak má metodicky nejbližší k diskusním a heuristickým formám výuky, ale může být organizováno i jako některá z klasických metod frontální výuky – např. převzetí role učitele žákem při výkladu nového učiva nebo při vedení opakování.

Slabina vrstevnického učení spočívá v nepochopení jeho podstaty, kdy je zaměňováno za doučování nebo jen za výměnu informací. Vrstevnické učení se tak může nejvíce přirovnat k sociálnímu pochopení podstaty učení, protože obecný cíl veškeré výuky je začlenění člověka do společnosti. A to naplňuje vrstevnické učení zcela přirozeně.

1.1 Podstata vrstevnického učení

„Výhodou učení se od lidí, kteří jsou nebo byli v podobném postavení jako já, je to, že čelili stejným výzvám jako my ve stejném kontextu, mluví s námi v našem vlastním jazyce a my se jich můžeme zeptat, co se v jiných situacích může jevit jako hloupá otázka“ (Boud, 2001, s. 1).

Paradox vrstevnického učení spočívá v tom, že od vrstevníků získáváme ty kompetence a odpovědi na dotazy, které bychom jinak nezískali. Není tedy nevýhodou vrstevnického učení, že získání vědomostí od vrstevníků může být nepřesné nebo chybné (což je argument klasické výuky), ale naopak to, že doplňuje učitelovu výuku, kterou by jinak žák nebo student nezvládl z důvodu ostychu, nedostatku času, snahy neukázat svoje slabiny kolektivu a dalších vlastností, které všichni známe, a které musíme překonávat.

Učitel se často vrstevnického učení obává z důvodu nutnosti splnit svůj vlastní program, zpravidla přípravu na vyučovací hodinu. Přitom vrstevnické učení – zvláště v dnešní době distanční výuky – může velice snadno pomoci k rozvoji kompetencí, o které jinak žáci přicházejí. Distanční výuku mohou iniciovat sami studenti mezi sebou, a to v jim vhodném čase, a učit se navzájem tomu, co jim z objektivních důvodů nemohl učitel poskytnout. Navíc tak činí dobrovolně a bez nároku na čas a přípravu učitele.

1.2 Zpětná vazba a vrstevnické učení

Bowden a Marton (1998, s. 10) uvádějí, že vrstevnické učení „vybízí k nabytí znalostí o možných způsobech práce s druhými ve skupinách i v rámci situace jeden – na – jednoho, stejně jako i o důsledcích vlastní volby v rámci možností učení s druhými“. Dochází tedy nejen k získávání vědomostí, dovedností či postojů, ale také získávání tzv. meta- znalostí o principech práce a učení jiných studentů, a dokonce poučení z vlastního rozhodnutí učit se s někým dalším v rámci kooperativního způsobu předávání zkušeností. Možnost učit se navzájem a porovnávat řadu vlastností a schopností činí z vrstevnického učení základ efektivní výuky.

V předmětu Chemie by se vrstevnické učení mohlo uplatnit jako významný činitel pochopení organického názvosloví. Organická chemie se zabývá sloučeninami uhlíku, jejich vazbami a vazbami dalších látek nebo sloučenin. Frontální výklad nejen z hlediska časového nepostačuje ke zvládnutí a procvičení této problematiky. Ale kombinace her a testů spolu s vrstevnickým učením, skupinovým nebo peer-to-peer, by mohla výrazně zvýšit vědomosti a zejména pochopení logiky vazeb a pojmenování sloučenin, které se nelze bez pochopení podstaty vazeb naučit. Uhlík vytváří řetězce a tisíce sloučenin. Navíc existuje několik druhů vzorců. Žáci a studenti tedy musejí pochopit a umět přesně pojmenovat sloučeniny, aby mohli dovozovat jejich vlastnosti a podstatu. Z našich zkušeností víme, že v takových případech nastupuje vrstevnické učení nekoordinovanou formou zcela přirozeně. Mohlo by však pravděpodobně fungovat mnohem efektivněji koordinovaně.

2 Podpora formování kompetencí ve vrstevnickém učení

Vrstevnické učení může významně přispívat k formování řady potřebných kompetencí žáků a studentů. Mezi ně patří např.:

- podpora společné práce – kooperace

Mezi osvojované postupy spojené s prací s ostatními patří týmová práce a členství v komunitním výukovém týmu. Učení žáků navzájem může podnítit pocit odpovědnosti za vlastní rozvoj a zvýšení důvěry a sebeúcty prostřednictvím zapojení ve skupině. Mnoho poznatků z učení se získává sdílením zkušeností ostatních a přenášením jejich stávajících vědomostí, dovedností i postojů. Spolupráce umožňuje procvičovat látku, plánovat a organizovat týmovou práci a činí je součástí učící se komunity (Boud, 2001).

Z našich zkušeností z výuky chemie můžeme uvést, že jsme se setkali s mnohem lepšími výsledky u kooperujících žáků či studentů, a to především u těch, kteří upřednostňovali vzájemnou spolupráci například v laboratorních cvičeních. Vrstevnické učení přímo také navozuje důležité heuristické metody výuky, kterými jsou problémově a projektově orientovaná výuka.

- kritické požadavky a sebereflexe

Výzvy vůči stávajícím způsobům myšlení vyplývají z podrobnějších diskusí mezi žáky a studenty, ve kterých jsou argumentovány úhly pohledu a zdůvodňovány pozice. Poskytují příležitost formulovat otázky oproti způsobu, kdy se jednoduše odpovídá na otázky učitele. Pak je také snazší podpora kritické reflexe a přehodnocení názorů mezi vrstevníky než diskuze nebo dokonce při zkoušení učiteli (Hatton & Smith, 1993).

Vzájemné učení vede k hlubokému zapojení do procesu učení, žáci a studenti se učí prostřednictvím svých vztahů s vrstevníky, nejen aby se snažili tzv. „porazit systém“. Jsou často schopni lépe přemýšlet a zkoumat nápady, když absentuje autorita učitelů a jsou schopni formulovat to, čemu rozumějí, a být otevřenější ke kritice svými vrstevníky stejně jako k učení se poslechem a kritikou ostatních (Boud, 1988).

Navíc, dle našich dosud sice nepříliš bohatých zkušeností, by vrstevnické učení mohlo podpořit heterogenní třídy, inkluzi a vedlo by k hlubokým sociálním schopnostem, které si žáci a studenti ponechávají celý život.

- komunikace a artikulace znalostí, porozumění a dovedností

K rozvoji komunikačních, argumentačních a logických dovedností často dochází testováním nápadů na ostatních a nacvičováním pozic, které žákům či studentům umožňují vyjádřit porozumění myšlenkám a výukovým konceptům. Žáci a studenti velice oceňují, když pochopí podstatu látky. Brzdou jsou naopak omezené příležitosti vzájemného učení v případě zásahů učitele. Proto je neocenitelná další praxe v procvičování učiva mezi sebou navzájem (Kail, 2003).

- řízení učení

Aktivita vzájemného učení vyžadují rozvoj dovedností sebeřízení a řízení ostatních. Je to jiný způsob než řízení autoritou. Automaticky z toho vyplývá nutnost spolupráce s ostatními. Vznikají a rozvíjejí se různé druhy sebeodpovědnosti, protože žák či student je postaven před závazek vůči ostatním a potřebu udržení si pozice ve skupině vrstevníků. Mnoho činností vzájemného učení vyžaduje spolupracovat na poměrně podstatných úkolech, které musí vyřešit. Toto je zásadní dovednost v učení, jak se učit. Umožňuje také studentům procvičovat druhy interakce potřebné v zaměstnání. Naučit se spolupracovat s ostatními a postihnout vzájemné vztahy je předpoklad pro fungování ve složité společnosti (Boud, 2001).

- sebehodnocení a vzájemné hodnocení

Dalším podstatným jevem vrstevnického učení je hodnocení z pohledu reflexe i sebereflexe. Formativní hodnocení a získání zpětné vazby není dostatečně postižitelné v klasické výuce. Nastavení vzájemného učení poskytuje příležitost pro další sebehodnocení a vzájemné hodnocení formativního druhu, poskytování a přijímání zpětné vazby v práci a kontext pro porovnávání sebe sama vůči ostatním. To odráží druhy neformálních hodnotících aktivit, které probíhají denně ve světě práce: sebehodnocení a vzájemné úsudky (Boud, 2001).

2.1 Podstata řídicího mechanismu ve vrstevnickém učení

Vrstevnické (vzájemné) učení je obvykle organizované samotnými žáky či studenty. V anglosaských zemích je tato tradice výrazně podporována. Klíčovým rysem žáka nebo studenta není jen výuka, ale celý studentský život, jeho organizace a zkušenosti, které volbou vzdělání získá. Zejména v projektových pracovních prostředích současných univerzit se vyžaduje zajištění vzájemného učení pro všechny zúčastněné (Light, 1992).

Na vysokých školách to znamená zahrnout vzájemné učení výslovně jako součást formálního akademického programu – kurikula. Určitou odpovědnost za zahájení a provedení této formy výuky musejí mít akademičtí funkcionáři a nikoliv jen studenti nebo pedagogové. Rozsah odpovědnosti, kterou na sebe berou všichni zúčastnění, je věcí pečlivého úsudku a odborného vedení. Pokud je výuka směřována jednoduše jako další učební úkol, pak výhody pro studenty zcela odpadají a některé z potenciálních přínosů nelze realizovat. Na druhou stranu ponechat zahájení a řízení výuky jen studentům může znamenat, že k němu nikdy nedojde, nebo že prospívá pouze jejich omezené skupině (Light, 1922).

2.2 Problémy implementace vrstevnického učení

Hlavním důvodem vzniku problémů s vrstevnickým učním jsou změny v profilu žáka nebo studenta a důraz na společenský individualismus. Pro mnoho žáků a studentů je příležitost setkat se omezena kvůli pracovním, rodinným a jiným závazkům. Neformální setkání mimo vyučovací hodiny upřednostňují již spřátelení žáci a studenti a ti, kteří nezávisí jen na internetu. Někteří žáci a studenti jsou tak z vrstevnického učení vyloučeni nebo znevýhodněni (Saunders, 2012).

Příkladem vhodné situace pro využití vrstevnického učení je podle našeho názoru současná „krizová“ distanční výuka, která přinesla změnu života žáků a studentů. Dochází ke stavu, kdy jsou omezeny přímé kontakty a navíc přetrvává zájem komunikovat prostřednictvím sociálních sítí, kde jsou kontakty natolik různorodé, že v podstatě jsou jen nahodilým sociálním prvkem. Je potřeba nalézat mechanismy vzájemné podpory, aby žáci a studenti pochopili jejich nezastupitelný význam (Light, 1922).

Probléme ale je, že populace se stává fragmentovanější, žáci a studenti dostávají více možností, jak se učit a byla vyvinuta řada přímých aktivizačních metod. S širším výběrem předmětů jsou žáci a zejména univerzitní studenti schopni navrhnout vlastní postup výuky předmětu a navíc jsou schopni nahrazovat výuku prostředky (programy, e-learningem) z internetu. Často nestojí o uznání třídy nebo konkrétní skupiny vrstevníků. Tato ztráta kontinuity s vrstevníky může ovlivnit neformální učení, které tradičně tolik přidává na vzdělávací zkušenosti (Wesson, 1996).

Setkáváme se tak s tím, že na jedné straně známe pozitivní výsledky vrstevnického učení a jeho kladný vliv, a na druhé straně se setkáváme s řadou problémů: neznalostí metod a podstaty organizace vrstevnického učení a jeho zavádění mezi žáky a studenty (Wesson, 1996).

2.3 Koncepce vrstevnického učení

Důležitým cílem vrstevnického učení je především vytvoření prostředí vzájemné pomoci, které pokračuje ve volném čase a mimo učebnu. Pokud žáci a studenti pracují společně pouze během vyučování, později není příležitost nadále rozvíjet skupinový vztah. To zjevně vyžaduje institucionální kulturu, která je schopná pěstovat a udržovat takové prostředí. Vrstevnické (vzájemné) učení nebude účinné, pokud bude zavedeno izolovaně od ostatních částí života studenta a bez ohledu na to, co se děje v jiných kurzech (Kail, 2003).

Koncepce vrstevnického učení se tedy neodvívá jen od našich snah o vzkříšení nebo zavedení tohoto principu výuky. V České republice není systematicky zakomponované a explicitně popsané v RVP a podobně není přímo vyjádřené a popsané na metodickém portálu MŠMT (MŠMT, 2020), a tak nebývá ani součástí přípravy učitelů. Když jsme začali porovnávat různé zdroje, a bohužel se jednalo většinou o zdroje ze zahraničí, a navíc především ze škol v Anglii a USA, zjistili jsme, že jinde, než v těchto zemích není koncepce vrstevnického učení zavedena do kurikulárních dokumentů.

Paradoxně napomohla potřebě implementace vrstevnického učení podle našeho názoru současná „krizová“ distanční výuka, realizovaná z důvodu epidemické situace, která ukázala slabiny klasických koncepcí. Žáci více využívají možnosti společného sdělování a porovnávání informací a zkušeností, protože již nemohou ve velkém počtu navštívit prezenční výuku a sledovat výklad. Musejí se obracet na vrstevníky.

Závěr

Vrstevnické učení není nějakou novinkou nebo výmyslem moderní školy. Není ani ničím převratným, co nebylo dosud známo. Vrstevnické učení v anglosaských zemích v kampusech a „colleges“ (mimochodem anglický výraz college totiž vychází z pojmu colleague – kolega) má jiný smysl než u nás. My nazýváme toto zařízení kolejí bez sociálního podtextu. Ale podstata studia přece spočívá nejen v získání vědomostí a jejich uplatnění v životě, ale celoživotní vzdělávací solidaritě. Na našich školách jsou hlavní zejména vědomosti. Na anglosaských školách se podporuje celoživotní vzájemná podpora a „spolužáci“ se vrstevnický nadále podporují. Tím se dosahuje také lepších předpokladů pro vrstevnické učení, učení kolegy od kolegy a vzniká celoživotní vzájemná podpora „kolegů“. To je předpoklad zájmu o vrstevnické učení založený na principu studentského „života“.

Naše výuka nejen přírodovědných předmětů nemůže spočívat pouze na klasickém nebo aktivizačním principu. Do kurikula by měla být zavedena vrstevnická výuka v různých formách. Je třeba vytvořit její koncept, protože nároky na žáky a studenty nejen v době distanční výuky vzrůstají. Zvyšuje se objem vědomostí a potřeba sociálních změn. Přerod do technologické společnosti vyžaduje vrstevnické učení v týmech a online podporu pedagogů spolu se systémovou i teoretickou podporou školských zařízení.

Seznam zdrojů

- Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.

- Hatton, N., & Smith, D. (1993). *Reflection in teacher education: a study in progress*. London: Educational Research and Perspectives.
- Kail, H. (2003). *Collaborative learning in context: the problem with peer tutoring*. London: English College.
- Light, J. (1992). *Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning, and Students*. Cambridge: University.
- MŠMT. (2020). *RVP a ŠVP*. Načteno z Metodické materiály: <https://rvp.cz/filtr-GKA-DC-25>
- Saunders, D. (2012). *Peer tutoring in higher education*. New York: NYC.
- Wesson, L. H. (1996). *Cohesion or Collusion: Impact of a Cohort Structure on Education*. New York: Annual Meeting of the American Teachers.

Kontakt

Mgr. Markéta Kantorová
Katedra Chemie a didaktiky chemie
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdaleny Rettigové 4, Praha-1, 110 00
E-mail: marketakantorova@centrum.cz

Postavenie mediálnej výchovy v systéme vzdelávania

The position media education in the system of education

Eliška Kišová

Abstrakt

Postavenie mediálnej výchovy je zakotvené v štátnom vzdelávacom programe nielen na Slovensku, ale aj v iných európskych krajinách. Napriek zvyšujúcej sa digitalizácii, môže absentovať jej dostatočné ocenenie popri ostatných vzdelávacích oblastiach. Potreba vychovávať a vzdelávať v oblasti médií sa stáva čoraz žiadanejšou. Cieľom nášho príspevku je na základe zistení prezentovať postavenie mediálnej výchovy v kurikulárnych dokumentoch na Slovensku a porovnať ho so zahraničím. Príspevok neprináša výskumné zistenia, ale je teoretickým východiskom k zamýšľanému výskumu.

Kľúčové slová: mediálna výchova. Systém vzdelávania. Žiak mladšieho školského veku

Abstract

The position of media education is enshrined in the state educational program not only in Slovakia but also in other European countries. Despite increasing digitalisation, it may lack sufficient appreciation alongside other educational areas. The need to educate and educate in the media is becoming more and more popular. The aim of our paper is to find out the position of media education in curricular documents in Slovakia and to compare it with abroad. The research does not provide research data, but is a theoretical basis for the intended research.

Key words: media education. System of education. Child of younger school age

Úvod

Každá doba si vyžaduje individuálne riešenia a prístupy ako čeliť problémom, ktoré so sebou prináša. V mediálnej dobe je ťažké identifikovať pravdivosť alebo nepravdivosť informácií. Výchova a vzdelávanie sú kľúčovými pojmami v akejkoľvek oblasti, v ktorej dieťa vyrastá a pripravuje sa na život. Cieľom príspevku je charakterizovať pojem mediálna výchova a odpovedať na otázky s akými kompetenciami súvisí a kde ju v kurikulárnych dokumentov môžeme nájsť. V rámci príspevku budeme analyzovať aj obsah mediálnej výchovy na Slovensku vo vybraných kurikulárnych dokumentov zameraných na elementárne vzdelávanie na 1.stupni základných škôl.

1 Mediálna výchova

Mediálna výchova je výchovou, ktorej primárnym cieľom je osvojiť si mediálne kompetencie (Petranová, 2011, s. 190). Pojem mediálna výchova bol vytvorený na Slovensku v roku 2009 ako odpoveď na potrebu zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti. Rada Európy definuje v Koncepcii mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania 2009 mediálnu výchovu ako „spôsob praktického vyučovania, ktoré má za cieľ budovať mediálne kompetencie v rámci celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie v oblasti mediálnej výchovy treba chápať ako kritický a rozširujúci postoj k médiám, ktorý má za cieľ formovať gramotných, vyrovnaných občanov, schopných vyvodzovať si vlastné súdy zo získaných informácií. Hlavným cieľom ako definuje tento dokument je zvyšovanie úrovne mediálnej gramotnosti, podpora zodpovedného využívania médií a nových komunikačných technológií, rozvíjanie kritických postojov vo vzťahu k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne kontexty a humanizmus.“ (Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania, 2009)

Dotazníkový prieskum zameraný na podporu mediálnej výchovy vo vyučovaní, ktorého sa zúčastnilo 370 respondentov priniesol výpovede učiteľov o potrebe posilnenia mediálnej výchovy. 72 % učiteľov sa vyjadrilo, že by uvítali nové edukačné materiály a námety na realizovanie mediálnej výchovy a rovnako by uvítali aj vzdelávanie v oblasti rozvoja kritického myslenia (Bizíková, 2015, s. 7-12).

Ako tvrdí Bekéniová, „mediálna výchova by mala byť pre žiaka šancou vstúpiť prostredníctvom nezáväznej, slobodnej hry a tvorby do mediálneho diania s možnosťou „ohmatať si“ mediálny svet, jeho procesy zvnútra, čo je efektívna príprava na pochopenie jeho fungovania a vplyvu na ľudského jedinca“ (Bekéniová, 2013, s. 52). Mediálna výchova nie je len úlohou inštitucionálneho vzdelávania alebo mimoškolského vzdelávania, ale v prvom rade zodpovednosťou rodičov. Rodina ako primárna sociálna skupina, v ktorej žiak vyrastá by mala určovať pravidlá a pripravovať na fungovanie v spoločnosti, ktorá či chceme alebo nie sa stáva čoraz viac mediálne zameranou.

1.1 Mediálna výchova v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1

Štátny vzdelávací program ISCED 1 obsahuje prierezové témy, ktoré majú funkciu prelínať sa všetkými oblasťami a dopĺňať ich tematicky. Mediálna výchova ako prierezová téma môže vystupovať ako integrovaná súčasť jednotlivých vzdelávacích oblastí, alebo ako samostatný predmet v rámci voliteľných predmetov. Z výpovedí učiteľov sa mediálna výchova realizuje formou prierezovej témy a je začlenená do vyučovacích predmetov. Menšia časť učiteľov realizuje mediálnu výchovu formou projektov a len zriedkavo je realizovaná v rámci voliteľného predmetu, práve pre nedostatok disponibilných hodín.

Prítomnosť mediálnej výchovy ako prierezovej témy môžeme nájsť v niekoľkých predmetoch ako jednotlivé témy. V predmete *Informatika* sa nachádza téma *Bezpečnosť a riziká*, v ktorej má žiak diskutovať o rizikách na internete, aplikovať pravidlá pre zabezpečenie e-mailu proti neoprávnenému použitiu. Tematický okruh digitálnej technológie v spoločnosti definuje, že žiak na konci 4. ročníka základnej školy by mal vedieť/dokázať

diskutovať o digitálnych technológiách, o ich kladoch i záporoch, o využití konkrétnych nástrojov digitálnych technológií pri učení sa iných predmetov, alebo o tom, ako pomáhajú učiteľovi a žiakovi. V predmete *Slovenský jazyk a literatúra* má žiak na konci 3. ročníka vysvetliť pojem reklama, inzerát, posúdiť veku primeraným spôsobom a jazykom hodnovernosť reklamy, vyhľadať inzerát v časopise, novinách, na internete a pod. V predmete *Etická výchova* by mal žiak rozlíšiť na príkladoch pozitívne i negatívne vplyvy televízie a iných komunikačných prostriedkov. V rámci predmetu *Pracovné vyučovanie* má žiak porovnať komunikáciu na diaľku v minulosti a v súčasnosti, napísať správu prostredníctvom SMS alebo cez e-mail, vysvetliť výhody a nevýhody moderných komunikačných prostriedkov. V predmete *Výtvarná výchova* by mal žiak v téme *Podnety videa a filmu* nadobudnúť schopnosť porozprávať o akcii v uvedenej ukážke filmu, výtvarne interpretovať vybranú akciu z filmovej ukážky. V rámci tohto predmetu môže nakresliť grafický obrázok prostredníctvom programu nato určeného.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky sprístupnilo portál Viki.iedu.sk tzv. centrálné úložisko digitálneho edukačného obsahu, ktoré obsahuje vzdelávacie materiály pre učiteľov a žiakov všetkých stupňov vzdelávania. Na stránke môžeme nájsť aj mediálnu výchovu, ktorá poskytuje náučné videá.

Okrem formálneho postavenia MV môžeme nájsť aj niekoľko neformálnych projektov, ktoré cielene napomáhajú k realizácii mediálnej výchovy a rozvoju mediálnych kompetencií. Na slovensku poznáme niekoľko projektov ako napr.:

Zodpovedne.sk, *Bezpecnenainterenete.sk* alebo *Ovce.sk*, ktoré formou zábavných, ale zároveň poučných videí upozorňujú na nástrahy, s ktorými sa dieťa môže stretnúť. Podobným projektom na báze videí je aj *Eset Safer Kids*, ktorý je určený 8+ a 11+ deťom. Animácia a Elias medzi dvoma svetmi, sú seriály, ktoré napomáhajú spoznávať technológie, snažiť sa im porozumieť a uvedomiť si nebezpečenstvá virtuálneho priestoru.

Mediálna výchova je v Slovenskej republike ukotvená v kurikulárnych dokumentoch a je prítomná aj v neformálnom vzdelávaní. Napriek snahe poskytnúť metodickú podporu pociťujú učitelia nedostatočné zázemie na realizáciu mediálnej výchovy, a preto ju uvedomele realizuje len malé množstvo učiteľov.

2 Mediálna výchova v zahraničí

V nasledujúcich častiach budeme analyzovať postavenie mediálnej výchovy v jednotlivých krajinách. Do príspevku sme vybrali niektoré krajiny, ktoré sú v porovnaní so Slovenskom už dlhodobo rozvíjajúce sa a u ktorých je možné nachádzať inšpiráciu v danej problematike.

2.1 Mediálna výchova v Česku

Mediálna výchova sa v Českej republike realizuje podobne ako u nás formou prierezovej témy, ktorá je rozdelená na tematické okruhy. Túto oblasť je možné realizovať ako vyučovací predmet, alebo kurz. Mediálnu výchovu nájdeme v dokumente Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Nájdeme ju v týchto vzdelávacích oblastiach: Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura.

Tematické okruhy sú zamerané na receptívne činnosti ako napr. kritické čítanie a vnímanie mediálnych obsahov, interpretácia vzťahu mediálnych obsahov a reality, stavba mediálnych obsahov, vnímanie autora a jeho zdieľanie mediálnych obsahov, fungovanie a vplyv mediálnych obsahov. Okrem receptívnych činností definujú aj produktívne činnosti, v ktorých sa žiaci učia tvoriť mediálne obsahy alebo pracovať v tíme (tvorba školského časopisu, rozhlasu, televízie...). Žiaci si v tejto oblasti osvojujú základné poznatky o fungovaní a spoločenskom postavení súčasných médií, o histórii médií či štruktúre fungovania. Za dôležité považujú aktívnu a uvedomelú schopnosť zapojiť sa do mediálnej komunikácie, vedieť rozlíšiť komunikačný zámer a vyhodnotiť vierohodnosť informácií, ktoré sú dieťaťu podávané.

Prácu učiteľom uľahčuje aj metodická príručka s názvom *Mediální propedeutika*, ktorá detailne charakterizuje spomenuté tematické okruhy. Pomenúva konkrétne ciele a požiadavky na realizovanie mediálnej výchovy na 1.stupni základných škôl. Okrem všeobecných cieľov majú zadefinované aj ciele MV pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím ako napr. uvedomovanie si hodnoty vlastného života a zodpovednosti za jeho využívanie vo voľno čase, rozvoj citlivosti voči stereotypom v mediálnych obsahoch aj v spôsobe spracovania mediálnych obsahov; na rozvoj citlivosti voči predsudkom a plytkému posudzovaniu v spoločnosti (najmä o menšinách) aj o jednotlivcoch; na rozvoj komunikačných schopností, najmä pri verejnom vystupovaní; na využívanie vlastných schopností v tímovej práci a schopnosti prispôbiť sa potrebám jednotlivca či celej skupine. Tiež učí využívať potenciál médií ako zdroja informácií, kvalitnej zábavy a trávenia voľného času a k osvojeniu si základných princípov vzniku významných mediálnych obsahov (najmä spravodajských).

Praktickou pomôckou je aj *Sborník příkladů dobré praxe: Mediální výchova a medializace*, ktorá ponúka overené aktivity pre prácu so žiakmi. (Doležal a kol., 2012)

2.2 Mediálna výchova v Rakúsku

Rakúsko je jednou z krajín, ktorá zaradila mediálnu pedagogiku a didaktiku médií do vedných odborov a tak upevnila postavenie mediálnej výchovy vo vzdelávacom systéme. Národný projekt s podporou Federálneho Ministerstva školstva, vedy a výskumu *Saferinternet.at: Iniciatíva pre bezpečné používanie digitálnych médií prostredníctvom podpory mediálnej gramotnosti* poskytuje školám a učiteľom podporu v nadobúdaní mediálnej gramotnosti a mediálnych kompetencií. (Safer Internet, 2018)

Projekt Watchlist-internet poskytuje zoznam sledovaných látok na internete, ktorý slúži ako informačná platforma zaoberajúca sa online podvodmi. (Watchlist-Internet.at)

Významným projektom na základných školách je aj eEducation Austria. Projekt ponúka metodické materiály aj návrhy na vyučovacie hodiny. Hlavným cieľom všetkých aktivít je didakticky rozumné využitie digitálnych médií vo všetkých predmetoch, ako aj zvyšovanie digitálnych a IT zručností žiakov. Ide o aplikačné prístupy, ktoré vytvárajú pridanú hodnotu pre učenie a výučbu alebo pripravujú študentov na kompetentné používanie digitálnych technológií na pracovisku.

2.3 Mediálna výchova v Poľsku

Poľský vzdelávací systém upevnil postavenie mediálnej výchovy vo všetkých stupňoch vzdelávania od predškolskej výchovy až po vyššie odborné školy skrze Projekt Edukacja mediálna, ktorá obsahuje nápady na vyučovanie v oblasti mediálnej výchovy. Súbor edukačných námetov slúži učiteľom a vychovávateľom v online formáte a poskytuje tematicky ladené aktivity pre rôzne vekové kategórie. Aktivity s názvami *Rozlišovanie medzi pravdivými a nepravdivými informáciami*, *Objavovanie informácií*, *Prezentácie*, *Rozmanitosť informačných zdrojov* a iné, ktoré umožňujú efektívne vykonávať mediálnu výchovu. Pravidlá používania médií alebo práva osôb so zdravotným postihnutím napomáhajú učiteľom a žiakom orientovať sa vo svete médií a rozvíjajú mediálne kompetencie. V lekciách nájdeme odpovede na otázky ako napr. Čo môžem o sebe povedať ostatným? Ako komunikovať s ostatnými? sa žiaci môžu naučiť ako chrániť svoje súkromie a slušne komunikovať aj vo mediálnom priestore prostredníctvom printových, zvukových, audio-vizuálnych alebo digitálnych médií.

2.4 Mediálna výchova vo Fínsku

Táto krajina chápe mediálnu gramotnosť nie len ako získavanie digitálnych prostriedkov na porozumenie a vytváranie mediálneho obsahu. Mediálnu gramotnosť úzko spájajú s otázkami osobného rastu, tvorivosti, kritického myslenia, gramotnosti a čiastočnej spoločenskej angažovanosti a prenikania do kultúry. Uvedomujú si, že kvalitná mediálna výchova zohráva kľúčovú úlohu pri spoločnom učení a rozvoji mediálnej gramotnosti.

V rámci vzdelávania sa venujú témam ako schopnosť starať sa o seba a ostatných, ktoré ovplyvňujú fyzickú, duševnú a sociálnu pohodu, mediálna kritika, hodnotenie zdrojov, bezpečnosť údajov, kybernetickú bezpečnosť. Zaoberajú sa aj kompetenciami, ktoré sa týkajú napríklad programovania, komunikačno-kultúrnej kompetencie a filmového vzdelávania.

Za dôležité považujú aj rozvíjanie iných zručností, ktoré nevyhnutne patria k mediálnej gramotnosti a mediálnej výchove. Zaraďujú sem: emocionálne zručnosti, sociálne zručnosti, kompetencie súvisiace s etikou a morálkou a zručnosti súvisiace s autorským právom.

Záver

Schopnosť orientovať sa vo virtuálnom priestore si vyžaduje dostatočné vedomosti, skúsenosti a pevné postoje, aby človek nebol len pasívnym konzumentom, ale aj aktívnym tvorcom. Ako sme v príspevku uviedli, význam mediálnej výchovy je v dnešnom vyvíjajúcom sa svete nepopierateľný. Slovensko ako pomerne mladá krajina reaguje na potrebu mediálnej výchovy, avšak jej dostatočné ukotvenie a príprava učiteľov zaostáva za vybranými krajinami. Postavenie mediálnej výchovy v Inovovanom Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 odpovedá na potreby rozvoja mediálnej gramotnosti, avšak len pre 3. a 4. ročník. Považujeme za dôležité, aby mediálna výchova a jej efektívne realizovanie prispievalo k rozvoju mediálnej gramotnosti aj v nižších ročníkoch, tak ako je to aj v ostatných krajinách. Spôsob ako budeme formovať vývin dieťaťa v danej oblasti stojí nielen na vzdelávacích

inštitúciách, ale aj na výchove rodičov. Postoj aký zaujmeme je rozhodujúci v ďalšom napredovaní nielen dieťaťa, ale aj celej spoločnosti.

Zoznam zdrojov

- Austria. Media literacy and safe use of new media. (2019). <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/austria/68-media-literacy-and-safe-use-of-new-media>
- Bekéniová, L., & Žilková, M. (2013). *Mediálna výchova v školskom vzdelávacom programe: metodická časť*. MPC-Metodicko pedagogické centrum. Bratislava. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/_._bek_niov___m._.ilkov___medialna_vychova_v___kv_p.pdf
- Brestovanský, M. (2010). *Úvod do mediálnej výchovy* [Vysokoškolské skriptá]. 1. Vydanie. Trnava, 2010. pdf.truni.sk/download?e-skripta/uvod-do-medialnej-vychovy.pdf. s. 16
- Doležal, L. (Eds.). (2012) *Sborník příkladů dobré praxe Mediální výchova a medializace*. Praha. <http://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/28%20ZNV%20Sborn%C3%ADk%20p%C5%99%C3%ADklad%C5%AF%20dobr%C3%A9%20praxe%20%20Medi%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova%20a%20medializace.pdf>
- Hacek, J. (2013). Mediálna výchova – vzdelávanie od kolísky po hrob. Združenie In: *Mass-media-science*, č. 1–2/2013. ISSN 0322-7049.
- Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych. (2014). *Edukacja medialna. Scenariusze zajęć, ćwiczenia, materiały*. <http://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/#sp1-3>
- Kačínová, V. (2008). Mediálna výchova v rodine. *Rodina a médiá*. <http://rodinaamedia.ku.sk/kongres2008/pages/prejavy/s10kacinova.pdf>
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania. (2009). http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf
- Lee, A. (2016). Media education in the School 2.0 era: Teaching media literacy through laptop computers and iPads. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2059436416667129>
- Petranová, D. (2011). Charakteristika predmetu mediálna výchova. In: Petranová, D., Vrabec, N. (2011). (Eds.), *Mediálna výchova pre učiteľov stredných škôl*. Trnava: FMKU UCM a IMEC, (s. 190)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). *Mediální výchova jako průřezové téma*. Praha. http://www.nuv.cz/file/3222_1_1/
- Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základnej školy (primárne vzdelávanie). (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>
- Saferinternet. (2018). *Safer Internet in der Volksschule*. <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/lehrende/safer-internet-im-unterricht/#c2172>
- Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). *Media literacy in Finland*. Publications of the Ministry of Education and Culture. ISSN 1799-0343

United of Kingdom. Media literacy and safe use of new media. (2020).
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/68-media-literacy-and-safe-use-new-media-united-kingdom-england>

Watchlist Internet: Internet-Betrug, Fallen & Fakes im Blick. <https://www.watchlist-internet.at/>

Zasepa, T., & Olekšák, P. (2008). *Mediálna výchova*. Ružomberok. (s. 195). ISBN 978-80-8084-291-8.

Kontakt

Mgr. Eliška Kišová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, Ružomberok, 034 01

E-mail: eliska.kisova577@edu.ku.sk

Komparace preventivních programů vybraných domovů mládeže

Comparison of prevention programs in youth homes

Alena Knotková

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na komparaci vybraných preventivních programů v domovech mládeže. V první části je základní vhled do problematiky a teoretické ukotvení řešené problematiky. V druhé části příspěvku jsou komparovány přístupy samostatných domovů mládeže a přičleněných domovů ke škole pomocí rámcové analýzy jednotlivých preventivních dokumentů. Cílem analýzy preventivních programů v domovech mládeže je provést rozbor jednotlivých přístupů k tvorbě tohoto dokumentu. Podrobná analýza se zaměřuje na obsah z hlediska rozvoje klíčových kompetencí, strukturu, pojmové vymezení, aktuálnost dokumentu.

Klíčová slova: preventivní program, rizikové chování, domov mládeže

Abstract

The document focused on the comparison of selected prevention programs in youth homes. The first part is a basic insight into the issue and the theoretical anchoring of the problem. The second part of the paper compares the approaches of independent youth homes and affiliated homes to the school using framework analysis of individual preventive documents. The aim of the analysis of prevention programs in youth homes is to compare the various approaches to the creation of this document. Detailed analysis focuses on the content of key competencies, structure, conceptual definition and timeliness of the document.

Key words: preventive program, risky behavior, youth home

Úvod

Příspěvek se věnuje výchovnému prostředí, které zůstává stranou zájmů odborné veřejnosti. Jedná se o domovy mládeže, které poskytují některým dospívajícím zázemí při jejich cestě do dospělosti. Domov mládeže mimo ubytovacích a stravovacích služeb poskytuje i výchovně vzdělávací činnosti. V oblasti prevence se zaměřuje hlavně na oblast nespecifické prevence, kdy nabízí ubytovaným aktivity pro trávení volného času. Řada zařízení se orientuje i v oblasti specifické prevence a nabízí svým žákům a studentům činnosti i v této oblasti. Příspěvek se zaměřuje na preventivní programy vybraných domovů mládeže. Komparace dokumentů formou rámcové analýzy zde uvedená je stručnou zprávou daného šetření.

1 Prevence v prostředí domovů mládeže

Původ slova „prevence“ pochází z latinského slova *praevenire* a mohli bychom jej přeložit jako předcházení, nebo jako opatření, která jsou učiněna předem, aby ochránila či ubránila jedince (Nešpor et al., 1998). Miovský (2010) uvádí:

Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí, směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky (s. 24).

Kraus (2005) se dívá na oblast prevence z hlediska medicínského, kdy se jedná o předcházení poškození zdraví, vzniku nemoci a z hlediska občanského práva, kde pozornost je zaměřena na činnost soudu. K rozdělení prevence na školskou, medicínskou a prevenci kriminality nejsou dány žádné hranice a je tedy nutné chápat pojem prevence jako mezioborový, kde se stává objektem zájmu pedagogiky, psychologie, sociologie a dalších oblastí. Zároveň je i problémem mezi jednotlivými sektory, kdy jsou vytvářeny různé koncepce a přístupy jednotlivých ministerstev (školství, práce a sociálních věcí, zdravotnictví atd.) (Mioviský, 2010).

1.1 Rizikové chování se zaměřením na období adolescence

Pojem rizikové chování, nahradilo v preventivním programu dříve užívaný pojem sociálně patologické jevy. Miovský (2015, s. 28) definuje rizikové chování jako „takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“. Základní formy rizikového chování stanovuje Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních vydané v roce 2010. Jiným příkladem dělení rizikového chování nalezneme u programu YRBS, který se věnuje sledování rizikového chování u adolescentů v USA. Mezi kategorie patří: chování, které přispívá k neúmyslnému zranění a násilí, sexuální chování, které souvisí s neúmyslným těhotenstvím a pohlavně přenosnými chorobami, užívání alkoholu, tabáku a jiných drog, nezdravé stravovací návyky a také nízká fyzická aktivita (Youth risk behavior survey data summary & trends report 2009-2019). Rizikové chování u dospívajících spojuje několik autorů s impulzivitou, kdy Dolejš a Orel (2017) vnímají impulzivitu jako „neschopnost odolat podnětu.“ Dolejš, Mioviský a Řehan (2012) nás seznamují s metodou testování zaměřenou na čtyři osobnostní rysy – impulzivitu, negativní myšlení, přecitlivělost a vyhledávání vzrušení. Test slouží jako diagnostická metoda. Dolejš a Orel (2017) provedli výzkum u žáků 6. -9. tříd a příslušných ročníků gymnázií, kdy sledovali vztah mezi rizikovým chováním a impulzivitou. Využili škálu impulzivnosti SIDS od Dolejše a Skopala (2016). Z výsledků vyplynulo, že existuje spojitost mezi impulzivitou a rizikovým chováním, např. s krádežemi, užíváním drog, vandalismem.

1.2 Preventivní program jako nástroj výchovného působení

Preventivním programem rozumíme konkrétní dokument školy nebo školského zařízení, který vychází z rámcového vzdělávacího programu, Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže a z dlouhodobé strategie prevence rizikového chování v daném zařízení. Preventivní program je základním nástrojem v prevenci rizikového chování ve školách a školských zařízeních. Účinnost preventivního programu bývá nejčastěji jeden rok a na jeho vytváření se podílí školní metodik prevence. Preventivní programy jsou předmětem kontrol České školní inspekce, jsou vyhodnocovány z pohledu efektivity a aktuálnosti a stávají se, i součástí závěrečné výroční zprávy o činnosti škol a školských zařízení (Tyšer, 2006). Důležité je, aby v preventivním programu byly řešeny aktuální problémy daného zařízení na základě evaluace výskytu rizikového chování v předchozím školním roce. Martanová (2007) uvádí, že je nutné a důležité, aby se na mapování situace ve škole podíleli všichni pedagogové. Ve třídách potom hrají nezastupitelnou roli třídní učitelé a to, zda škola vytváří prostor např. pro třídnické hodiny. Mezi volená témata patří především podpora zdravého životního stylu, rozvoj sociálních kompetencí a komunikačních dovedností. Maradová (2006) mluví i o roli preventivního programu jako nástroje k formování postojů jedince ke společnosti a společenským pravidlům, k úctě k zákonům a také k posilování právního vědomí.

Při tvorbě preventivního programu je důležité nejprve charakterizovat školu nebo školské zařízení. Do charakteristiky zařízení patří počet žáků, pedagogické složení, vedení daného subjektu a další údaje. Na to by měla následovat analýza nebo evaluace předchozího školního roku tak, aby mohly být stanoveny cíle preventivního programu na další školní rok. K analýze můžeme použít techniku SWOT analýzy, kde se vyhodnocují slabé a silné stránky dané organizace jako vnitřní podmínky a příležitosti a hrozby jako vnější podmínky. Na základě této analýzy se stanovují cíle preventivního programu. Cíle preventivního programu se rozdělují na krátkodobé, dlouhodobé, někdy se přidávají i střednědobé. K jejich stanovení je vhodné použít např. metodu SMART, kdy cíle musí splňovat pět kritérií. Musí být specifické, snadno měřitelné, akceptovatelné, realistické a také termínované. K cílům se provede konkretizace pomocí vhodné volby aktivit s ohledem na téma a složení skupiny. Volba metod a forem probíhá na základě znalostí a možností konkrétních pedagogů. Přihlíží se k věkovým zvláštnostem a zájmům a v domovech mládeže je navíc dobré vědět, jak probíhá prevence rizikového chování ve škole, aby nedocházelo k dublování programů ve stejném období. Po realizaci preventivního programu by mělo dojít k opětovné evaluaci a srovnání výsledků s výchozími daty (Miovský a kol., 2012).

1.3 Domovy mládeže a jejich místo v prevenci rizikového chování

Domov mládeže je školské ubytovací zařízení určené pro žáky středních škol a studenty vyšších odborných škol. Mimo ubytování domovy mládeže poskytují výchovně vzdělávací činnosti a většinou i stravování. Mezi hlavní oblasti výchovně vzdělávacích činností patří příprava na vyučování od zajištění podmínek k učení až po poskytované konzultace nebo vytváření studijních skupin. Druhou oblastí je vedení jedinců k plnohodnotnému využívání volného času. Tuto oblast řadíme do prevence rizikového chování jako nespecifickou

prevenci. Poslední stěžejní oblastí je oblast specifické prevence rizikového chování. Domovy mládeže mohou být součástí středních škol či středních odborných učilišť, kdy poskytují své služby hlavně žákům a studentům dané školy. Druhým typem domovů mládeže jsou samostatné domovy mládeže, kde je ubytování a další služby nabízeno pro více škol. Práce v domově mládeže je většinou rozdělena na výchovné skupiny, se kterými pracuje vždy jeden vychovatel (Hájek, 2011).

2 Rámcová analýza preventivních programů vybraných zařízení

Rámcová analýza preventivních programů byla zvolena jako výzkumný nástroj z mnoha důvodů. Jedním z nich je datové poznání oblasti z důvodu následného kvantitativního šetření. Výsledky by měly být použity při sestavování dotazníků pro pedagogické pracovníky v domovech mládeže. Výzkumným vzorkem se stalo šest preventivních programů ze tří samostatných zařízení a tří domovů mládeže přiřazených ke škole. Počet žáků v daných zařízeních je přibližně stejný.

2.1 Stanovení výzkumného problému

Hlavní výzkumný problém byl stanoven takto: **Jaké společné znaky nalezneme v preventivních programech vybraných domovů mládeže?** Analýza proběhla ve třech rovinách a to po stránce formální, obsahové a z pohledu využívání metod. Na základě stanoveného problému byly následně stanoveny dílčí cíle analýzy:

- Analyzovat strukturu preventivních programů po stránce formální
- Analyzovat obsahy preventivních programů se zaměřením na obsah a na využívanou terminologii v preventivních programech
- Analyzovat obsahy preventivních programů se zaměřením na využití metod v prevenci rizikového chování

Následně byla provedena analýza dat se stanovením tří kategorií. Každá kategorie je doplněna o tabulku s celkovým přehledem. Domovy mládeže samostatné jsou označeny jako DM A, DM B, DM C, přiřazené jsou označeny DM D, DM E, DM F.

2.2 Analýza dat

Kategorie 1 – Formální stránka preventivních programů

Při hodnocení struktury jsem vycházela z publikace Miovského et al. (2012). Mezi základní části patří charakteristika zařízení, vnější a vnitřní zdroje konkrétního zařízení, stanovení cílů, průběh realizace se zřetelem na využívání metod, hodnocení, evaluace.

Rozsah, platnost, struktura

Průměrný rozsah preventivních programů jednotlivých zařízení byl 12 stran, nejkratší program měl 5 stran a nejdelší 18 stran. Dva z programů byly vytvořené pro letošní školní rok, další tři programy byly z loňského školního roku a poslední preventivní program byl z roku 2016 a jeho platnost byla uvedena na 4 roky.

Ve všech programech byla charakteristika zařízení, v jednom případě včetně charakteristiky regionu. Ve třech případech byla vymezena riziková místa a rizikové faktory.

Vnější a vnitřní zdroje chyběly u dvou dokumentů a v jednom případě byly zaměněny. Při stanovování cílů jen ve dvou případech bylo prokazatelně využito hodnocení předchozího školního roku. Cíle byly převážně stanoveny pouze krátkodobé a dlouhodobé, jen dva dokumenty měly cíle i střednědobé. Realizace programu byla spíše obecná. Ve všech programech byly stanoveny úkoly metodika prevence. Hodnocení a způsoby evaluace byly součástí třech dokumentů.

Tab. 1. Formální stránka preventivních programů

	DM A	DM B	DM C	DM D	DM E	DM F
Rozsah, rok vydání	18, 2020	10, 2019	12, 2019	5, 2016	15, 2020	10, 2020
Char. DM	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Cíle	Dlouhodobé, krátkodobé	Dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé	Dlouhodobé, krátkodobé	Obecné	Dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé	Obecné
Zdroje	ANO	Chybí	ANO	Chybí	ANO	ANO
Odborník	Metodik prevence	Metodik prevence	Pedagog krizové intervence	Výchovný poradce	Metodik prevence	Výchovný poradce
Hodnocení evaluace	ANO	Chybí	ANO	Chybí	ANO	Chybí

Kategorie 2 – Obsahové zaměření a použitá terminologie

Dva programy ze šesti měly tematické zaměření celého preventivního programu. Dva dokumenty měly speciální programy pro různé skupiny, např. podle věku. V jednom případě byl preventivní program v domově mládeže zaměřen pouze na nespecifickou prevenci pomocí nabídky volnočasových aktivit. Jen dva programy se dotýkaly konkrétních témat, ostatní tři programy řešily prevenci obecně. Zaměření na rozvoj klíčových kompetencí bylo pouze ve dvou programech.

V základní terminologii došlo k drobným úpravám, které nebyly téměř akceptované v žádném z aktuálních programů. První chybou, která se objevila v pěti ze šesti programů, je pojem sociálně patologické jevy. Tento pojem byl dlouhý čas využíván a občas se vyskytuje v dokumentech umístěných na webových stránkách MŠMT. V současné době je tento pojem nahrazen výstižnějším pojmenováním jevu, a to rizikové chování, neboť u dospívajících v domovech mládeže se nejedná o patologický jev, ale spíše o rizikové chování, které je možno usměrnit. Dnes se také již nepoužívá pojmenování programu minimální preventivní program, ale pouze preventivní program. V jednom programu jsou přehozeny vnější a vnitřní zdroje.

Jen dva programy využívaly prvky konkretizace. V první případě šlo o konkretizaci besed na celý školní rok rozepsaný po měsících. Druhý dokument si s konkretizací poradil důkladněji. Program je členěn na menší bloky, které se zaměřují na určitou oblast, např. komunikaci. U jednotlivých programů nalezneme mimo zaměření také obsahovou náplň včetně doporučených metod. Ve všech programech je konkretizace činností metodiků prevence, v jednom případě je uvedena pozice pedagoga krizové intervence a ve třech pozice výchovného poradce.

Tab. 2. Obsahová stránka preventivních programů

	DM A	DM B	DM C	DM D	DM E	DM F
Název programu	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE
Specifická prevence	ANO	ANO	ANO	Chybí	ANO	ANO
Programy na konkrétní oblast	ANO	NE	ANO	Šikana, drogy, rasismus	NE	NE
Terminologie	Drobné chyby	V pořádku	Drobné chyby	Nevyužita	Drobné chyby	Drobné chyby
Konkretizace	Ano	Ano	Chybí	Chybí	Chybí	Chybí

Kategorie 3 – Metody využívané v preventivních programech

Metody se objevovaly ve všech dokumentech. V jednom případě bylo provedeno souhrnem přednášek a v jednom se jednalo o konkrétní doporučené aktivity. Ve všech případech se objevuje výčet následujících metod: individuální konzultace, přednášky, besedy, spolupráce s rodiči. Ve dvou případech se objevují skupinové programy zaměřené na prevenci rizikového chování, interaktivní programy.

Tab. 3. Volba metod v preventivních programech

	DM A	DM B	DM C	DM D	DM E	DM F
Metody	Přednáška s besedou Poradenství Spolupráce s odborníky Skupinové programy Spolupráce s rodiči Projektové týdny	Přednáška s besedou Poradenství Spolupráce s odborníky Spolupráce s rodiči	Přednáška s besedou Poradenství Exkurze Spolupráce s rodiči	Pouze nespecifická prevence Spolupráce s rodiči	Přednáška s besedou Individuální konzultace Spolupráce s rodiči	Přednáška s besedou Poradenství Spolupráce s odborníky Spolupráce s rodiči
Nespecifická prevence – volnočasové aktivity	ANO Pravidelné i nepravidelné	ANO Pravidelné i nepravidelné	ANO Pravidelné i nepravidelné	ANO Pravidelné i nepravidelné	ANO Pravidelné i nepravidelné	ANO Pravidelné

Závěr

Na základě analýzy dokumentů je nutné konstatovat, že mezi jednotlivými preventivními programy jsou velké rozdíly. Samostatné domovy mládeže mají cílenější programy pro činnosti s žáky a studenty v oblasti prevence rizikového chování. V preventivních programech přiřčených domovů mládeže je důraz v oblasti prevence rizikového chování kladen na školu a na zařazení témat do vyučovacích předmětů. Jen jeden z těchto domovů měl samostatný preventivní program pro domov mládeže. Velké rozdíly nalezneme

i v konkretizaci jednotlivých programů, kdy některé programy jsou v devadesáti procentech textu obecné a konkretizace je pouze v činnosti metodika prevence. Získané poznatky budou výchozím zdrojem pro sestavení dotazníků pro šetření mezi pedagogickými pracovníky domovů mládeže. Je nutné zařadit kromě specifické i nspecifickou prevenci, zaměřit se na využívání metod a forem, získávání zpětné vazby nejen pro účely výroční zprávy, ale také pro činnost vychovatele. Z analýzy vyplynulo, že jednou z oblastí dalšího šetření také bude využitelnost preventivních programů z pohledů pedagogů. Cílem následného šetření bude: Jak vnímají prevenci rizikového chování samotní vychovatelé. Výzkum se zaměří na srozumitelnost preventivních programů jako dokumentů, jejich využívání při práci s výchovnou skupinou. Další dílčí cíl se zaměří na metody využívané při specifické a nspecifické prevenci rizikového chování s akcentem na efektivnost, oblíbenost, metodologickou podporu, popř. možnosti dalšího sebevzdělávání.

Seznam zdrojů

- Dolejš, M., Miovský, M., & Řehan, V. (2012). *Testová příručka ke škále osobnostních rysů představující riziko z hlediska užívání návykových látek (SURPS – Substance use risk profile scales)*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivita Dolejš, Skopal (SIDS)*. Univerzita Palackého.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Univerzita Palackého.
- Hájek, B. et al. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Portál.
- Maradová, E. (2006). *Výchova ke zdraví: školní vzdělávací program: metodická příručka pro 6. - 9. ročník základní školy*. Fortuna.
- Martanová, V. et al. (2007). *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova.
- Mioviský, M. et al. (2012). *Návrh doporučené struktury Minimálního preventivního programu rizikového chování pro základní školy*. Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Mioviský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Togga.
- Mioviský, M. et al. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi. Druhé přepracované a doplněné vydání*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN.
- Mioviský, M. et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a VFN & Togga.
- MŠMT. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- Nešpor, K. et al. (1998). *Programy prevence závislostí a možnosti jejich hodnocení*. Národní program zdraví.
- Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Hněvín.

Youth risk behavior survey data summary & trends report 2009-2019. CDC.
<https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/index.htm>

Kontakt

Mgr. Alena Knotková
Ústav sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, Hradec králové, 500 03
alena.knotkova@uhk.cz

Je či není Komenského pansofie všezastřešující filozofií? Je či není jeho metafyzika relevantním zdrojem poznání?

Is Comenius's pansophy an covering everything philosophy? Is or is his metaphysics a relevant source of knowledge?

Luboš Kolářek

Abstrakt

Práce je kritickým historicko-filozofickým náhledem Komenského pansofie, jež má (či měla) být podle něj všemoudrostí čili moudrostí univerzální (řecky Pansofia), zastřešující veškeré lidské poznávání a poznání, nesporně tedy i z hlediska metafyziky. Komenský byl však už na samém zrodu tohoto díla pod velkým tlakem dogmatické společnosti, ve které žil a tvořil. Nesporně musel slevit ze svých původních mnohem radikálnějších záměrů i závěrů.

Klíčová slova: pansofie, filozofie, metafyzika, „trinitární“ pansofická metafyzika, harmonie, pravda, konvence, dogma, hereze, církev, zkušenost, rozum, víra, mystika, magie

Abstract

The work is a critical historical-philosophical view of Comenius's pansophia, which, according to him, should be (or should have been) all-wisdom or universal wisdom (Greek Pansofia), covering all human cognition and knowledge, undoubtedly from the point of view of metaphysics. However, Comenius was already at the very birth of this work under great pressure from the dogmatic society in which he lived and created. Undoubtedly, he had to compromise on his original much more radical intentions and conclusions.

Keywords: pansophy, philosophy, metaphysics, "trinitarian" pansophical metaphysics, harmony, truth, convention, dogma, heresy, church, experience, reason, faith, mysticism, magic

Úvod

Otevíráme zde (a možná i poněkud nekompromisní) kritický historicko-filozofický náhled Komenského pansofie, vystavěné na jeho svébytné trinitární pansofické metafyzice, potažmo víře, která má (či měla) být podle jeho prvotních záměrů všemoudrostí čili moudrostí univerzální (řecky Pansofia), zastřešující veškeré dobové formy lidské ontologie a zejména gnoseologie, poznávání a poznání. Z pohledu všezastřešujícího a všeobsažného vše-poznání reálného světa tomu tak ale v konečném důsledku nebylo ani být nemohlo, stejně jako není ani být nemůže.

1 Primárně spíše filozof?

Komenský, tedy sám autor – filozof, obecněji spíše známý jako světově proslulý, převážně pragmatický zakladatel moderní pedagogiky, dobově teologicky a filozoficky založené nauky o výchově, se ve svém ryze filozofickém odkazu zabývá mimo jiné tím, proč jeho „... *pansofie splete dohromady teologii s filozofií*“, proč si myslí, že „... *se má říkat pansofie s přívlastkem křesťanská*“. Jeho nesporně převratná teorie výchovy, hluboce propojená s univerzální nápravou „*věcí lidských*“, totiž souvisí právě s křesťanskou pansofií, tedy učením filozoficky podloženým důsledně propracovanou, do značné míry osobitou metafyzikou, vycházející jak z Platóna a novoplatoniků, tak i z Aristotela, leč v Komenského pojetí se jedná o učení značně autorské a osobité. „*Musíme totiž přiznat, že jsme se namáhali se zhotovením Metafyziky tak dlouho a tak pracně, aby nám mohlo být univerzální normou při budování velkého pansofického díla,*“ (Komenský, 2017, s. 7) přiznává a nepopírá, že o její výklad se pokusil nejméně dvacetkrát. Zachovalo se nám šest tématických děl, z nichž asi nejpodstatnější je Komenského *První filozofie*.

1.1 Apriorní filozofie

„První filozofie je věda o jsoucnu v obecnosti,“ uvozuje Komenský v Prolegomeně, kde jsoucnem nazývá „...všechno, co jest a co může být věděno jakýmkoliv způsobem. ... Jsoucno je buď první, nebo od prvního vzniklé.“ Následuje klíčové tvrzení, že „...první jsoucno je to, které je od sebe samého, skrze sebe a v sobě: nazývá se Bůh, Jehova, Jsoucno jsoucen atd.... Jsoucno vzniké od prvního jsoucna je každé jsoucno, které je mimo Boha, totiž stvoření. Tedy svět s různými viditelnými i neviditelnými stvořeními...,“ a k tomu pak dodává: „... z něhož totiž, skrze něho a v něm je všechno,“ (Komenský, 2017, s. 37) z čehož logicky vyplývá (což uvádí i jinde), že Bůh v Komenského pojetí je implicitně ve všem, že snad ani není světu (reálnému jako duchovnímu) či živým bytostem výsostně nadřazen, je v nich (apriori) obsažen, a pokud nás metafyzicky přesahuje, může být člověkem-filozofem či mystikem, ale dokonce i člověkem v materiálním slova smyslu - nejlépe pak prostřednictvím všeobjímající harmonie - v plnosti ontologicky (a snad i gnoseologicky) uchopen a realizován. Potud jako základ pansofie je tato Komenského teorie (zjevně ještě nedotčená posléze ideologicky vynuceným biblismem a slepou vírou jako atributem poznání) přijatelná – i když zde může být (účelový) výklad vždy poněkud vágní. Tuto myšlenku pak třeba domyslel filozoficky svobodnější Immanuel Kant ve své transcendentální filozofii (obdobně v návaznosti na scholastiku a Descartese), a otevřel tak cestu moderní fenomenologii, která se primárně zabývá tím „jak se věci ukazují“. Také Komenský nesporně dospěl k podobným závěrům – jenomže pak musel, pod velkým tlakem dobových autorit, zejména tedy církevních, své závěry přehodnotit, jak si ukážeme dále.

1.2 Zdroje poznání

Celé Komenského dílo, primárně však jeho metafyzika, jsou výrazným projevem vzdělaného a moudrého člověka, nacházejícího se časoprostorově na jakémsi rozhraní novodobého a předchozího myšlení, což u něj kulminuje svébytnou syntézou řady prvků

široké škály duchovědných a nově též přírodovědných učení a poznatků, kdy zmíněný již aristotelsko-platónský (psáno v preferenčním pořadí dobové církevní dogmatiky) základ byl v jeho myšlení do jisté míry racionalizován (byť na magickém základě) hermetickými naukami, ale též mystikizován (např. učení Jakuba Böhmeho), výtečně se orientoval ve filozofii protestantské, leč nezbytně se též musel přidržet křesťanské adaptace aristotelismu, který nebyl oficiální církví přijat bez výhrad (přičemž Komenský znal nesporně Aristotela celého!) a poněkud alibisticky pojatého biblismu, to celé podtrženo učeními novověkých myslitelů jako třeba Bacona, Fludda, Campanella a zejména tedy René Descartese.

Komeniologové Balík a Schifferová nám pak představují myslitele Komenského v poněkud méně obvyklém světle, „... totiž jako *důmyslného a vynalézavého metafyzika, který sice řadu námětů z poměrně rozsáhlého spektra tradičního i současného myšlení přejímal, avšak jako tvůrčí myslitel je dále promýšlel a originálně přetvářel v duchu své pansofie a panorthosie.*“ A co je tedy nesmírně důležité: „*Nepřejímal ... tradiční myšlenkové náměty pasivně, nýbrž je originálním způsobem přetvářel...*“, takže i jeho metafyzika „... je s tradicí zřetelně spjata, avšak obsahuje tak cosi navíc, co v tradici není obsaženo.“ (Komenský, 2017, s. 10)

2 Tvorba pod knutou

Jak už výše naznačeno, nesmírně vzdělaný a kreativně smýšlející Komenský, který se původně s plným nasazením a hlubokým přesvědčením vážně pokoušel o univerzálně všeobjímající filozofii, potažmo pansofii, byl vlastně už na samém počátku svých úvah, tedy u zrodu svého (vele-)díla, pod velkým tlakem dogmatické společnosti, v níž žil a tvořil (psal)-filozofoval, jejích učenců, vládců a v neposlední řadě – či spíše zejména – církevních hodnostářů.

2.1 Předčasně vydané úvahy

Všechno má svůj vývoj i své dobové „mantinely“, a to nezřídka na úkor pravdivosti potažmo pravdy. Bohužel i filozofie. Prvním významnějším Komenského dílem jsou „*Dvěře jazyků otevřené*“, vydané poprvé roku 1631 v polském Lešně. Už první verze si získala nebývalou popularitu: začala vycházet po celé Evropě.

„*Dílo se drželo důsledného paralelismu věcí i slov a spolu s jazykem podávalo i náhled na svět, takže se podle mínění Jana Jonstona, učenice polsko-skotského původu, zdálo '...být synopsí filozofie'...*“, uvádí komenioložka Markéta Klosová. (Komenský, 2010, s. 9) Komenský však chtěl víc a tak už brzy začíná psát jakýsi úvod pro svoji původní všeobjímající pansofii, zatím však pouze jako úvahový spis o své připravované filozofické příručce „*moudrosti*“ s pracovním názvem „*Dvěře věcí čili Brána Moudrosti*“, určené primárně pro studenty, tedy úzký okruh filozoficky zaměřených čtenářů. Parciální rukopis nicméně záhy vyjde pod názvem „*Předehry Komenského snah*“. Text vydal bez autorova vědomí oxfordský profesor Samuel Hartlib, který si původně napsal o ukázkou jeho chystané práce. Důvěřivý Komenský mu ji poslal, a zatímco čeká na Hartlibovu soukromou reakci, dorazí k němu jeho vlastní úvahy v knižní podobě pod latinským názvem „*Conatuum Comenianorum praeludia*“. Tak či onak měl už i sám oxfordský učenec problém s jejím vydáním, neboť doboví cenzoři oxfordské

univerzity váhali s realizací. Proč? Text údajně evokoval myšlení zakázaných heretických pelagiánů a také sociniánské myšlenky.

2.2 Účelová obhajoba

Spisek nakonec vyjde a zaplaví tehdejší vzdělanou Evropu, kde už je Komenský známým a uznávaným autorem. Spustí tak sérii dramatických událostí, nesporně tedy pro Komenského (potažmo pro „*nás budoucí*“, jak nás autor oslovuje), ale i pro řadu dobových vzdělanců, stejně jako dobových cenzorů. A zejména tedy – potažmo – pro filozofickou hloubku Komenského myšlenek a představ, které však tentokrát (na rozdíl od *Brány jazyků*) nebude vždy pozitivně hodnocena, neboť se zde hluboce – a zejména hereticky – dotýká či přímo potýká s dobovou vzdělaností, potažmo tedy s církevní dogmatikou, jak má poznávání a poznání vůbec vypadat. A tak se Komenský bude muset záhy obecně bránit poměrně ošemetné kritice – a tady je asi nejkřivější klíč k podstatě jeho (vznikající) pansofie, které osobně upírám schopnost „*všepoznání*“. Zatímco na jedné straně je pirátsky vydaný svobodomyšlný spisek přijat s nadšením, ze strany světské moci a zejména církve je autor označen za nebezpečného heretika. Komenský má na vybranou: buď z původních myšlenek sleví, anebo jeho pansofie nikdy nevyjde. Potažmo i další spisy. Vydává tedy – v malém nákladu pro interní potřeby: cenzory – účelově revidovaný „omluvný“ spisek „*Objasnění pansofických pokusů*“, načež musí před speciální komisí vyjasnit sporné body své pansofie.

2.3 S humornou(?) rozevlátostí

Dlužno podotknout, že ani v tomto dílku se Komenský nevěnuje nijak důsledně obhajobě. Spíše jde o výklad výrazně obrazným jazykem. Snad i tohle byla filozofova taktika? Anebo prostě jeho přirozenost? Zde pak Komenského „... *rozevlátý naléhavý styl využívá v maximální míře biblických obrazů a projevuje se v něm jasně k mystice tíhnoucí založení Komenského,*“ míní – snad ale poněkud či příliš prvoplánově – Klosová: „*Na druhé straně se domnívám, že tento do očí bijící rys autorova projevu nemusíme nutně pokládat jen za výraz Komenského sklonů k mystice a za přirozený výtrysk jeho obraznosti, náboženského cítění a vášnivého zaujetí pro pansofii: může to být i výsledkem určitého kalkulu.*“ (Komenský, 2010, s. 19) Přesně! Komenioložka Klosová to navíc dokládá následujícím tvrzením: „*Máme totiž dochován i zcela jiný, mnohem realističtěji podaný plán pansofického díla, který Komenský vyličil v dopise z 5./15. května 1638 jednomu ze svých příznivců...*“ - tedy dříve, než došlo k potřebě hájit se před oficiálními orgány (statní i „světovládné“) moci a víry - „... *V tomto náčrtu je sice pansofie rovněž přirovnávána k budově (o třech částech), avšak bez mystického chrámu proroka Ezechiela se zde Komenský naprosto obešel...*“ (Komenský, 2010, s. 19-20) Tedy zjevně: každému, co jeho jest? To sice nevylučuje, že by myšlenka mystického chrámu nefigurovala někde „za“ textem, v podvědomí či osobním vědomí autora-filozofa, na druhou stranu to ale evokuje mnohem svobodnější Komenského přístup k poznání, poznávání a jejich interpretaci povýtce filozofické.

Jaké tedy byly záměry napadeného geniálního mystitele, který svým intelektem, vzděláním i rozhledem a neobyčejným psychologickým vhledem nesporně převyšoval většinu (ne-li

veškeré?!), účastníků(-y) sporu?! Obhájit své budoucí dílo. I za cenu rozmělnění vlastního poznání.

3 Účelový paskvil namísto pansofie

Přes veškeré snahy o pravou či „opravdovou“ pansofii utrpěl tedy Komenský záhy s-vazbou (svázaností) dobovými konvencemi a zejména tedy „všeobjímajících“ či spíše vševládných církevních dogmat, takže musel z původního záměru „poněkud“ slevit, pokud mělo jeho dílo vůbec vyjít tiskem a on sám neměl být prohlášen za heretika (kacíře) s puncem „zákazu“ - a to jistě nejen (sic!) - publikování. (Umíme si dnes představit, že by nebyl žádný Komenský...?!) Nesporně musel slevit ze svých původních, nejspíše tedy mnohem radikálnějších záměrů (i závěrů) a byl při-nucen od své původně zamýšlené všeobjímající pansofie po-odstoupit, takže nakonec pod hlavičkou Komenského „pansofie“ vznikl účelový, poněkud nedokonalý „paskvil“ (míněno v původním i současném slova smyslu; bráno ovšem s patřičnou rezervou – je to přece jen „ošklivý“ příměr!), byť v mnoha ohledech geniální. Komenský se v konečném důsledku hlásí k dobové mosaické fyzice, podle níž se lidské poznání opírá o tři hlavní zdroje: zkušenost, rozum a víru (zde pak, v konečném důsledku, v neomylnost Písma svatého). A v tom je onen pověstný „kámen úrazu“ jeho pansofie jako (potenciálně) „vševysvětlující“ filozofie. Minimálně proto, že víra je metafyzickou kategorií, vymykající se z objektivních forem poznávání. Nicméně: víru na místě, kde rozum a zkušenost nedostačují, jak nám autor mimo jiné sděluje, lze akceptovat, jenomže Komenský musel – jaksi navíc – oficiálně akceptovat víru v neomylnost Písma svatého jako božského zjevení – a to je oxymoron, neboť víme, že „neomylná božská“ Bible je primárně plodem nikoliv „neomylného“ církevního koncilu.

3.1 Úhyb vykoupený nesporným přínosem

Nahlédnuto z té pozitivní stránky, zanechal nám (oficiálně) úžasné dílo, kdy se Komenský opírá o metafyzickou nauku „přirozené teologie“, zabývající se rozumovou stránkou existence Boha a jejími důkazy rozumem, formulované jeho inspirativními předchůdci Anselmem z Canterbury a Tomášem Akvinským. Zatímco první z nich se opírá o takzvaný „*ontologický*“ či „*přímý*“ důkaz Boží existence tím, že jako součástí našich myšlenek nemůže nebýt, Akvinský ve své „*Sumě teologické*“ formuloval známých pět důkazů boží existence, jež Komenský, který je spíše trinitarista, dobře znal.

Na konkrétní „*trinitárnost*“ Komenského myšlení upozornila už v průběhu 20. století celá řada badatelů, u nás pak vposled třeba Eduard Fiedler ve své promluvě o jeho pansofické metafyzice.

„Výrazným rysem Komenského metafyzického systému je trinitarismus, jenž svými kořeny sahá k Augustinovi a v jehož pozadí je především vliv Mikuláše Kusánského,“ rozvádějí též Balík se Schifferovou. „Komenský je takto součástí linie, jež vychází z Augustina a vede přes Bonaventuru, myslitele školy svatoviktoriánské a Cusana. Podle J. Patočky však Komenský udělal z triadismu něco nového, totiž přeměnil jej v deduktivní systém; stal se tak anticipátorem mnoha větších systematiků, kteří přišli po něm.“ (Komenský, 2017, s. 9)

Podíváme-li se blížeji na ony Komenského triády či trojiny, na nichž stojí jeho metafyzický systém v konečné podobě, nalézáme tu především: *unum, verum, bonum* (jedno, pravdivé, dobré), *ordo, usus, amor* (řád, užitek, láska), významná triáda *entia, potentia, bonitas* (moudrost, moc, láska) či pro naši další úvahu klíčové *sensus, ratio, fides* (smysl, rozum, víra), snad až (z filozofického hlediska) alchymistické *scire, velle, posse* (vědět, chtít, moci), ale také *esse, non-esse, semi-esse* (bytí, ne-bytí, polo-bytí), *posse fieri, fieri, perfieri* (možnost uskutečnění, uskutečňování, uskutečnění) a hlavně pak poněkud konkrétnější *theoria, praxis, chrestis* čili teorie, praxe, užití. Z těch pak ovšem Komenský odvozoval další trojice.

Komenský také vysvětluje, proč radí použít titul Pansofie jako „... širší výklad, jež užívá sama filosofie a sama teologie“, kdy sice doporučuje „jak mohou všichni o všem v úplnosti vědět (*pantes panta pantós*)“, nicméně však také proč si myslí, že „... se má říkat pansofie s přívlastkem křesťanská“ (Komenský, 2010, s. 9), když se ale v zásadě bude jednat o souhrn veškerého vědění, týkajícího se člověka. A jak už víme, v tom je onen pověstný (úhelný?!), „kámen úrazu“ jeho pansofie, zejména tedy vzhledem k tomu, že Komenský se hlásí ke zmíněné mosaické fyzice, podle níž se lidské poznání opírá o tři hlavní zdroje: zkušenost, rozum a víru. Podle Komenského žádný z těchto zdrojů nevystačí sám o sobě, navzájem se musí korigovat. Jenomže problém je v tom, že tam, kde si člověk neví rady ani smysly ani rozumem, u věcí neviditelných a neuchopitelných, musí podle něj nastoupit víra poučená tradičně Zjevením. Ve smyslu intuice – proč ne?! Jenomže tady se na piedestal staví ne-přijatelná víra dogmatická, víra v neakceptovatelné dogma.

Závěr

Shrme-li si to, do značné míry volnomyšlenkářský filozof Komenský se kritikám nejprve smál, ale pak zvažněl. Došlo mu, že pokud do svého díla nevkomponuje patřičné účelové „úhyby“ (a ty by filozof – v ideálním případě - neměl dělat nikdy!), jeho dílo nejspíše nevyjde. A tak „slevil“, hájil se veřejně a jako geniální vzdělanec se také obhájil. Jeho současník Giordano Bruno byl za své heretické názory upálen (roku 1600), Galileo Galilei (roku 1633) odvolal – a přežil, byť dožil v inkvizitorských kobkách; no - a Komenský provedl (nejpozději roku 1638) „revizi“ své filozofie, metafyziky potažmo pansofie. A to je na jednu stranu dobře, protože většina jeho geniálních myšlenek vyšla a dodnes nám má co sdělit a dát. Na druhou stranou však jeho pansofie není všemoudrostí, umožňující člověku poznat Svět čili „Vše“ opravdu se vším všudy. Ještěže dospěl k osobité teorii harmonii, ale to už je na jinou úvahu...

Seznam zdrojů

- Komenský, J. A., & Huptych, M. (2019). *Labyrint světa a ráj srdce*. Práh.
 Komenský, J. A. (2003). *Brána jazyků otevřená (Dvěře jazyků otevřené)*. Paseka.
 Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda.
 Komenský, J. A. (1941). *Orbis pictus*. Praha.

Komenský, J. A. (2010). *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Academia.
Komenský, J. A. (2017). *Spisy o první filozofii*. OIKOYMENH.
Řezníčková, L., & Urbánek, V. (2017). *EX SEFINITIONE. Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty*. Filosofia.

Kontakt

Mgr. Luboš Koláček
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdaleny Rettigové 4, Praha 1, 110 00
E-mail: lubos.kolacek@seznam.cz

Analýza českých pedagogických periodik se zaměřením na školní poradenství

The analysis of Czech pedagogical periodicals focused on school counseling

Monika Krajňáková

Abstrakt

Školní poradenství je možné chápat jako školsko-politické téma i jako pedagogicko-psychologické téma. Tento příspěvek dílčím způsobem nahlíží na toto téma z obou pohledů. Částečně nastiňuje chod organizací a výzvy (politická rovina) i proces poradenství a témata (rovina pedagogicko-psychologická). Cílem tohoto článku je tedy pojednat o tom, jakým způsobem je téma školního poradenství probíráno ve vybraných pedagogických periodikách. Přestože v našem prostředí existují specifická periodika, je toto téma v ostatních obecněji zaměřených časopisech poměrně opomíjeno.

Klíčová slova: školní poradenství, pedagogická periodika, obsahová analýza

Abstract

School counseling can be understood as a school-political topic as well as a pedagogical-psychological topic. This contribution deals with this topic from both perspectives. It partially outlines the function of organizations and challenges (political level) as well as the process of counseling and special topics (pedagogical-psychological level). The aim of this article is to discuss how the topic of school counseling is discussed in selected pedagogical periodicals. Although in the Czech Republic there are special periodicals, this topic is relatively neglected in other more general journals.

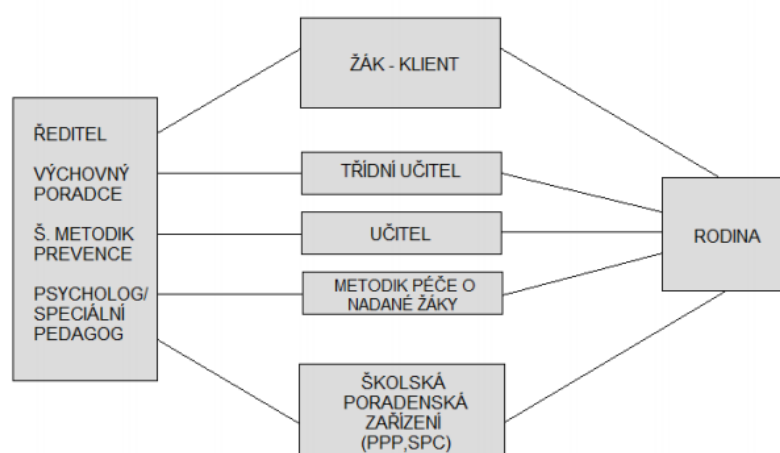
Key words: school counseling, pedagogical periodicals, content analysis

Úvod

Problematika školního poradenství je zatím ve výzkumech v našem prostředí méně reflektována. Přestože má školní poradenství již dlouhou historii, nemá dostatečné množství relevantních studií a existuje také nejednoznačnost v teorii a pojmovém vymezení školního poradenství. Tyto výzkumy si většinou nevšímají fungování systému, ale sledují dílčí témata jako např. inkluzi. Přestože se pracovníci školního poradenství objevují ve školách již více než 15 let, stále nemáme jasná data o jejich fungování a názorech žáků, rodičů či vedení školy. Považuji proto za důležité tento stav a změny popsat. Školní poradenství by mělo být tedy chápáno šířeji než jako pomoc při kariéře a vzdělávání.

Samotné poradenské služby ve škole jsou zabezpečovány týmem složeným z několika osob. Většinou se jedná o výchovného poradce, školního metodika prevence, případně školního psychologa/školního speciálního pedagoga a jejich konzultační tým, složený z vybraných pedagogů školy (MŠMT, 2005, s. 2). Tuto koncepci ukazuje i schéma z Věstníku MŠMT, které upravila Zlámalová (2017, s. 14). S tím souvisí i tvrzení Knotové (2014, s. 11), že školní poradenské služby jsou zaměřeny především na žáky, nicméně nabízí odbornou pomoc rodičům a žákům. S rozsahem jejich služeb jsou seznámeni rodiče, žáci a další pedagogičtí pracovníci. Škola také spolupracuje s externími subjekty, jako např. s OSPOD, PPP, SVP, policií či neziskovými organizacemi.

Obr. 1. Poradenské služby ve škole



Zdroj: Věstník MŠMT (2005)

1 Teoretická východiska

Poradenství můžeme chápat nejen jako aplikovanou teoretickou, ale i praktickou disciplínu, která „vznikla z potřeby pomáhat lidem v obtížných životních situacích. Jedná se o zaměřený řízený proces, ve kterém poradce provází duševně zdravé jedince při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností“ (Valentová, 2013, s. 25-26).

Školní poradenství je regulováno vyhláškami a zákony. V posledních letech došlo k úpravě školského zákona č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. Tento zákon klade větší důraz na potřeby žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Stěžejním úkolem školního poradenství je napomáhat „k optimalizaci dílčích fází celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině“ (Novosad, 2009, s. 194). Za poskytování poradenských služeb nese zodpovědnost ředitel školy, v jehož pravomoci je eventuelní pověření i jiného pracovníka. Ředitel je také zodpovědný za sestavení preventivního programu školy, dále participuje na zabezpečení výchovného poradenství. Tyto poradenské a preventivní programy mají být specifické pro každou školu i region, a to proto, aby služby školy byly lépe koordinovány se službami školských poradenských zařízení. Organizačně

je školní poradenství poskytováno v rámci školního poradenského pracoviště (Kucharská, 2013).

Samotná škola si posléze vytvoří svůj program školních poradenských služeb, který zahrnuje popis činností školních poradenských pracovníků, preventivní program školy včetně strategie předcházení neprospěchu, šikaně a dalším projevům rizikového chování (Zapletalová, 2011, s. 5). Hlavním smyslem těchto programů je včas a efektivně řešit školní problémy, rozpoznat vznikající obtíže dětí a dospívajících a hledat dostupná řešení. K tomu jim pomáhají různé aktivizační techniky a metody, které využívají při vedení poradenských rozhovorů. Jednotliví pracovníci pak mohou ve svých terapiích využít několik typů intervencí (MŠMT, 2005, s. 2).

Co se týče zahraničních výzkumů školního poradenství, tak chybí ucelené analýzy a komparace poradenských systémů. Existují dílčí studie o fungování jednotlivých systémů a krátké dokumenty z konferencí, které nejsou velmi ucelené. V českém prostředí můžeme dohledat pár analýz pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání, ale komplexnější pohled také chybí.

To je dáno také tematickou roztržitostí výzkumů, kdy v našem systému chybí školsko-politické výzkumy, na základě kterých by bylo možné identifikovat výzvy a návrhy pro možné zlepšení celého systému.

2 Metodologie

2.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je téma školního poradenství a jeho prezentace v pedagogických (neakademických a odborných) periodikách. Stěžejní jsou především odborná periodika. Jako dílčí problémy jsem stanovila typy autorů a článků, témata zájmu, kolik prostoru školní poradenství dostává a jak se vyvíjí jeho diskurz.

2.2 Výzkumné nástroje

Výzkum se pohybuje na pomezí kvantitativního a kvalitativního designu, označovaného jako smíšený, konkrétně se jedná o kvalitativní i kvantitativní obsahovou analýzu. Můžeme jej tedy chápat jako „design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich“ (Vlčková, 2011, s. 3).

Obsahovou analýzu můžeme charakterizovat jako metodou, jejíž pomocí dochází k rozboru obsahu záznamu určité komunikace. Předmětem této metody jsou obsahy komunikace předávané jako text či obraz (Dvořáková, 2010).

Tyto indikátory byly vytvořeny podle dílčích témat (např. typy článků, autoři). Sloužily také k upřesnění jednotlivých konceptů, a to např. kategorizovaného obsahu, současného diskurzu, množství, autora, formy či jiných měřitelných znaků (Disman, 2002). Tento typ analýzy byl využit při srovnávání stejných kategorií (např. typy autorů a textů) v jednotlivých typech periodik.

2.3 Výzkumný vzorek

Zkoumaným vzorkem se stala pedagogická periodika pojednávající o tématu školního poradenství. V rámci předvýzkumu byla tato periodika rozdělena na odborná (akademická) a neakademická. Odborná (akademická) periodika byla vybrána na základě vydavatele (vysoké školy), jejich odborného zaměření a členství v mezinárodních vědeckých databázích. Do této skupiny byla zařazena Pedagogická orientace (PO), Studia Paedagogica (SP), Orbis scholae (OS), Komenský (ČK) a Pedagogika (ČP). Do skupiny neakademických periodik byl zařazen jeden časopis pro veřejnost (Rodina a škola) a jedno spíše zpravodajské periodikum určené školám a politikům Vzdělávání, jehož vydavatelem je NÚV.

2.4 Limity výzkumu

Limitem je množství jednotlivých typů pedagogických periodik, což dává jen částečný obraz českého školního poradenství. Dalším limitem je také fakt, že článků s tématem školního poradenství v jednotlivých periodikách je velmi málo, jak ukázal předvýzkum a jako další krok musela být analyzována i neakademická periodika.

2.5 Výsledky výzkumu

2.5.1 Četnost tématu školního poradenství v odborných a neakademických periodikách

Ve výběrovém souboru v odborných periodikách čítajícím 903 jednotek jsem téma školního poradenství zaznamenala ve 38 vydání, tj. v 4,2 % ze všech zkoumaných jednotek. Naopak u neakademických periodik bylo v souboru 1089 jednotek nalezeno téma školního poradenství ve 23 případech, což je 2,1 %. Tato zjištění ukazují i tabulky níže.

Tab. 1. Počet jednotlivých článků v odborných časopisech za posledních 5 let

	2015	2016	2017	2018	2019
SP	0	0	0	0	1
PO	0	1	5	4	0
OS	1	0	3	1	1
ČK	3	3	7	3	2
ČP	0	2	0	1	0

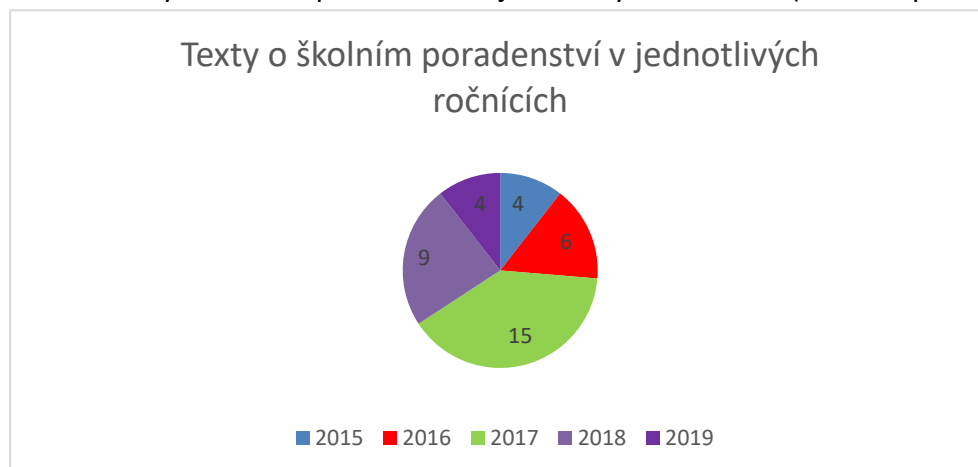
Tab. 2. Počet jednotlivých článků v neakademických časopisech za posledních 5 let

	2015	2016	2017	2018	2019
Vzdělávání	2	6	4	0	0
Rodina a škola	3	1	5	0	2

Rozložení tématu školního poradenství se v průběhu let 2015-2019 měnilo. Nejčastěji se články objevovaly v časopise Komenský. To může souviset se zaměřením časopisu, který je prakticky zaměřen na učitele základních škol, kteří se s problematikou školního poradenství setkávají velmi často.

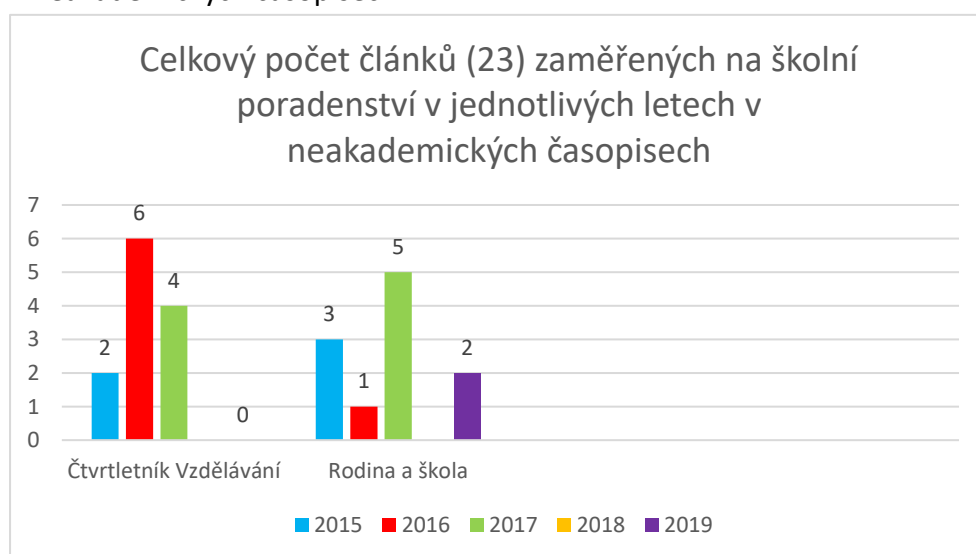
Nyní nastíním četnost tématu v rámci zkoumaných let.

Graf 1. Texty o školním poradenství v jednotlivých ročnících (všechna periodika)



Graf jasně ukazuje, že vlna zájmu o školní poradenství se začala pomalu zvedat v roce 2016 (6 článků), patrně v souvislosti s přípravou inkluzivního vzdělávání a pokračovala 2017 (reakce na změnu legislativy, 15 článků) a 2018 (9 článků). V roce 2019 už zase zájem klesá a školní poradenství se v odborných periodikách objevuje minimálně. Podobný trend jsme mohli sledovat i u neakademických periodik, kdy nejvyšší počet článků byl vydán v roce 2017. Naopak v letech 2018 a 2019 je vidět velký pokles v četnosti, kdy by stálo jistě za to zjistit, jak je tato legislativní změna zpětně reflektována odborníky.

Graf 2. Celkový počet článků (23) zaměřených na školní poradenství v jednotlivých letech v neakademických časopisech



2.5.2 Typy článků

V obou typech časopisů jsme mohli nalézt pouze některé typy článků, jako např. recenze, rozhovory, analýzy a komentáře. Odborná periodika jsou specifická svými přehledovými studiemi a kazuistikami, které se ověřují na základě výzkumných zjištění a jsou zkoumány akademiky jednotlivých výzkumných ústavů. V neakademických časopisech můžeme naopak vidět metodické pokyny a příklady z praxe, které jsou zase přínosné pro učitele v praxi.

2.5.3 Typy autorů

Důležitou součástí mého výzkumu se stalo zjištění, kdo jsou hlavní autoři v českém prostředí zabývající se školním poradenstvím. Tyto autory jsem rozdělila do širších skupin, abych mohla u obou skupin srovnávat a hledat podobnosti.

Co se týče odborných periodik, tak zde přispívali většinou akademičtí pracovníci, kam řadím odborné asistenty, výzkumníky či doktorské studenty. To můžeme vidět u Komenského, Orbis scholae a Pedagogické orientace, kde se většinou objevují v počtu pěti až šesti. Naopak v časopisu Pedagogika můžeme vidět převažující participaci poradenských pracovníků a ve Studia Paedagogica byl publikován jediný článek opět akademickým pracovníkem. Důvodem může být právě zmiňovaná cílová skupina těchto časopisů. Pokud je časopis cílen převážně do akademického prostředí, pak tam píše téměř výhradně akademici (tedy zaměření na přehledové studie nebo výzkumné studie). Pokud je to časopis více mířící do praxe (Komenský), pak jsou k publikování vyzýváni i lidé z praxe.

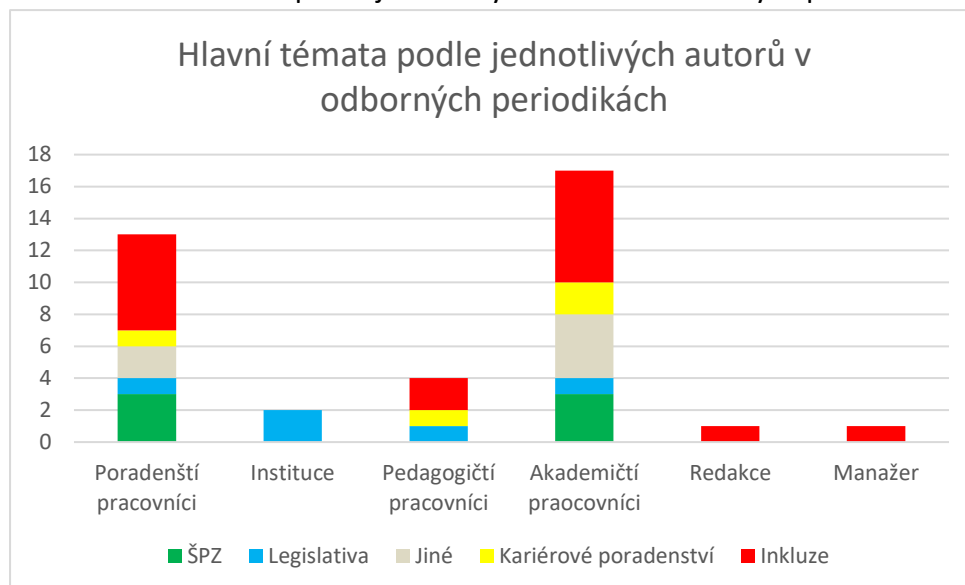
Z těchto dat můžeme usuzovat, že lidé z praxe nejsou moc motivovaní na psaní a často s tím nemají zkušenost, proto se uplatní především v těch časopisech, které přijímají texty i s nižší metodologickou náročností. Tím myslím, že se nevyskytují v nejprestižnějších časopiseckých databázích.

To patrně souvisí s tím, že v oblasti školního poradenství nejsou realizovány kvalitně metodologicky vedené výzkumy, které by byly těmito časopisy publikovány. Nevíme, kolik dalších textů na toto téma bylo redakcím časopisů zasláno a nebyly publikovány z důvodu relativně nízké kvality. Je možné, že čím vyšší kvalitu a nároky na texty časopisy mají, tím méně si autoři troufají do nich zasílat prakticky zaměřené nebo metodologicky méně kvalitní texty.

2.5.4 Hlavní témata

Největší rozmanitost byla opět patrná u akademických pracovníků a poradenských pracovníků. Ostatní autoři měli témata rovnoměrněji zastoupená vždy po jednom textu. Jak se již několikrát ukázalo, pedagogičtí pracovníci se zabývali nejčastěji tématy z praxe, jelikož se nejčastěji setkávají s žáky se SVP či s různými nařízeními v rámci legislativy státu. U všech autorů (vyjma institucí) byla ústředním tématem inkluze. Je patrné, že toto téma je považováno za důležité napříč všemi pracovníky ve školství.

Graf 3. Hlavní témata podle jednotlivých autorů v odborných periodikách



V rámci neakademických periodik jsem očekávala primárně téma inkluze, jelikož tyto časopisy jsou primárně zaměřeny na praxi, což se posléze potvrdilo. Více než tři čtvrtiny (56,7 %) tvořila inkluze. Zde jsem narazila na stěžejní podtéma asistentů pedagoga, kdy se velmi často řešilo systémové nastavení těchto pedagogických pracovníků. Ostatní témata se objevovala spíše okrajově.

2.5.5 Vývoj diskurzu

Vývoj diskurzu došel určité změny v průběhu několika let. Vyvíjení trendu aktuálnosti tématu lze odvodit z četnosti článků v odborných i neakademických periodikách i z podílu vydání věnujících se tématu v jednotlivých ročnících.

Jelikož existuje v našem prostředí nepřeberné množství pedagogických témat, můžeme říct, že i přes nízkou četnost se texty o školním poradenství pravidelně v odborných i akademických periodikách objevují, což je důkaz aktuálnosti tématu. Zde mě napadá souvislost, proč se pedagogická témata zdají aktuálnější a odborníci se školnímu poradenství věnují tak málo, přestože např. téma inkluze je velmi často v odborných i laických kruzích zmiňováno. Po zavedení společného inkluzivního vzdělávání do škol, podle mého názoru, stoupla role školního poradenství ve školství, nicméně nějaké relevantní pedagogické výzkumy a odborné debaty stále chybí a naopak ustupují jiným tématům.

Závěr

Školní poradenství je nedílnou součástí českého školského systému již několik let, avšak stále se mu dostává poměrně málo pozornosti. V českém prostředí chybí celostní výzkumy o fungování systému v českých školách. Existují pouze dílčí studie na vybraná témata, kterým se věnují především odborníci z akademického prostředí. Důležitou součástí tohoto systému jsou samotné školy. Ty si vytvářejí své vlastní školní preventivní plány, kterými se snaží předejít

problém ve vzdělávací i výchovné oblasti. Součástí tohoto školního poradenského pracoviště jsou nejčastěji metodici prevence, výchovní poradci a školní psychologové. Ti pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuálním způsobem za pomoci podpůrných opatření k nejlepším výsledkům. Důležitou součástí tohoto inkluzivního vzdělávání jsou také asistenti pedagoga.

V mém výzkumu se také potvrdilo, že relevantních textů týkajících se školního poradenství se nejen v českém prostředí objevuje velmi málo. Četnost textů o školním poradenství dosáhla vrcholu v roce 2017, kdy svým rozsahem obsáhlo 8,3 % v odborných a 4,1 % neakademických periodikách celkového prostoru, což souvisí s vydáním Školského zákona a vyhláškou č. 27/2016. Průměrně byla tématu školního poradenství v posledních pěti ročnících uvedených periodik věnována 4,2 %, resp. 2,1 % z celkového počtu vydání. Nejčastěji se tímto tématem zabývají výzkumníci na vysokých školách či Národní ústav pro vzdělávání ve svých přehledových studiích. Naopak u neakademických periodik se objevují i metodické pokyny, které slouží pedagogickým pracovníkům v praxi. To se potvrdilo především v neakademických časopisech, kde inkluze a asistenti pedagoga tvořili více než tři čtvrtiny z vybraného výzkumného vzorku.

Na závěr této kapitoly přidám zajímavé zjištění. V neakademických periodikách často zaznívala kritika směrem k MŠMT ohledně začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Především učitelé a asistenti pedagoga si stěžovali na nereálnost těchto nařízení a nedostatečnou materiální a personální vybavenost škol, aby inkluzivní vzdělávání bylo přínosné a hodnotné.

Seznam zdrojů

- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, I. (2010). *Obsahová analýza / formální obsahová analýza a kvantitativní obsahová analýza*. Plzeň: FF ZČU. <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>
- Knotová, D. et al. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kucharská, A. (2013). *Školní poradenské pracoviště*. In L. Valentová et al., *Školní poradenství I* (s. 40-45). Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2005). *Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č. j. 27 317/2004-24). www.msmt.cz/file/38107_1_1
- Novosad, J. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál.
- Stříteská, M. (2020). *Školní poradenství v českých pedagogických periodikách* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita. <https://is.muni.cz/th/ax1ui/>>
- Valentová, L. et al. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Karolinum.
- Valentová, L. et al. (2013). *Školní poradenství II*. Praha: Karolinum.

Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová, *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita.

Zlámalová, H. (2017). *Školní poradenské služby – případová studie* [Bakalářská diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
https://is.muni.cz/auth/th/vd8nz/Bakalarska_diplomova_prace_Skolni_poradenske_sluzby.pdf

Kontakt

Mgr. et Bc. Monika Krajňáková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: monika.krajnakova01@upol.cz

Implementácia prierezových tém do vyučovania na vybraných stredných odborných školách pedagogických na Slovensku

Implementation of cross - cutting themes into teaching at selected secondary schools of education in Slovakia

Magdaléna Kremnická

Abstrakt

Príspevok analyzuje problematiku prierezových tém a implementáciu ich obsahu do vyučovania učiteľov vybraných stredných odborných škôl pedagogických na Slovensku s dôrazom na rozvíjanie funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov. Cieľom odborného príspevku je analyzovať aktuálny stav implementácie prierezových tém do výučby v úplnom strednom vzdelávaní so zameraním na stredné odborné školy pedagogické. Za výskumný nástroj sme zvolili neštandardizovaný elektronický dotazník vlastnej konštrukcie. Výskumný súbor tvorilo 72 učiteľov vybraných stredných odborných škôl pedagogických na Slovensku vo veku od 25 do 62 rokov.

Kľúčové slová: prierezové témy, kľúčové kompetencie, funkčná gramotnosť, odborné vzdelávanie

Abstract

The article analyzes the issues of cross-cutting themes and implementation of their content in the teaching of teachers in selected secondary schools of education in Slovakia with an emphasis on developing functional literacy and key competences of pupils. The objective of the article is to analyze current state of implementation of cross-cutting themes in the teaching in complete secondary education with a focus on secondary schools of education. As a research tool, we chose a non-standardized electronic questionnaire of our own making. The research sample consisted of 72 teachers of selected secondary schools of education in Slovakia aged from 25 to 62 years.

Key words: cross – cutting themes, key competences, functional literacy, vocational training

Úvod

Ako začínajúci učiteľ na strednej odbornej škole pedagogickej (ďalej len SOŠ Pg.) sme sa s implementáciou prierezových tém (ďalej len PT) do vyučovania stretli po prvýkrát, aj to len v teoretickej rovine. Prekvapujúce pre nás bolo zistenie, že kolegovia – učitelia s dlhoročnou praxou s touto problematikou nemali dostatočnú skúsenosť, a tak nám nedokázali adekvátne poradiť. To bol hlavný dôvod, prečo sme sa zamerali na túto

problematiku. V roku 2019 sme realizovali výskum, ktorý tvoril základ našej rigorózneho práce. Jeho výsledky prinášame v príspevku.

1 Funkčná gramotnosť a jej význam vo vzdelávaní

Pojem funkčná gramotnosť prvýkrát použil W. A. Grey v roku 1956. Širšie sa tento pojem začal uplatňovať až v osemdesiatych rokoch 20. storočia. Spočiatku bola gramotnosť chápaná ako kompetencia akademického či študijného charakteru. Avšak v tomto ponímaní je funkčná gramotnosť chápaná ako kompetencia životná (Kirsch & Jungeblut, 1986). Je vnímaná ako spôsobilosť spracovávať informácie z tlačeného a písaného textu a využívať ich pri riešení rôznych situácií každodenného života. Funkčne gramotný človek je schopný začleňovať sa do všetkých tých aktivít, v ktorých je gramotnosť potrebná pre efektívne fungovanie spoločnosti (Průcha, 1999). Funkčná gramotnosť tak predstavuje súbor vedomostí, zručností a schopností, potrebných pre život dospelého človeka v modernej spoločnosti (Kováčiková, 2002). Ide v nej teda o používanie čítania a písania v životných situáciách, teda o využívanie zručnosti pracovať s písaným textom na dosiahnutie životných cieľov a potrieb človeka. Preto prívlastok „funkčná“. Pojem bol implicitne vyjadrený už v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR – v MILÉNIU, kde bol východiskom vtedy prebiehajúcej školskej reformy, a to v častiach pojednávajúcich o kompetenciách (Gavora, 2005/06). Kompetencia, ako istá právomoc človeka uskutočniť kvalitný život, je spolu s ďalšími kompetenciami dekomponovaná do vzdelávacích oblastí, ktoré sa uskutočňujú pomocou obsahu vyučovacích predmetov s integračnými tendenciami. Pojem kompetencia v hierarchickom systéme zastrešuje funkčnú gramotnosť pozostávajúcu z elementárnej funkčnej gramotnosti (čítanie, písanie, počítanie) a k nej priradujúcu sa širšiu gramotnosť, v zmysle ovládania informačných technológií a cudzích jazykov (Zelina, 2009). Na to však, aby bol človek schopný žiť „gramotne“, predstavuje funkčná elementárna, či bazálna gramotnosť nedostatočný cieľ. Vyžadujú sa tu ďalšie špecifikácie, a to naplnenie ďalších kompetencií, akými sú napríklad environmentálne, podnikateľské, finančné či mediálne kompetencie, a mnohé iné (Kosová, 2007).

Na opakovane nízke výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach PISA upozorňuje Rovňanová (2015, s. 36), vychádzajúc z piateho cyklu meraní PISA v roku 2012, v ktorých „v každej zo sledovaných oblastí (čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť) došlo k významnému poklesu výkonov našich žiakov a prvýkrát signifikantne nižšie vo všetkých uvedených oblastiach v porovnaní s priemerným výkonom štátov OECD“.

„V medzinárodnej štúdii PISA 2018 bolo v porovnaní s predchádzajúcim cyklom PISA 2015 zaznamenané štatisticky významné zlepšenie výkonu žiakov v matematickej gramotnosti. V čitateľskej a prírodovednej gramotnosti sa výsledky oproti predchádzajúcemu cyklu nezmenili. Matematická gramotnosť – PISA 2018: 486 bodov, PISA 2015: 475 bodov; zvýšenie o 11 bodov. Čitateľská a prírodovedná gramotnosť je na rovnakej úrovni, ako bol zistený v PISA 2015“. (NÚCEM, 2018, s. 30)

2 Kľúčové kompetencie a PT v edukácii

Európska únia (podľa Veteška & Tureckiová, 2008, s. 66) identifikovala nasledovné kľúčové kompetencie: „

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzom jazyku,
- matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti prírodných vied a technológií,
- kompetencie v oblasti informačno-komunikačných technológií,
- kompetencie k učeniu – učiť sa učiť,
- interpersonálne, sociálne a občianske kompetencie,
- podnikateľské kompetencie,
- kultúrny rozhľad.“

Vychádzajúc z európskeho rámca sú definované kľúčové kompetencie i v Štátnom vzdelávacom programe pre odborné vzdelávanie a prípravu pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo, kde okrem iného, nájdeme tiež vymedzené odborné kompetencie koncipované do troch podoblastí, a to: požadované vedomosti, požadované zručnosti a požadované osobnostné predpoklady, vlastnosti a schopnosti (MŠVVaŠ SR, 2013).

Turek (2003), Suchožová (2014), Rovňanová (2015) a iní považujú osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote. Dôvodom, prečo škola svojím pôsobením nepostačuje k rozvoju kompetencií u svojich žiakov je, ako ďalej uvádza Rovňanová (2015), že ide o veľmi dynamický proces, ktorý v sebe zahŕňa neustále sa vyvíjajúce a počas života meniace kompetencie, ktoré človek dospievaním môže získavať alebo strácať a podľa poznatkov ontogenetickej psychológie sa vývin kompetencie nekončí adolescenciou, ale pokračuje aj v dospelosti. Preto sú dôležité implikácie pre vzdelávanie a hodnotenie nielen detí, ale aj dospelých vo všetkých formách formálneho i neformálneho vzdelávania.

Tento proces utvárania a rozvíjania funkčných kompetencií žiakov priaznivo ovplyvňujú PT. Môžu sa realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod. Súčasne PT môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca disponibilných hodín. Jednotlivé formy sa môžu aj ľubovoľne kombinovať. Účinnosť pôsobenia PT sa zvyšuje relevantnými mimovyučovacími a mimoškolskými aktivitami. V rámci úplného stredného vzdelávania majú prierezový charakter tieto témy: osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia (ŠPÚ, 2017). My sme v rámci nášho výskumu pridali (pre jednoznačnosť porozumenia respondentov pri vyplňaní dotazníka) prierezovú tému „prezentačné zručnosti a tvorba projektov“ a tému „výchova k manželstvu a rodičovstvu“, čím sme podčiarkli dôležitosť ich obsahovej náplne.

3 Metodológia výskumu

3.1 Výskumná téma a výskumný problém

Výskumnou témou boli „PT na vybraných SOŠ Pg. v SR“.

Výskumný problém sme formulovali do otázky: „Ako sa využíva obsahový a cieľový potenciál definovaných PT v ISCED 3A v edukácii SOŠ Pg. v SR?“.

3.2 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo identifikovať aktuálny stav možností, silné a slabé stránky realizácie PT v podmienkach výučby na vybraných SOŠ Pg. v SR v širších edukačných súvislostiach.

Z výskumného cieľa vyplynuli nasledovné otázky:

1. Sú učitelia SOŠ Pg. v SR odborne pripravení na implementáciu PT do vlastnej výučby?
2. Vnímajú učitelia vybraných SOŠ Pg. v SR obsah PT ako prostriedok rozvíjania funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov?
3. Ako učitelia vybraných SOŠ Pg. v SR vnímajú postavenie PT v edukácii?
4. Odlišujú sa učitelia vybraných SOŠ Pg. v SR vo vnímaní miery dôležitosti, náročnosti a možností implementácie obsahu PT do vyučovania z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe a kariérneho stupňa pedagogického zamestnanca?

3.3 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 72 respondentov vybraných zo základného súboru 441 učiteľov pôsobiach v SOŠ Pg. v SR. Je potrebné uviesť, že výskumný súbor (N=72) nie je reprezentatívnym výberom, preto získané výsledky nemožno generalizovať.

Tab. 1. Štruktúra výskumného súboru podľa rodu a priemerného veku (N=72)

	Vek muži					Vek ženy					Spolu				
	n	%	AM	Min	Max	n	%	AM	Min	Max	N	%	AM	Min	Max
Spolu	8	11,1	34,9	26	44	64	88,9	34,2	25	62	72	100,0	42,5	25	62

Tab. 2. Štruktúra výskumného súboru podľa dĺžky pedagogickej praxe (N=72)

	Prax muži					Prax ženy					Spolu				
	n	%	AM	Min	Max	n	%	AM	Min	Max	N	%	AM	Min	Max
Spolu	8	11,1	16,8	0	30	64	88,9	15,4	0	35	72	100,0	15,5	0	35

3.4 Výskumné metódy

Metódy zberu dát

Zber dát prebehol v mesiacoch marec až jún 2019. Výskumným nástrojom bol neštandardizovaný elektronický dotazník vlastnej konštrukcie určený učiteľom všetkých 18 SOŠ Pg. v SR (výskumu sa zúčastnilo 7 z týchto škôl). Obsahoval 49 položiek usporiadaných do 14 sekcií podľa obsahu ich zamerania. Respondenti odpovedali formou voľnej odpovede alebo označením miery intenzity či frekvencie výskytu daného javu na intervalových a Likertových škálach, ktoré tvoria viac ako 73 % všetkých položiek v dotazníku. Dotazník je prístupný k nahliadnutiu/vyplneniu na tomto odkaze:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9cbHOxv-igV9CNrJy9fPFaDnWNyhpXsX4w8Xfg2UrDf45CA/viewform?usp=sf_link.

Metódy analýzy dát

Získané údaje sme spracovali pomocou Excelu a na kvantitatívnu analýzu sme použili matematicko – štatistické metódy jednorozmernej a viacrozmernej indukčnej a deskriptívnej štatistiky a neparametrický Mannov-Whitneyho U-test z balíka nástrojov štatistického softvéru IBM SPSS Statistics, verzia 19.

4 Výsledky výskumu

Výsledky ukázali, že pripravenosť respondentov pre implementáciu PT do vlastnej výučby je priemerná až nízka, čo znázorňuje tabuľka 3.

Tab. 3. Odborná pripravenosť pre implementáciu obsahu PT do vlastnej výučby (N=72)

PT	AM	SD	Mdn	Mod	n Mod
Prezentačné zručnosti a tvorba projektov	3,4	1,0	3,00	3	30
Osobnostný a sociálny rozvoj	3,2	1,2	3,00	3	23
Ochrana života a zdravia	2,9	1,2	3,00	3	20
Mediálna výchova	2,8	0,9	3,00	3	36
Multikultúrna výchova	2,7	1,1	3,00	2	22
Výchova k manželstvu a rodičovstvu	2,7	1,2	3,00	2	23
Environmentálna výchova	2,2	1,1	2,00	2	27
Spolu	2,9	1,2	3,00	3	163
Legenda: Subjektívna miera vlastnej odbornej pripravenosti pre implementáciu PT do vlastnej výučby – škála: 1-veľmi nízka úroveň pripravenosti (takmer žiadna), 2-nízka, 3-priemerná, 4-vysoká, 5-veľmi vysoká.					

V otázke vnímania PT ako jedného z prostriedkov rozvoja funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov, 33,3 % respondentov uviedlo, že PT považujú za prostriedok, ktorých implementácia do vyučovania má vysoký podiel na rozvoji funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov. Približne rovnaké percento (31,9 %) respondentov prikladá prierezovým témam len nízky podiel, a 18,1 % respondentov im prikladá priemerný podiel.

Napriek týmto zisteniam respondenti považujú zaraďovanie obsahu PT do vyučovania za dôležité. 44,4 % respondentov dokonca uviedlo, že túto implementáciu považuje za mimoriadne dôležitú.

Tab. 4. Miera dôležitosti implementácie PT do vyučovania (N=72)

PT	AM	SD	Mdn	Mod	n Mod
Ochrana života a zdravia	4,2	0,9	4,00	5	32
Prezentačné zručnosti a tvorba projektov	4,1	0,9	4,00	5	32
Multikultúrna výchova	4,0	0,9	4,00	5	30
Mediálna výchova	3,9	0,9	4,00	4	24

Výchova k manželstvu a rodičovstvu	3,9	1,1	4,00	4	28
Osobnostný a sociálny rozvoj	3,8	1,1	4,00	4	26
Environmentálna výchova	3,8	1,0	4,00	4	36
Spolu	4,0	1,0	4,00	5	182
Legenda: Subjektívna miera dôležitosti implementácie PT do vlastnej výučby – škála: 1-vôbec to nie je dôležité, 2-je to málo dôležité, 3-je to čiastočne dôležité, 4-je to dosť dôležité, 5-je to mimoriadne dôležité.					

Z hľadiska hodnotenia miery dôležitosti, náročnosti a možností implementácie PT do výučby s ohľadom na kariérny stupeň a dĺžku pedagogickej praxe respondentov, výskum potvrdil štatisticky významný rozdiel ($p \leq 0,05$) len v premennej „*mera náročnosti*“ implementácie dvoch PT do vyučovania, a to „*Environmentálnej výchovy*“ ($p = 0,012 < 0,05$) a „*Výchovy k manželstvu a rodičovstvu*“ ($p = 0,006 < 0,05$) medzi skupinou začínajúcich a samostatných pedagogických zamestnancov a skupinou pedagogických zamestnancov s 1. a 2. atestáciou. Kým respondenti patriaci do skupiny začínajúcich a samostatných pedagogických zamestnancov uviedli, že s implementáciou PT „*Environmentálna výchova*“ do vlastnej výučby doposiaľ nemajú *žiadnu skúsenosť*, druhá skupina respondentov – pedagogickí zamestnanci s 1. a 2. atestáciou, priznala, že s uvedenou PT síce skúsenosť majú, ale implementácia jej obsahu do vlastnej výučby im robí *časté ťažkosti*.

K „*Výchove k manželstvu a rodičovstvu*“ ($p\text{-hodnota} = 0,006 < 0,05$) skupina začínajúcich a samostatných pedagogických zamestnancov uviedla, že s implementáciou tejto PT do vlastnej výučby „*nemá žiadnu skúsenosť*“ ($Mdn = 6$; $AM = 5,55$) rovnako ako skupina respondentov s 1. a 2. atestáciou, avšak rozdiely v aritmetických priemeroch (AM) oboch skupín ukazujú paradoxne vyššie skóre u respondentov s 1. a 2. atestáciou ($Mdn = 6$; $AM = 6,00$). Zistenia prehľadne prezentujeme v tabuľke 5.

Tab. 5. Rozdiely medzi skupinami v náročnosti implementácie PT do vyučovania z hľadiska kariérneho stupňa respondentov ($N = 72$)

PT	Mann-Whitney U-test					
	Kariérny stupeň pedagogického zamestnanca (N=72)				p	Z
	Začínajúci a samostatní pedagogickí zamestnanci (n=33)		Pedagogickí zamestnanci s 1. a 2. atestáciou (n=39)			
	AM	Mdn	AM	Mdn		
Osobnostný a sociálny rozvoj	4,21	4,00	3,85	4,00	0,353	-0,928
Environmentálna výchova	4,64	6,00	3,59	3,00	0,012	-2,521
Mediálna výchova	3,64	3,00	3,67	3,00	0,801	-0,252

Multikultúrna výchova	4,58	5,00	4,67	5,00	0,934	-0,082
Ochrana života a zdravia	4,27	5,00	4,03	4,00	0,438	-0,776
Výchova k manželstvu a rodičovstvu	5,55	6,00	6,00	6,00	0,006	-2,759
Prezentačné zručnosti a tvorba projektov	4,03	4,00	4,08	4,00	0,833	-0,210
Legenda: p - hladina štatistickej významnosti $p \leq 0,05$ Subjektívna miera náročnosti implementácie obsahu PT do vlastnej výučby – škála: 1-vždy s ťažkosťami a potrebujem pomoc, 2-väčšinou s ťažkosťami, 3-ťažkosti mám často, 4-ťažkosti mám občas, 5-vždy bez ťažkostí, 6-nemám skúsenosť.						

Záver

K tomu, aby sme mohli urobiť „nové veci“, potrebujeme mať najskôr o danom jave vedomosť, byť dostatočne informovaní. Z toho vyplýva jedno – zvýšiť povedomie učiteľov o možnostiach vzdelávania v oblasti PT, a prostredníctvom kompetentných inštitúcií ich odborne pripraviť na ich implementáciu do vlastnej výučby. V rámci možností metodicko-pedagogických centier a iných inštitúcií, ktoré toto vzdelávanie realizujú, zabezpečiť prostredníctvom kvalifikovaných a skúsených lektorov kvalitu poskytovaných informácií v zmysle prepájania teoretických informácií, definovaných štátnym vzdelávacím programom, s praktickými. V našom výskume sa ukázalo, že jedným z dôvodov, prečo učitelia nemajú záujem o tento alebo iný druh vzdelávania, je prevaha teoretických informácií, ktoré len s ťažkosťami dokážu aplikovať do praxe.

Zoznam zdrojov

- Gavora, P. (2005/2006). Reflexia medzinárodného vyhodnocovania úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52(5/6), 144-149.
- Kirsch, I. S., & Jungeblut, A. (1986). *Literacy profiles of America's young adults: výskumná správa*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 92-92.
- Kosová, B. (2007). Transformácia slovenskej školy v zrkadle medzinárodného testovania. 1. časť Charakter medzinárodnej evalvácie a sociálna spravodlivosť v slovenskej škole. *Pedagogické rozhľady*, 16(1), 1-4.
- Kováčiková, D. (2002). Funkčná negramotnosť ako negatívny fenomén súčasnej spoločnosti. *Mládež a spoločnosť*, 8(3), 44-49.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2015). *Štátny vzdelávací program ISCED 3A*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf
- NÚCEM (2018). *PISA 2018 Národná správa Slovensko*. https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.

- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Suchožová, E. (2014). *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/suchozova.pdf>
- ŠPÚ (2017). *Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezových tém do školských vzdelávacích programov*. https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/gymnazuim_metodicke-usmernenie-k-zavadzaniu-prierezovych-tem-do-iskvp_gymnazium.pdf
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu pre skupinu študijných odborov 76 učiteľstvo*. MŠ SR, 2013. https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_76_Ucitelstvo.pdf
- Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Zelina, M. (2009). *Miesto funkčnej gramotnosti v školskej reforme. Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti: matematická a čitateľská gramotnosť*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Metodicko-pedagogické centrum, 13-16.

Kontakt

PaedDr. Magdaléna Kremnická

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, Banská Bystrica, 974 11

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

Andragogické poradenstvo v kontexte docility – projekt výskumu

Andragogical counseling in the context of docility – research project

Kristína Kubišová

Abstrakt

Docilite, ako potenciálu človeka učiť sa v každom veku, je dôležité venovať sa v andragogickom výskume, skúmať jej oblasti – motiváciu, sebareguláciu a kognitívne procesy pamäť a pozornosť u dospelých ľudí, zisťovať ich úroveň a predovšetkým sa zamerať na ich intervenciu v rámci andragogického poradenstva v súlade s hlavnou myšlienkou poradenstiev – pomôcť k pozitívnemu rozvoju človeka. Cieľom príspevku je teoreticky predstaviť koncept andragogického poradenstva a docility a opísať pripravovaný výskum v tejto oblasti.

Kľúčové slová: andragogické poradenstvo, docilita, Objektívny test docility

Abstract

Docility, as a person's potential to learn at any age, it is important to focus on andragogical research, examine its areas – motivation, self-regulation and cognitive processes, memory and attention in adults, determine their level and especially focus on their intervention in andragogy counseling in accordance with the main idea of counseling – to help the positive development of human. The presented paper theoretically describes andragogical counseling and docility and describes the prepared research in this area.

Key words: andragogical counseling, docility, objective docility test

Úvod

Schopnosť učiť sa je človeku, vzhľadom na ontogenetické, psychologické, osobnostné, špecifické, sociálne či iné determinanty, daná na celý život. V dobe mnohých rýchlych a razantných zmien sa stáva rozhodujúcim fundamentom, ako sa s nimi vyrovnáť, čeliť im, prispôbiť sa im a vyťažiť z nich tak maximum pre osobný, pracovný, ekonomický i celkovo spoločenský osoh. Učeniu sa dospelých osôb sa venuje andragogická veda. Prostredníctvom andragogického poradenstva pomáha dospelým v oblasti učenia sa. Existuje množstvo poradenstiev, ktorých cieľom je napomáhať človeku k pozitívnym zmenám. Andragogické poradenstvo, ktoré sa z ontogenetického hľadiska venuje dospelaj populácii, sa orientuje na učenie sa. V tomto kontexte vystupuje ako dôležitý pojem docilita, v najširšom význame vyjadrujúci schopnosť učiť sa, ako dôležitý činiteľ záujmu andragogického výskumu. Dizertačná práca, ktorej skrátený projekt výskumu bude predstavený v nasledujúcom texte, sa zameria na možnosti uplatnenia andragogického poradenstva v rozvoji docility dospelých.

1 Andragogické poradenstvo

Pirohová (2008) vymedzuje andragogické poradenstvo ako pomoc dospelému človeku nachádzajúceho sa v ťažkých, problémových situáciách, v ktorých je možné realizovať opatrenia vzdelávaním, pomocou s učením sa a v saturovaní vzdelávacích potrieb. Andragogické poradenstvo sa podľa Machalovej vyznačuje smerovaním pozornosti na vzdelávanie a učenie sa ľudí po celý život tak, aby osvojené vedomosti, zručnosti a schopnosti dokázali využiť v sociálnom a profesionálnom rozvoji, a motivovali sa k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa (Machalová, 2004, 2006 In Machalová, 2017). Andragogické poradenstvo sa vyznačuje diagnostikou, intervenciou (v oblasti sebaregulácie, motivácie, určovania cieľov) potenciálu dospelých osôb pre učenie i sebaučenie (docilitou) prislúchajúceho každému človeku na jeho individuálnej úrovni ovplyvňovanej dedičnosťou, prostredím, výchovou, skúsenosťami, podmienkami. Zaoberá sa otázkami cieľov, funkcií, metód, úloh, foriem, podmienok, prostriedkov, modelov, oblastí i odbornými a osobnostnými predpokladmi poradcov (Pavlov & Neupauer, 2018). Poradenská činnosť andragogiky sa uplatňuje vo všetkých vývinových obdobiach radených do dospelosti. Dôraz sa podľa Machalovej (2008, s. 65) „kladie na poznanie a skúmanie tak procesu výchovy dospelých ako aj efektivity vzdelávania dospelých a kvalite zmien vo vzdelanostnej úrovni jednotlivcov a vo výsledkoch rozvoja ich kompetencií.“

V poradenstve viazanom na ľudí je nevyhnutná interdisciplinárna spolupráca (napr. Boroš et al., 1980; Koščo et al., 1987). V andragogickom poradenstve sa aplikujú prvky psychologického poradenstva, avšak s iným predmetom pôsobenia (Machalová, 2017). Napriek tomu, že psychológia aj andragogika (či iné vedy, ktoré skúmajú učenie sa v rôznych kontextoch) sú samostatné vedy, ich poznatky sú pre seba navzájom dôležité, zmysluplné, inšpiratívne, mnoho vysvetľujúce, objasňujúce a využiteľné. Súčasná vedecká a výskumná prax vidí veľký potenciál v interdisciplinárnom spojení vied, preto má aj tento článok snahu spájať a využívať poznatky iných vied. Machalová (2004, 2006, In 2017) na základe jej dlhoročných skúseností vo vzdelávaní dospelých považuje za nevyhnutné poznať práve psychologické základy ich vzdelávania, napr. uvedomenie si toho, že každý je jedinečná a osobitá osobnosť s iným myslením, prežívaním, konaním, štýlom učenia, inou motiváciou k učeniu sa a vzdelávaniu a s iným vlohami, požiadavkami a podmienkami na učenie sa.

2 Docilita

Slovo docilita je odvodené z latinského slova docilitas, prekladá sa ako učenlivý či schopný učiť sa a jeho pôvod sa nachádza v autoregulačných psychických procesoch ovplyvňovaných rodinným, školským a iným prostredím, výchovno-vzdelávacími zásahmi či neurologickými vlohami (Pavlov & Neupauer, 2018). Docilita je „oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôbovať novým požiadavkám a situáciám“ (Pavlov & Neupauer, 2018, s. 242), pričom sa netýka len učenia sa, ale aj seba výchovy osobnosti v oblasti hodnôt, mravnosti a charakteru (Pavlov, 2015). Z pohľadu andragogiky sa pri bádaní docility javia ako významné predchádzajúce empirie s učením sa, celková psychická vybavenosť pre učenie sa na základe psychických procesov,

individuálna pripravenosť v úrovni sebamotivácie, sebaregulácie, sebazpoznania, sebanaplnenia, ideálov a hodnôt, a externé faktory podporujúce sebarozvoj (Pavlov & Neupauer, 2019). Schall (2016) vníma docilitu ako schopnosť, ochotu sa vzdelávať aj vôľu zároveň. Docilitou v kontexte neurovedy sa zaoberá Neupauer (2020), ktorá vymedzila jej štyri dimenzie: motiváciu, sebareguláciu a kognitívne procesy – pamäť a pozornosť.

Keďže sa dospelý jedinec považuje za psychicky a fyzicky zrelého, niektorí možnosť vzdelávania a učenia sa v tomto období pokladali za ukončenú a ďalej nemožnú, avšak spôsobilosť učiť sa sa nemení, iba sa pozmení v dôsledku činnosti psychických funkcií a procesov (Špatenková & Smékalová, 2015). Medzi faktory vzájomne sa podieľajúce na úspešnom učení sa dospelých zaraďuje Petřková (2000) životosprávu, trávenie voľného času, schopnosť učiť sa, vôľu a motiváciu.

3 Výskumné problémy a ciele výskumu

Docilita ako schopnosť a vybavenosť ľudí na učenie by mala patriť medzi kľúčové oblasti skúmania andragogiky, pretože nepredstavuje ukončený a nemenný stav človeka, ale predpokladá jej možné rozvíjanie v každom veku. Napriek tomu jej nebola venovaná dostatočná výskumná pozornosť. Je významné hľadať spôsoby, ako ju skúmať, ako na základe získaných výsledkov intervenovať a prostredníctvom andragogického poradenstva napomáhať k jej rozvoju. Ďalším závažným problémom stále ostáva, že nebol definovaný „predmet záujmu andragogického poradenstva, jeho postavenie a úlohy“ (Pavlov, 2018b, s. 75–76). Dizertačná práca bude andragogické poradenstvo orientovať na učiteľskú profesiu, pretože je nedostatočne výskumne spracovaná (Pavlov, 2018a).

Docilite sa venuje Katedra andragogiky Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. O významný pokrok sa zaslúžila Neupauer (2020), ktorá vytvorila merací nástroj docility – Objektívny test docility (ďalej OTD) a identifikovala jej štyri dimenzie: objektívnu motiváciu, sebareguláciu, pamäť a pozornosť. Autorkou bolo doposiaľ realizované pilotné overenie (N=109), nasledovať bude jeho štandardizácia pre stanovenie noriem, ktorá by v čase realizovania nášho výskumu mala byť dovŕšená.

V rámci andragogického poradenstva vidíme veľkú dôležitosť a význam venovať sa práve skúmaniu docility, aby sme na základe výsledkov mohli intervenovať andragogickým poradenstvom (napríklad na individuálnej alebo organizačnej úrovni využívajúc vzdelávacie programy). Z tohto dôvodu sa bude andragogické poradenstvo v tejto práci opierať o fenomén docility, vzájomne sa ovplyvňovať a smerovať tak, aby priniesli progres v oblasti andragogiky jednak pre dospelých učiacich sa jedincov a jednak pre samotných lektorov vzdelávania.

Pedagogický a psychologický výskum sa venujú problematike učenia sa a faktorom ho ovplyvňujúcim (napr. efektívnym metódam, psychologickým procesom učenia sa, sociálnymi podmienkami), avšak ich cieľovou populáciou sú deti a dospievajúci líšiaci sa od dospelých požiadavkami, potrebami, motiváciou k vzdelávaniu, prostredím, kognitívnymi procesmi, atď. V posledných rokoch prebehlo množstvo zaujímavých výskumov, ktoré zisťovali, ako sa dospelí učia, aké metódy učenia sa sú pre nich efektívne (napr. Alhazzani, 2020; Jarnulf, Skytt, Mårtensson, & Engström, 2019; Dantas & Cunha, 2020). Nepochybne,

je veľmi osožné a užitočné pre samotných učiacich sa či ich lektorov poznať rôzne stratégie, metódy skvalitňujúce proces učenia sa, ale vychádzajúc z dimenzií docility je nemenej dôležité vedieť, prečo sa človek učí, čo ho k tomu vedie, motivuje či v danom procese dokáže zotrvať, či vie odložiť saturovanie iných potrieb na neskôr, ako fungujú jeho kognitívne procesy. Ďalej je podľa Pavlova (2018b) potrebné zaujímať sa aj o sebaopoznanie, ideály a hodnoty, aby sa porozumelo biodromálnym zmenám v osobnosti dospelého človeka, narušenej schopnosti docility, príčinám, podmienkam a faktorom ovplyvňujúcim zmeny učiteľnosti vo vývine dospelého, na základe čoho by bolo možné andragogicky intervenovať.

Výskumný problém kladieme do otázky: ***Aká je docilita učiteľov na Slovensku a ako môže andragogický poradca napomôcť jej rozvoju v rámci andragogického poradenstva?***

Na základe popísaných výskumných problém stanovujeme dva hlavné ciele výskumu:

1. Empiricky identifikovať úroveň docility učiteľov na Slovensku,
2. Navrhnuť vzdelávací program pre andragogických poradcov (manuál práce s Objektívnym testom docility a možnosti rozvoja docility v medziach andragogického poradenstva).

4 Metódy

4.1 Výskumná vzorka

Základný súbor pripravovaného výskumu tvoria všetci učitelia na Slovensku. Výskumnú vzorku bude tvoriť približne 300 učiteľiek a učiteľov. Limitovať ich nebude dĺžka praxe, pohlavie, stupeň školy, na ktorej pôsobia či jej zriaďovateľ.

4.2 Metódy

Na zistenie úrovne docility učiteľov pôsobiacich na Slovensku bude použitý **Objektívny test docility** (Neupauer, 2020). Autorka identifikovala štyri dimenzie docility: sebareguláciu, objektívnu motiváciu a kognitívne procesy – pamäť a pozornosť. OTD je tvorený modifikáciou Stroopovho testu, Bourdonovho testu a Objektívneho testu výkonovej motivácie. OTD môže po zázviku administrovať a interpretovať andragóg.

Efektívnym prostriedkom na odovzdanie informácií pre andragogických poradcov je **vzdelávací program**, ktorý bude výsledkom dizertačnej práce. Obsahovať bude manuál na prácu s OTD pre andragogických poradcov, ako aj metódy a techniky, ako môže u dospelých rozvíjať jednotlivé dimenzie docility.

4.3 Metódy analýzy dát

Dáta z OTD budú štatisticky analyzované v programe *SPSS Statistics 22.0 for Windows* na základe stanovených výskumných otázok prostredníctvom komparácií a korelácií. Použitá bude deskriptívna a inferenčná štatistika. Grafickými ukazovateľmi výsledkov budú tabuľky a grafy. Predmetom ďalšieho skúmania autorky Objektívneho testu docility je stanovenie noriem, ktoré by mali byť hotové v čase interpretovania výsledkov nášho výskumu, teda budú výsledky interpretované aj v ich súlade.

Záver

Docilita je v andragogickej teórii a v andragogickom výskume pomerne nová, zatiaľ nedostatočne preskúmaná, avšak veľmi uplatniteľná v andragogickom poradenstve. Predmetom ďalšieho výskumu by mohlo byť porovnávanie výsledkov z jednotlivých dimenzií OTD s inými, už existujúcimi nástrojmi; mapovanie iných dimenzií docility, ktorých existenciu autorka testu nevylučuje; interdisciplinárne skúmanie konštruktu docility, napr. andragogika, biológia, medicína, sociológia, psychológia a iné; hľadanie ďalších možností rozvoja docílnosti dospelých.

Zoznam zdrojov

- Alhazzani, N. (2020). MOOC's impact on higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100030>
- Boroš, J. et al. (1980). *Príručka pre výchovných poradcov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Dantas, L. A., & Cunha, A. (2020). An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>
- Jarnulf, T., Skytt, B., Mårtensson, G., & Engström, M. (2019). District nurses experiences of precepting district nurse students at the postgraduate level. *Nurse Education in Practice*, 37, 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.05.004>
- Koščo, J. et al. (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Machalová, M. (2008). Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In *Acta Andragogica*. 1. zborník príspevkov z výskumného projektu VEGA MŠ SR č. V-06-434-00. Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Machalová, M. (2017). *Psychológia a andragogika na pomoc dospelému človeku*. PROHUMAN. <https://www.prohuman.sk/psychologia/psychologia-a-andragogika-na-pomoc-dospelemu-cloveku>
- Neupauer, Z. (2020). *Docilita dospelých v optike kognitívnej neurovedy*. Dizertačná práca.
- Pavlov, I. (2015). Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(1), 8-28. <https://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/II1501/lifele201505018.pdf>
- Pavlov, I. (2018a). Podpora kariéry v učiteľstve ako predmet andragogického poradenstva. In Z. Bakošová & S. Dončevová (2018). *Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike a v krajinách strednej Európy* (s. 226-235). Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Pavlov, I. (2018b). *Teória výchovy a sebvýchovy dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.

- Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2018, 11. – 12. december). Docilita dospelých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In J. Veteška (Ed.) (2019). *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Proceedings of the 8th international adult education conference, Praha, Česká andragogická společnost.
- Pavlov, I., & Neupauer, Z. (2018). Koncept docility v andragogickom poradenstve. In Veteška, J. (ed.) (2018). *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*. Proceedings of the 7th International Adult Education Conference, 11. – 12. November 2017. Praha: Česká andragogická společnost, 2018.
- Petřková, A. (2000). *Psychologické základy vzdělávání dospělých: texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, řada Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pirohová, I. (2008). *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent Print.
- Schall, J. (2016). *Docilitas: On teaching and being taught*. St. Augustines Press.
- Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). Předpoklady úspěšného učení se v dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(2), 8-22. lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/II1502/lifele201505028.pdf

Grantová podpora

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

Kontakt

Mgr. Kristína Kubišová
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, Banská Bystrica, 974 11
E-mail: kristina.kubisova@umb.sk

Profesní přesvědčení začínajících učitelů: víra ve slovech a v praxi

Professional beliefs in beginning teachers: belief in words and in practice

Terezie Lípová

Abstrakt

Cílem příspěvku je vymezit problematiku profesního přesvědčení začínajících učitelů v současném výzkumu a pomocí pilotních rozhovorů se začínajícími učiteli charakterizovat, jakým způsobem si své profesní přesvědčení uvědomují, jak jej verbalizují a jak jej vztahují ke své učitelské praxi. Příspěvek si dále klade za cíl navrhnout možné směry dalšího výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova: profesní přesvědčení, začínající učitel, profesní sebereflexe, adaptace

Abstract

The aim of the paper is to define the area of professional beliefs in beginning teachers in current research. Pilot interviews with beginning teachers enable us to characterize how they perceive and verbalise their professional beliefs and how they relate professional beliefs to their teaching practice. The paper also aims at suggesting possible ways of further research in the topic.

Key words: professional beliefs, beginning teacher, professional self-reflection, adaptation

Úvod

Dělá to z přesvědčení. Výrok, který nese mnoho významů a implikací, může být různě interpretován, a jeho význam více cítíme, než víme, ačkoliv i znalosti a zkušenosti ovlivňují naši interpretaci (více o vztahu přesvědčení a znalosti Pajares, 1992). Přesvědčení zásadně ovlivňuje učitelovo chování, jednání a reakce na každodenní profesní situace. Co všechno tento výrok říká, co zůstává nevysloveno? A jak obtížné je pro začínající učitele mluvit o vlastním přesvědčení?

V 80. letech 20. století označil americký profesor Gary D. Fernstermacher (Fernstermacher in Pajares, 1992, s. 307) oblast profesního přesvědčení učitelů za budoucnost výzkumu v oblasti učitelského povolání. O dekádu později jí M. Frank Pajares přiřkl označení „**messy construct**“ (1992, s. 307), tedy komplikovaný, zapeklitý konstrukt. Pajares tento termín vysvětluje celkovou složitostí a obtížnou definovatelností pojmu, což v mnoha odbornících vzbuzuje obavy, do jaké míry může být toto téma relevantním předmětem pedagogického výzkumu (1992, s. 308). Protože profesní přesvědčení je důležitou hybnou silou

v každodenním rozhodování a jednání učitele, nabízí se možnost zkoumat tento vnitřní systém ve vztahu k reflexi a adaptaci začínajících učitelů.

1 Začínající učitel a profesní přesvědčení v současném výzkumu

Problematika začínajících učitelů v prostředí českého školství je frekventovaným tématem odborných článků, monografií, výzkumných projektů, konferencí a v neposlední řadě také blogů a online platform – např. blog Tajný učitel se v letošním roce věnuje právě podpoře začínajících pedagogů. Téma začínajících učitelů je nesmírně široké, a umožňuje tak zkoumání pestré palety subtemat, od potřeb začínajících učitelů a institutu uvádějícího učitele (Vítečková, 2018), přes obtíže spojené s výkonem práce v prvních letech po absolutoriu (Šimoník, 1995; nověji Vítečková, 2018) až po zamýšlení se nad upravením a obohacením pregraduální přípravy studentů učitelství, které by takovým obtížím mohlo předejít či je zmírnit – jako je např. pojetí pedagogické kondice a dialogického jednání (Vyskočilová in Švec et al., 2002, s. 11–35), které umožňuje studentům učitelství zpracovat dosavadní životní zkušenosti a konstruktivně je využít ve své učitelské praxi. Všechny tyto aspekty práce začínajícího učitele nutně také ovlivňují dotváření, nazírání a zvnitřnění profesního přesvědčení každého učitele, kterému však v českých výzkumech doposud není věnována taková pozornost jako v zahraničí (Straková et al., 2014, s. 35), kde je téma profesního přesvědčení učitelů studováno velmi rozsáhle a v mnoha konkrétních aspektech. Autoři upozorňují na terminologickou neustálenost a mnohdy překrývající se pojmy. Sami chápou profesní přesvědčení jako „osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“ (Straková et al., 2014, s. 35). Jako každé jiné přesvědčení, ani to profesní nevzniká náhle, ale tvoří se postupně a v závislosti na mnoha faktorech, ať už obecných sociokulturních nebo jedinečných osobnostních. S tím souvisí také rychlost změny přesvědčení, která je povětšinou pozvolná a člověk si ji musí obhájit sám před sebou, neboť přesvědčení je především něco, čemu vnitřně věříme (odtud anglický termín *beliefs*). Podle Juklové (2013, s. 41) je systém přesvědčení a znalostí výsledkem učitelových životních i profesních zkušeností, a učitel je používá jak vědomě, tak i nevědomě. Právě vnitřní aspekt profesního přesvědčení činí výzkum v této oblasti obtížným, a to nejen z důvodů metodologie, ale především kvůli absenci verbalizace vnitřní víry a vlastního přesvědčení. Chybí taktéž systematická práce s tímto konstruktem.

2 Profesní přesvědčení z pohledu začínajících učitelů: pilotáž

V rámci **pilotáže** (Chráska, 2016, s. 23) byly provedeny dva polostrukturované rozhovory se začínajícími učitelkami (dále jen „ZU 1“ a „ZU 2“). Respondentky byly vybrány metodou příležitostného výběru (Ferjenčík, 2000, s. 116), neboť primárním cílem bylo nahlédnout jazyk a pojmový aparát, který začínající učitelé používají, když mluví o profesním přesvědčení. V tomto kontextu můžeme tedy hovořit o tzv. **poznávacím rozhovoru**, jehož účel je získat informace (Ferjenčík, 2000, s. 174). Obě respondentky spadají do kategorie začínající učitel délkou praxe, která je v obou případech 2,5 roku. ZU 1 má zkušenost pouze s gymnázií,

ZU 2 se základní školou na pozici asistenta pedagoga a s gymnáziem jako učitelka. Obě respondentky se subjektivně považují za začínající učitelky.

2.1 Cíle a oblasti dotazování

Cílem rozhovorů bylo zjistit, zda se respondentky s pojmem profesní přesvědčení již setkaly, jsou schopné definovat jeho obsah a vztahovat se k němu, popř. reflektovat vlastní systém profesního přesvědčení. Výzkumné otázky týkající se profesního přesvědčení byly následující:

1. *Setkala jste se někdy s pojmem profesní přesvědčení učitele – ať už v článku nebo během studia na VŠ, jinde?*
2. *V čem, podle vás, spočívá učitelovo profesní přesvědčení, čeho se týká?*
3. *Přemýšlela jste někdy o svém vlastním profesním přesvědčení, a jak byste jej definovala?*
4. *Vnímáte nějaký vývoj svého profesního přesvědčení během let, kdy pracujete jako učitelka?*
 - a. *Co nebo kdo jej ovlivňuje pozitivně, posiluje?*
 - b. *Co nebo kdo jej ovlivňuje negativně, oslabuje?*
 - c. *Jak často potřebujete diskuzi/ zpětnou vazbu na svoji práci ve škole? Diskutujete to, co potřebujete, spíše s kolegy nebo s někým mimo školu? Vyhovuje vám tento stav?*

Oba rozhovory byly nahrávány a následně doslova přepsány. Pro účely tohoto příspěvku byly citace uvedené níže převedeny do spisovné češtiny a byla vynechána slova, jež nenesou ve výpovědi žádný význam.

2.2 Poznatky z rozhovorů

Otázka č. 1: *Setkala jste se někdy s pojmem profesní přesvědčení učitele – ať už v článku nebo během studia na VŠ, jinde?*

Obě respondentky odpověděly záporně, tedy že se s pojmem profesní přesvědčení učitele doposud nesetkaly.

Otázka č. 2: *V čem, podle vás, spočívá učitelovo profesní přesvědčení, čeho se týká?*

Druhá otázka byla zaměřená na **obsahové vymezení pojmu** profesní přesvědčení v obecné rovině. Pro ZU 1 spočívá profesní přesvědčení především v důvodech, proč chce učitel učit („... pro mě je profesní přesvědčení, když člověk vidí smysl, umí motivovat, když to žáky baví, když se žáci něco naučí...je to hrozně široký pojem, patří pod to všechno možné“). ZU 2 si nebyla obsahem pojmu jistá. Pro přiblížení tohoto konstruktů pomohl výraz „v co věříš, čemu věříš ve své učitelské profesi.“

ZU 2: Tuto otázku si kladu už druhý rok a denně – do jaké míry jsem profesně připravená, do jaké míry jsem schopná zvládat kázeň, jsem schopná pracovat s náctiletými, protože to mě hodně trápí, do jaké míry jsem schopna do výuky aplikovat moderní metody, do jaké míry jsou

žáci zvyklí na nějaké moderní metody... to je všechno tak komplexní. Tady nelze nic oddělovat, tak já to vnímám.

Otázka č. 3: *Přemýšlela jste někdy o svém vlastním profesním přesvědčení, a jak byste jej definovala?*

Třetí otázka měla za cíl ověřit, do jaké míry jsou si respondentky vědomy svého profesního přesvědčení a do jaké míry jsou schopné **verbalizovat hodnotové a ideové systémy**, o kterých jsou přesvědčeny, tj. kterým ve vztahu k učitelskému povolání věří. Zajímavá byla v této souvislosti odpověď ZU 1, která vyzdvihovala důležitost učitelských vzorů, se kterými se během studia a praxe setkala.

ZU 1: Myslím, že se hodně opírá o to, co jsem zažila třeba na praxích nebo... jaké mám vzory. A myslím si, že se ještě hodně hledám a zjišťuji, co je vlastně dobře... Vycházím z různých vzorů, co jsem měla dřív na praxi nebo i z vysoké školy, měli jsme tam výborné didaktiky. A myslím si, že těch cest je hodně, jak učit.

Pro ZU 1 vlastní profesní přesvědčení úzce **souvisí s představou ideálního učitele**, který má „jakousi přirozenou autoritu, žáci ho berou a umí jim to podat, umí se jim věnovat a umí tu látku podat nějak pochopitelně a ideálně, vědět, jak to vysvětlit. Když nezabere něco, zkusit něco jiného.“

Dotaz na osobní profesní přesvědčení reflektovala ZU 2 v kategoriích **správně – špatně** vzhledem ke svému pedagogickému působení ve škole:

Tím, že si kladu otázky, zda to všechno dělám dobře, tak o sobě pochybuji. Takže pochybuji o tom, co dělám, protože se pořád tážu, jestli to dělám správně. Mám pocit, že pořád tak jaksi tápu v tom, zda to, co dělám, je správně, zda to, že učím, je správně, tak se jaksi hledám pořád.

V tomto kontextu je zajímavé, že ač ZU 2 nedefinovala svoje profesní přesvědčení, je zcela zjevné, že právě tento vnitřní systém tvoří základ, oproti kterému kategorizuje svoje pracovní působení v pojmech správně – špatně.

Zajímavým faktem je, že obě respondentky odkazovaly na **zdroje opory**, které jim slouží jako vodítko při reflexi vlastního profesního přesvědčení a jeho aplikaci v praxi. Zatímco ZU 1 zdůrazňovala roli vzorů, čerpá ZU 2 oporu především v soudobé odborné literatuře:

Ted' jsem si koupila knihu Výchova jako dobrodružství... A ta kniha je vynikající, mě to úplně nadchlo, jak píše o různých vychovatelích. Tato kniha mě teď dostala. Nad tím vším přemýšlím... a ještě Moderní didaktika... tak se v tom nacházím. Jak já jsem vnímala školu a učitele, jak jsem rebelovala a proč. A tady ta kniha Škola bez poražených je o efektivní komunikaci mezi žákem a učitelem, taky je tam spousta pasáží, které jsem četla se zatajeným dechem. To jsou věci, které jsem se nikde nedozvěděla a obohacují mě.

Otázka č. 4: *Vnímáte nějaký vývoj svého profesního přesvědčení během let, kdy pracujete jako učitelka? (Co nebo kdo jej ovlivňuje pozitivně, posiluje? Co nebo kdo jej ovlivňuje negativně, oslabuje? Jak často potřebujete diskuzi/ zpětnou vazbu na svoji práci ve škole? Diskutujete to, co potřebujete, spíše s kolegy nebo s někým mimo školu? Vyhovuje vám tento stav?)*

Poslední oblast dotazování se zaměřovala na **vývoj profesního přesvědčení** během prvních let v učitelském povolání a na faktory, které respondentky subjektivně vnímají jako pozitivní/posilující a negativní/oslabující. Obě respondentky uvádějí, že vnímají vývoj svého přesvědčení především díky **nárůstu zkušeností** při práci ve třídě a při řešení pedagogických situací.

ZU 1: To mě taky posouvá, jak se žáci ptají, tak mi dají najednou jiný pohled na tu věc, to mě třeba ani nenapadlo, že se na to dá koukat i různě. Myslím, že ze začátku bude ten posun asi hodně strmý a potom... nebo nevím, ale takhle si to představuju. Teď se hodně posouvám, všechno je pro mě hrozně nové, to znamená, že jakmile už mám nějakou zkušenost, tak je to oproti nule velký skok.

Další faktory, které respondentky vnímají jako kladné a posilující, zahrnují reakce žáků v hodině, uznání ze strany žáků a zájem ze strany kolegů.

Mezi faktory, které respondentky vnímají jako negativní nebo oslabující, patří z pohledu ZU 1 nepovedená hodina spojená s nezájmem žáků, časová náročnost příprav, pocit, že nedokáže žáky dostatečně zaujmout. Velký vliv na pohodu začínajícího učitele má i současná situace spojená s pandemií nemoci **COVID–19**. ZU 2 jasně formuluje nejistotu, kterou současné rychlé změny ve způsobu vzdělávání velmi umocňují: „Sotva jsem si zapamatovala jména, přešli jsme na distanční výuku a teď se zase uvidíme po dlouhé době, tak jsem zvědavá, to je pro mě velká neznámá.“

Obě respondentky uvedly, že svoji práci probírají více s blízkými v rodině, méně pak už s kolegy na pracovišti a akutně postrádají uvádějího učitele nebo mentora. Ani jedna z respondentek nemá uvádějího učitele a obě vnímají tento fakt negativně (ZU 1: „Hromada věcí mi zůstává nezodpovězených, které si řeším nějak sama a nevím, jestli to je dobře... takže to mi chybí, nějaký kolega, se kterým bych to mohla řešit.“ ZU 2: „Uvažuji velmi silně, že bych potřebovala mentora, abych to s ním mohla probírat, abych nemusela zatěžovat nikoho dalšího... ve škole... já vím, že tam má každý hodně práce.“) Slovy ZU 1 se diskuze s kolegy koná, pokud se jí „podaří někoho odchytit“, tj. jinými slovy vyjadřuje totéž, co ZU 2 – začínající učitelé potřebují **více diskuze přímo na pracovišti**, ale respekt a ohleduplnost jim brání v otevřené žádosti o konzultaci a rozhovor. Podpora zkušenějších kolegů hraje kritickou úlohu i ve výzkumu profesního přesvědčení finských učitelů (Maaranen et al., 2019, s. 213).

Závěr

Z rozhovorů vyplývá, že pro začínající učitele je značně obtížné verbalizovat přesvědčení, která se týkají jejich nové profese, ač do učitelského povolání vstupují vybaveni celým systémem přesvědčení, který následně ovlivňuje a řídí jejich každodenní práci. Už samotný termín profesní přesvědčení si respondentky interpretovaly různě. Zdá se, že začínající učitelé používají svá vlastní měřítka, kterými poměřují své aktuální pracovní směřování a která tvoří v dané fázi profesního vývoje oporu jejich profesního přesvědčení – tato měřítka si začínající učitel vybírá sám a mohou se diametrálně lišit (korigování svého jednání a inspirace založená na učitelských vzorech, ale také srovnávání své praxe s poznatky v odborné literatuře).

Můžeme konstatovat, že ač obě respondentky vykazovaly velkou míru zájmu o svoji profesi, vysoké nasazení a odhodlání vytrvat, nedostává se jim žádná systematická podpora ze strany školy nebo školství obecně, proces adaptace tedy ve velké míře probíhá metodou pokus – omyl, která je časově i psychicky náročná a dochází k nesmírnému plýtvání sil. Potvrzují se tak slova Jana Průchy (2009, s. 210), že „při profesním startu učitel často stojí sám jako **osamělý běžec**.“

Co se týče dalšího výzkumu, zajímavou se jeví oblast nově vznikajících profesních přesvědčení, která si učitelé vytvářejí během praxe a podle Pajarese (1992, s. 317) patří k těm nejzranitelnějším, protože si je učitel může vystavět na nesprávných nebo neúplných informacích a znalostech. K tomu může při překotnosti nových profesních zkušeností v denním životě začínajícího učitele snadno dojít. Tato nově vznikající profesní přesvědčení jsou však také snadněji ovlivnitelná, a proto by se zde mohla pozitivně uplatnit systémová podpora ze strany školství, ať už prostřednictvím uvádějících učitelů, externích mentorů nebo snadno dostupných publikací či online platform. Uvědomění si vlastních profesních přesvědčení by tak mohlo vést nejen k snadnější adaptaci učitele na novou profesní roli, ale také k tolik potřebné sebeaktualizaci v rámci pedagogické práce a kariéry.

Seznam zdrojů

- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Maaranen K., Kynäslähti H., Byman R., Jyrhämä R., & Sintonen S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227, doi: 10.1080/02619768.2019.1566317
- Pajares M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. doi:10.3102/00346543062003307
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová H., Hanzák T., & Simonová J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vyskočilová, E. (2002). Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In V. Švec (Ed.), *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 13-35). Brno: Paido.

Kontakt

Mgr. Terezie Lípová

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: terezie.lipova@upol.cz

Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov - prehľadová štúdia

*Kindergarten as an educational institution from the perspective of parents
- review study*

Soňa Lorencová

Abstrakt

Hlavnou témou príspevku je prehľadová štúdia zameraná na spoznávanie pohľadu rodičov na vzdelávanie detí v podmienkach materskej školy. Príspevok prezentuje, ako rodičia vnímajú materskú školu, objasňuje možné príčiny diverzity ich pohľadu na vzdelávanie a súčasne uvádza aké očakávania majú rodičia od materskej školy ako prvej vzdelávacej inštitúcie v živote ich detí. Štúdia je spracovaná na podklade dostupných, prevažne zahraničných výskumov, nakoľko k uvedenej problematike je v našich podmienkach venovaná len minimálna pozornosť.

Kľúčové slová: diverzita pohľadu rodičov, význam materskej školy, vzdelávanie detí

Abstract

The main topic of the article is a review study focused on getting to know the parents' view of children's education in the conditions of kindergarten. The article presents how parents perceive kindergarten, clarifies the possible reasons for the diversity of their views on children's education and also states what expectations parents have from kindergarten as the first educational institution in the lives of their children. The study is prepared on the basis of available, mostly foreign research, as only minimal attention is paid to this issue in the field of research in our conditions.

Key words: diversity of parents' point of view, importance of kindergarten, education of children

Úvod

Výsledky štúdií dokazujú, že vzdelávanie v ranom veku má kľúčové postavenie v rámci celoživotného vzdelávania a jeho ekonomická návratnosť je považovaná za jednu z najvyšších (Nadeau et al., 2011). Vzdelávanie v materských školách je v mnohých krajinách dnes už povinné najmä v záujme vyrovnávania nerovností medzi deťmi pred ich vstupom do základnej školy. Napriek vzrastajúcemu trendu vzdelávania detí inštitucionalizovanou formou, rozhodujúci vplyv na výchovu a vzdelávanie i úspešnosť detí majú naďalej rodičia. Vzťah rodičov s materskou školou je kľúčový pri výmene vzájomných informácií o deťoch (Vuorinen,

2019) a pri spoločnom hľadaní najvhodnejších prístupov v ich napredovaní. Skúsenosti rodičov a interakcia medzi nimi a materskou školou i učiteľmi v nej, môžu podporiť kvalitu vzdelávania (Urban et al., 2012 in Vuorinen, 2018) a zabezpečiť, aby mohlo každé dieťa rásť v súlade so svojimi možnosťami a potenciálom (Skolverket 2011, 2018 In Riol, 2019). Nevyhnutné je preto poznať nielen individualitu každého dieťaťa, ale aj jeho rodičov a hľadať možnosti, ako ich získať pre vzájomnú spoluprácu s materskou školou.

1 Výber a význam materskej školy

Vstup do materskej školy je významným míľnikom v živote všetkých rodičov, pravdepodobne najdôležitejším krokom od narodenia ich dieťaťa. Bez ohľadu na vzdelanie, kultúrne alebo socio-ekonomické zázemie rodičov, každý z nich chce, aby sa deťom v materskej škole darilo (Passe, 2010). Rozhodujúci je preto správny výber materskej školy. Rodičia pri jej výbere zohľadňujú najmä dostupnosť, priestorové a materiálne podmienky, dobré meno materskej školy, bezpečnosť prostredia a cenu. Snažia sa zároveň získať informácie o materskej škole z rôznych dostupných zdrojov, od svojich známych, príbuzných, priateľov. Informácie zisťujú aj priamo v materskej škole, z jej webového sídla a z rôznych diskusných fór v online priestore (Vuorinen, 2018).

Po nástupe dieťaťa do materskej školy je pozornosť rodičov zameraná najmä na učiteľov ich detí, ktorí sa stávajú určujúcim kritériom ich spokojnosti s materskou školou. Od učiteľov rodičia očakávajú predovšetkým profesionálny prístup, kreativitu (Malović & Malović, 2017), vrúcny, trpezlivý (Walmaith, 2014) a láskavý prístup k deťom (Cui et al., 2016). Učiteľ by podľa rodičov mal byť ochotný s nimi v prípade potreby spolupracovať a zároveň byť otvorený aj spolupráci s ďalšími odborníkmi v oblasti vzdelávania detí (Malović & Malović, 2017; Neophyton & Paraskevi, 2018). Uprednostňujú kvalifikovaného učiteľa pred učiteľom s dlhoročnou praxou (Gol-Guven, 2014) a dôležité je pre nich, aby mal učiteľ svoju prácu rád (Malović & Malović, 2017).

Niektorí rodičia sa zaujímajú o program materskej školy a obsah vzdelávania v nej. Očakávajú od materskej školy predovšetkým podporovanie detskej zvedavosti, tvorivosti a rešpektovanie individuálnych potrieb detí (Gol-Guven, 2014). Význam materskej školy spájajú najmä v rozvíjaní sociálnych zručností, ktoré sú stimulované v prirodzenom prostredí materskej školy v dennom kontakte detí s rovesníkmi. Deti sa podľa rodičov učia v materskej škole oveľa lepšie rešpektovať pravidlá, podeliť sa a dohodnúť, učia sa riešiť problémy, zdokonaľujú sa v komunikácii, samostatnosti, sebaobslužných zručnostiach a oceňujú aj zlepšenie stravovacích návykov u detí (Sultana & Shahabul, 2019).

2 Diverzita pohľadu rodičov

Pohľad rodičov na materskú školu nie je jednotný, pretože do procesu ich hodnotenia vstupuje množstvo vonkajších a vnútorných faktorov. Analýza dostupných štúdií preukázala, že na diverzitu ich pohľadov má vplyv vzdelávacia politika danej krajiny, socio-kultúrny kontext, ekonomické zázemie, individualita každého rodiča, samotné dieťa, materská škola

a mnohé ďalšie osobitosti, ktoré vstupujú do vzájomného vzťahu medzi rodičov a materskú školu.

2.1 Politický a socio-kultúrny kontext

Jedným z kritérií, ktoré ovplyvňuje pohľad rodičov na vzdelávanie detí v materskej škole je samotný pôvod, teda krajina v ktorej je vzdelávanie v materskej škole realizované a dieťa je vychovávané. Príkladom je čínska kultúra, v rámci ktorej rodičia očakávajú, že deti využijú všetky príležitosti na rozvíjanie svojich vedomostí (Li & Wang, 2004 In Guo & Zhong, 2019). Rodičia v Japonsku uprednostňujú vo vzdelávaní detí rozvoj sociálnych zručností, učenie založené na vlastnej skúsenosti a od učiteľa toho v zásade veľa neočakávajú v porovnaní s rodičmi v Číne (Lau & Rao, 2011; To & Chan, 2012 in Guo & Zhong, 2019). Sírski rodičia od materskej školy očakávajú najmä prípravu detí na vstup do základnej školy (Dogrul & Akay, 2019). V Turecku rodičia vo vzdelávaní detí uprednostňujú komplexný osobnostný rozvoj a dôležitejší je pre nich proces samotného učenia ako konečný výsledok, čo zodpovedá aj ich trpezlivému a prístupnému štýlu vo výchove detí. V Singapure je pre rodičov na prvom mieste akademická dokonalosť vo vzdelávaní, ktorá je pre nich ekvivalentom úspešnosti detí a víziou ich možnej sľubnej kariéry v budúcnosti. Vzdelávacie výsledky detí sú preto pre nich veľmi podstatné (Zhag, 2016 In Ward & Perry, 2019).

Nie všetky deti navštevujú materské školy a dôvody ich neúčasti na predprimařnom vzdelávaní sú rôzne. Rodičia argumentujú najmä nízkym vekom detí, nespokojnosťou s poskytovanými službami v materskej škole a presvedčením, že dieťa sa v materskej škole nemôže naučiť nič nové. Hlavným dôvodom je predovšetkým nedostupnosť materskej školy, doprava, nedostatok financií, nezamestnanosť rodičov a nízky príjem najmä v domácnostiach z vidieckych oblastí. Nepostačujúce financie sú tak jednou z vážnych príčin pre ktoré rodičia veľakrát neprihlásia svoje deti do materskej školy (UNICEF, 2016).

2.2 Individualita rodičov

Rodičia častokrát posudzujú materskú školu a učiteľov aj podľa úspešnosti svojich detí (Majerčíkova, 2015), ktoré nie sú len pasívnymi prijímateľmi vzdelávania, ale do veľkej miery ovplyvňujú pohľad rodičov na materskú školu (Bornstein, 2019; Rodrigo, Byrne & Rodríguez, 2014; Pinguart, 2013 In OECD, 2020). Ďalšie štúdie potvrdzujú, že s pribúdajúcimi rokmi a kúsenosťami sa nároky rodičov na materskú školu spravidla zvyšujú (Vuorinen, 2018).

Pohľad rodičov na materskú školu ovplyvňuje aj dosiahnuté vzdelanie. Rodičia s vyšším vzdelaním sa o materskú zaujímajú, informujú sa o napredovaní detí, sú k materskej škole lojálni, dôverujú jej a hodnotia ju prevažne pozitívne (Majerčíková & Navrátilová, 2017). Zohľadňujú viac kritérium kvality (Walmaith, 2014) a aktívnejšie sa zapájajú do aktivít organizovaných materskou školou v porovnaní s rodičmi s nižším vzdelaním, ktorí sa môžu cítiť na spoluprácu s materskou školou menej pripravení (Kohl et al., 2000; Mwoma, 2009 in Libent, 2015).

Rozdielny pohľad na materskú školu majú aj samotní rodičia dieťaťa. Úroveň spokojnosti matiek (žien) s materskými školami je vo všeobecnosti vyššia (Menon, 2013) ako otcov

(mužov), ktorí sa zriedkavejšie zapájajú do vzdelávania svojich detí (Libent, 2015 in Walmaith, 2014). Hlavným dôvodom, ktorý bráni väčšine rodičov v spolupracovať s materskou školou je najmä nedostatok času a ich neprimeraná pracovná vyťaženosť (Ebtehal Alhashem, 2016).

2.3 Vplyv prostredia

Štúdie preukázali aj odlišnosť pohľadu rodičov žijúcich vo vidieckych oblastiach a v meste. Rodičia žijúci v mestách venujú väčšiu pozornosť poznatkom detí, majú obavy či budú deti dostatočne pripravené na vstup do základnej školy a z toho dôvodu uprednostňujú, aby sa deti učili niektoré poznatky v materskej škole už v predstihu. Mestskí rodičia sú viac súdržní a vzájomne sa podporujú. Dôležité je pre nich fyzické a duševné zdravie detí a z toho dôvodu sú náročnejší na odbornú spôsobilosť učiteľov. V materských školách uprednostňujú aktivity do ktorých sa môžu zapojiť spoločne s deťmi.

Vo vidieckych oblastiach rodičia častejšie uprednostňujú učenie založené na hre a vlastnej skúsenosti detí. V komunikácii s učiteľmi sú otvorenejší v porovnaní s rodičmi žijúcimi v mestách. Hovoria o problémoch svojich detí, hľadajú riešenia problémov, aktívne spolupracujú s materskými školami a zapájajú sa do aktivít a podujatí v materskej škole. Dôležité je pre nich, aby učiteľ učil zodpovedne s láskou, s optimizmom a trpezlivo (Cui et al., 2016).

Ďalšou kategóriou sú zahraniční rodičia, ktorí si pomerne ťažko zvykajú na novú kultúru a zvyklosti krajiny do ktorej sa prisťahovali. Spoliehajú sa preto častokrát na odbornosť učiteľov a nezasahujú im do ich práce. Dôvodom ich pomerne nízkej angažovanosti sú pre nich nejasné pravidlá na vzájomnú spoluprácu a pretrvávajúca jazyková bariéra. Rodičia tak radšej uprednostňujú komunikáciu, e-mailom, textovou správou alebo v čase odovzdávania a vyzdvihovania detí z materskej školy (Walmaith, 2014).

3 Očakávaní rodičov od materských škôl

Rodičia majú svoje očakávania od materských škôl. V oblasti vzdelávania by prijali, aby sa deti učili najmä hrou, skúmaním a bádanim, ale zároveň sa obávajú, že deti nebudú dostatočne pripravené na vstup do základnej školy a schopné konkurovať rovesníkom (Meyers, 2020). Na strane druhej, by uvítali menšie nároky na vzdelávanie detí, pretože sa obávajú, že z dôvodu ich včasného preťaženia môžu veľmi skoro stratiť záujem o učenie.

Potrebné je podľa nich aj znížiť počet detí v triedach na jedného učiteľa, aby bola každému z detí poskytovaná dostatočná pozornosť vo výchove a vzdelávaní. Ocenili by väčšiu vyváženosť vzdelávacieho systému s hodnotovým, ktorý je z ich pohľadu veľakrát podceňovaný. Odporúčajú pozornosť zamerať aj na športovú prípravu detí (Philipson & Garvis, 2019), cudzie jazyky, tvorivú prácu detí a širšiu ponuku aktivít dostupných v rámci materskej školy (Malović & Malović, 2017).

Od materských škôl niektorí rodičia očakávajú otvorenejšiu komunikáciu a väčšie právomoci v ovplyvňovaní celkového chodu a fungovania materskej školy (Philipson & Garvis, 2019). Chýba im v materských školách lepšia informovanosť o výsledkoch detí a funkčný

informačný systém (Mayer, 2019), ktorý občas limituje možnosť ich účasti na živote a dianí materskej školy (Walmaith, 2014).

Záver

Napriek vzdelávaniu detí v materskej škole rodičom naďalej zostáva primárna zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie svojich detí. Deťom poskytujú vedenie, lásku, ocenenie, prijatie, povzbudenie a ten najintímnejší kontext pre ich výchovu, vzdelanie a rozvoj (American Psychological Association, 2009). Žiadne formálne vzdelávanie ani odborný prístup v materských školách nenahradí vplyv rodičov, ktorí každý deň učia deti svojimi slovami a inými (Trehan, 2020). Nevyhnutné je preto venovať dostatočnú pozornosť popri vzdelávaní detí aj rodičom, s ohľadom na ich individuálne možnosti, ak chceme dosiahnuť pozitívne zmeny vo vzdelávaní detí.

Zdroje

- American Psychological Association. (2009). *Parents and Caregivers Are Essential to Children's Healthy Development*. <https://www.apa.org/pi/families/resources/parents-caregivers>
- Cui, Z., Valcke M., & Vanderlinde. R. (2016). Empirical Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China. *Open Journal of Social Sciences*, 4(2),
- Dogrul, H., & Akay, C. (2019). Comparison between Syrian and Turkish parents' opinions and expectations about pre-school education. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Sciences. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(36), 119-139.
- Ebtehal Alhashem, B. (Ed.). (2016). *Parental Involvement in Preschool Education*. Texas Tech University.
- Gol-Guven, M. (2014). What do parents and teachers expect of early childhood education and care? *Bogazici University*, 31(1), 19-43.
- Guo, K., & Zhong, Y. (2019). Children's learning in Japan and China: A comparative study of preschool parents' perspectives. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1160-1180.
- Libent, D. (2015). *Determinants of parents' satisfaction with the quality of preprimary education in Ilala District, Dar Es Salaam Region, Tanzania*.
- Majerčíková, J. (2015). Contentious aspects of close relationships between family and school in early education. *Studia Paedagogica*, 20(1), 29-44.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2017). *Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků*.
- Malović, M., & Malović, S. (2017). Parents' perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200-220. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165891.pdf>
- Mayer, A. (2019). *Specific Of Parent's Attitude In Preschool Education*. Conference: Psychology of subculture: Phenomenology and contemporary tendencies of development.

- Menon, A. (2013). Barriers to parental involvement in early childhood education classrooms in Mumbai slums as perceived by parents. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(2), 1314-1318.
- Meyers, M. (2020). *A teacher explains why you shouldn't send your child to preschool*.
- Nadeau, S. et al. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Neophyton, & Paraskevi. (2018). *The Cypriot Preschool Teachers' and Parents' Perceptions and Attitudes toward the Value and Contribution of the Developed Assessment Instrument for the Early Identification and Intervention for Students at Risk to Present Learning Disabilities*.
- OECD. (2020). *Why parenting matters for children in the 21st century*. OECD Education Working Paper No. 222.
- Passe, A., S. (2010). *Is Everybody Ready for Kindergarten? A Toolkit for Preparing Children and Families*. Redleaf Press. s. 136.
- Riol, J. I. (2019). *Different approaches to parental involvement in Swedish, Norwegian and Finnish preschools*. JÖNKÖPING UNIVERSITY Thesis Project, School of Education and Communication EDUCARE. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1391867/FULLTEXT01.pdf>
- Sultana, M., & Shahabul, H. (2019). *Parent's perceptions on pre-school education in China: An Analysis*. 3/26/2019. <https://www.worldcces.org/article-5-by-sultana--haque/march-26th-2019>
- Sultana, & Haque. (2019). Parent's Perceptions on Pre-school Education in China: An Analysis. *World Voices Nexus, The WCCES Chronicle*, 3(1). <https://www.worldcces.org/article-5-by-sultana--haque/march-26th-2019>
- Trehan, N. (2020). *The Role of Parents and Schools in Developing Essential 21st Century skills*. American Montessori Public School. to C.B.S.E (No.530529).
- Unicef. (2016). *Public opinion survey on preschool education awareness, attitudes and practices of parents from Montenegrin Northern Municipalities, Montenegro*. <https://www.unicef.org/montenegro/media/4701/file/MNE-media-MNEpublication87.pdf>
- Vuorinen, T. (2018). Remote parenting': parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 201-211.
- Vuorinen, T. (2019). *It's in my interest to collaborate.'* – parents' views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden.
- Walmaith, K., E. (2014). *Determinants of parents' satisfaction with quality of services offered in pre-primary schools in Makadara*. March 2017.
- Ward, U., & Perry, B. (2019). *Working with parents and families in early childhood education, Early childhood education and care in 21st century*. vol. II. Routledge, str. 29.

Grantová podpora

Príspevok vznikol s finančnou podporou projektu IGA Postoje rodičov k predškolskému vzdelávaniu v podmienkach Českej a Slovenskej republiky (IGA / FHS / 2020/002), ktorý sa realizuje na Univerzite Tomáše Bati v Zlíně, Fakulta humanitných vied, Ústav školskej pedagogiky.

Kontakt

PaedDr. Soňa Lorencová

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Štefánikova 5670, Zlín, 760 01

E-mail: slorencova@utb.cz

Methodological questions for examining the quality of moral reflection in ethical education classes

Romana Martincová

Abstract

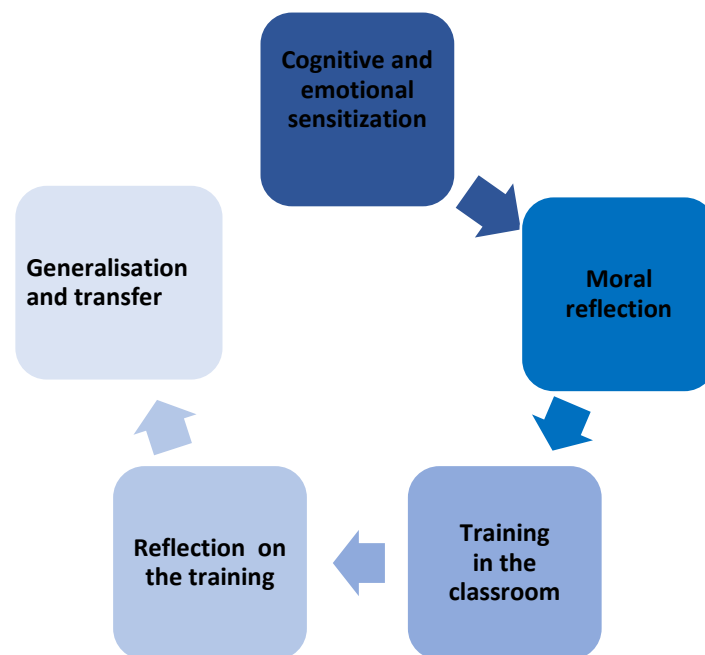
In this paper, we attempted to analyse options for examining the practices of teachers within the phase of moral reflection in ethical education classes. We identified the importance and principles of dialogic teaching in the quality of moral reflection. The objective of the paper is to discuss and propose a methodology for examining success in implementing a dialogic approach in ethical education classes and to examine the influence of a new approach on pupils' attitudes towards ethics, the level of their arguments and the enrichment of their thinking.

Key words: ethical education, dialogic teaching, implementation

1 The issue of the quality of moral value reflection in ethical education classes

The curriculum within the Slovak concept of ethical education is strongly inspired by the Spanish program of R. R. Olivar, *Psychology of Education for Prosociality*, which was modified into the Slovak version by Ladislav Lencz (Podmanický, 2012). In contrast to the highly psychologically-oriented Spanish project, the Slovak concept is based on the philosophy of dialogue and the ethics of virtue, while it is enriched with an undeniably strong ethical dimension (Brestovanský, 2019). Olivar's model (cognitive sensitization – training – real experience) was expanded by Lencz to include moral reflection (as a prerequisite for identifying moral values in the sensitization stimulus), with the addition of a training part under classroom conditions with reflection (Podmanický, 2012). With these changes, he elevated Olivar's original psychosocial training to a program designed to develop the ethics of virtue. The final model appears as follows (Lencz, 1997, s. 20).

Graph 1. Revised model of ethical education according to Ladislav Lencz



Podmanický (2013, s. 236) refers to moral reflection as a cognitive component of learning that "represents one's own inner reflection on an offered value, which forms the basis for creating a new value system and standards of behaviour"; after the training phase, reflection functions as feedback while strengthening the correct implementation of practised skills. Reflection in this instance has a much more personal dimension, given that it is a reflection on one's own experience from an activity.

This phase is often performed incorrectly: asking reflective questions without sufficient emotional or intellectual engagement on the part of the pupil during the previous phase, trivialisation of reflection, or its complete absence, disappearance of the element of interactivity and dialogue all ultimately reduce reflection to little more than a moralising monologue on the part of the teacher. The resulting phenomenon is that the teacher formally achieves the defined objectives of the class, but the pupils do not produce the intended outputs, as pupils fail to understand the offered value and are subsequently unable to apply it in practice or internalise it (Brestovanský, 2019).

In the subsequent phase, we will focus on dialogic teaching as a method to help structure thinking.

1.1 Dialogic approach to education

The dialogic approach is mentioned within school institutions mainly as a means of activation by which teachers engage pupils in the topics being taught. "Dialogic learning is a type of learning that is based on communication, the expression of identical but also different ideas, where learners absorb, re-evaluate, combine and reflect on shared knowledge through a process of dialogue. It enables individuals to use and develop higher cognitive thought processes" (Balakrishnan in Martincová, 2020, s. 19). The impetus for the formation

of the current dialogic approach in teaching was the finding that the approach taken by teachers is too monologic and authoritative, while it is rife with questions with low cognitive intensity and is aimed at evaluating or verifying pupils' answers. Pupils are passive, their answers short or single-worded, with effort placed on determining what a teacher wants to hear and then producing just such a response (Šed'ová et al., 2014).

The concept is based on Vygotsky's sociocultural theory, with emphasis on the verbal interaction between teacher and pupil (Crawford, 2001). According to Balakrishnan (2013), dialogue in dialogic teaching is a means of developing the ability to solve the dilemmas faced by pupils. Crawford (2001) considers dialogue to be morally valuable and that it leads to understanding of moral conduct, in which we can see its preconditions for use in ethical education classes. Bachtin (2008) adds that the heterogeneity of pupil speech in dialogue is a benefit with respect to the development of creativity, thinking and learning ability, while the style of communication employed by the teacher and questions with higher cognitive demands stimulate pupils' thinking and are a prerequisite for higher cognitive levels in pupil responses. This method of teaching also helps to develop cognitive thinking (Daniel et al., 2005), and argumentation skills in pupils (Reznitskaya et al., 2009). Šed'ová (Šed'ová et al., 2014) thus highlights the influence of the dialogic approach on thinking itself, in addition to learning.

The teacher must actively support the identification of pupils' preconceptions and probe the limits of their knowledge and abilities (English, 2016), while actively preparing and reflecting on their own classes.

2 Research goals and assumptions

The starting point of our research is based on several assumptions:

- We assume a positive impact of the dialogic approach in terms of pupil learning and their way of thinking itself (Šed'ová et al., 2014; English, 2016; Balakrishnan, 2013; Bachtin, 2008).
- We assume that the very nature of dialogic teaching also gives pupils more room in which to engage (Šed'ová et al., 2016), and this pupil engagement will increase their positive attitude towards the subject.

Given these assumptions, our goal is as follows:

- to examine the successfulness of implementing a dialogic approach into the phase of reflection in ethical education classes,
- to examine the influence of a new approach on the attitudes of pupils towards the subject of ethical education, the level of their arguments and the enrichment of their thinking.

3 Design of research methodology

The research will take place as a research activity conducted at primary schools in Slovakia, while the research sample will be teachers of ethical education (who have shown an interest in improving their skills) and pupils in the 5th to 9th grades of primary school. The research

will take place for a period of 1 year. The research itself was preceded by a methodological seminar for teachers of ethical education organized by the Faculty of Education of the University of Trnava, where teachers were acquainted with the concept of dialogic teaching (principles, indicators, methods, and more) within moral reflection. Teachers were instructed to transform their own teaching practices to get as close as possible to the ideal of dialogic teaching, with expansion of the content of reflection. These processes will then be enhanced in future meetings and seminars where they will reflect on their own work together with the researchers.

In relation to the objectives of the research, we have identified a number of **research questions** that we will examine:

1. What is the impact of the implementation of a dialogic approach to ethical education classes on the attitudes of pupils towards the subject of ethics?
2. Does the implementation of the dialogic approach affect the level of pupils' arguments and, if so, how?

Our response to the **research questions** will consist of verifying the defined hypotheses:

Hypothesis 1: The more successful the implementation of the dialogic approach, the more positive a pupil's attitude towards the subject of ethics.

Hypothesis 2: Successful implementation of the dialogic approach has a positive impact on increasing the level of pupils' arguments.

In the case of the **first hypothesis** we will proceed using the method of participatory observation in ethical education classes, which teachers will also record on video. Subsequently we will analyse indicators of dialogic teaching (according to Šed'ová et al., 2016) in the phase of moral reflection. The hypothesis will be verified by pupils using the questionnaire method, while we will focus on the pupils' attitudes to the subject. The questions in the Evaluation of Ethical Education questionnaire (Brestovanský et al., 2016) are designed so that pupils can answer on Lickert's 4point scale (1 - strongly disagree; 2 - disagree; 3 - agree; 4 - strongly agree). To verify this hypothesis, it will be necessary to carry out questionnaire data collection in the given groups at the beginning and at the end of the teacher development program so that we can measure the change in attitudes within the context of introducing a new approach. In addition to the questionnaire, we will monitor whether and how pupils' activity during class changes, using indicators of dialogic teaching that focus on pupil activity: the number of arguments that pupils posit and take up, and the time of triadic interaction in the observed sequence (according to Šed'ová et al., 2016).

The **second hypothesis** will be verified in two ways: the success of the implementation of a dialogic approach will be measured by indicators of dialogicity (Šed'ová et al., 2016). The level of pupils' arguments will be identified by means of an essay in which we will introduce a certain moral dilemma to the pupils (this will differ with regard to the age composition of the pupils in individual classes). We will give them an essay again after the end of the teacher development program. In the essay, we will examine quantitative changes in the number of arguments used, but also qualitative changes in the cognitive and moral complexity of arguments. An important hidden variable can also be the overall ability

to express oneself, while we will operationalize the given variable with a mark (and a change of the mark) borrowing from the style used within the Slovak language and literature subject.

4 Research limitations

Having realised various limitations of our research, especially those of human factor, for instance unwillingness of teachers, principals or pupils' parents to participate in the research or unwillingness to enable research in the school or agree with video recordings during lessons. We must also consider that number of teachers who participate in the research might drop while the teachers involved might not continue in the process because of various reasons.

We cannot influence contextual factors as the atmosphere in school, or the atmosphere of classes or groups, as well as current situation of teachers and students that also might have impact on our research (either atmosphere among teachers and students in the class, for example after the test on previous lesson etc.)

We are aware that according to qualitative research used to verify variable hypothesis it will not be possible to generalize researched samples for all teachers of Ethical Education.

5 Discussion and conclusion

Communication and speech itself are more than just natural and primary components for building relationships in society; according to current research (Šed'ová, 2019), they help build knowledge, foster a relationship to learning, or form a more mature, morally reasoning and acting personality (Crawford, 2001). We have chosen the given methods for measuring the success of the implementation of the dialogic approach by studying previously completed research work with successful results (Šed'ová et al., Crawford, Brestovanský, etc.). It was the results of this research work that indicated the suitability of methods and means for data acquisition, but we decided to adapt these methods with regard to the needs of ethical education. Specific methods, such as the methods by which we will examine the impact on the pupil and their attitudes, were chosen with regard to the adequacy of the age composition of the pupil sample (pupils in the 5th-9th grades of primary schools) and with regard to the specifics of teaching ethics. We are aware that there are many tools for measuring attitudes (PALS - Midgley et al., 2000; MLSQ - McKeachie, Pintrich, Lin, & Smith, 1986) but, due to the age structure, the complexity of the questionnaires and the need to specifically examine the subject of ethical education, we decided on the Evaluation of Ethical Education questionnaire, which is designed specifically for this subject and includes the cognitive, affective, social and axiological areas of pupil experience.

Dialogic teaching as a subject of our research has been relatively extensively examined in several studies (Reznitskaya et al., 2009; Daniel et al., 2005; English, 2016; Šed'ová et al., 2014; Šed'ová et al., 2016; Šed'ová, 2019), but not in the context of ethical education. Ethical education is a subject that has the potential to directly affect the education of the character of pupils, so the introduction of elements of ethics of virtue and development of character

fulfils the content of what characterizes ethical education: its humanitarian focus in terms of ethics of virtue and morality.

Exploring many of the issues mentioned in the article will bring enrichment to this area of education.

List of resources

- Bachtin, M. M. (2008). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bachtin*. Austin: University of Texas Press.
- Balakrishnan, V. (2013). *Dialogic Learning in Moral Education: From Vygotsky's ZPD to ZCD*. Malaysia: University of Malaya, 258-265.
- Brestovanský, M., Gajdošík-Zeleiová, J., & Kusý, P. (2016). Realizácia výskumu etickej výchovy a výskumné závery. In Rajský, A., Podmanický, I. (Eds.), *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Brestovanský, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Crawford, P. D. (2001). Educating for Moral Ability: Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, 30(2), 113-129. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240120061379>
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De La Garza, T. (2005). Modelling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354. <https://doi.org/10.1080/03634520500442194>
- English, A. R. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots'. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 160-176.
- Kaliský, J. (2016). Etická výchova vo výskumných zámeroch a v školskej praxi SR. In Rajský, A. – Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lencz, L. et al. (1997). *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava: Metodické centrum.
- Martincová, R. (2020). Poňatie dialógu z hľadiska dialogického vyučovania a filozofie dialógu. Komparácia dvoch prístupov. *Scientia et Eruditio*, 4(2), 18-31. <https://doi.org/10.31262/2585-8556/2020/4/2/18-31>
- Podmanický, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy I. Vysokoškolské skriptá*. Trnava: PdF TU.
- Podmanický, I. (2013). Etická výchova ako súčasť školskej edukácie v polarizovanej spoločnosti. In Kaliský, J. (Eds.) (2013). *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií)*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Reznitskaya, A. et al. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussion. *Journal of Education*, 39(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>

- Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to the dialogic teaching: action research as a means to change classroom discourse. *Studia Paedagogica*, 19(4), 9-43.
- Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., & Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šeďová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis Scholae*, 13, 1-30.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>

Contact

Mgr. Romana Martincová
Department of Educational Studies
Faculty of Education, Trnava University in Trnava
Priemyselná 4, Trnava, 918 43
E-mail: romana.martincova@tvu.sk

Popularity of pupils with specific developmental learning disabilities in class environment

Žaneta Miháliková Žitňáková

Abstract

The paper presents the results of examining the differences in the level of popularity among pupils with specific developmental learning disabilities (SDLD), pupils without SDLD and pupils with SDLD educated at different primary schools. The level of popularity was determined using the sociometric rating questionnaire SORAD. The results of the research showed that pupils with SDLD educated in a regular - ordinary primary school achieve a lower level of popularity compared to pupils without SDLD and pupils with SDLD educated at a primary school for pupils with impaired communication skills and at a private primary school for pupils with learning disabilities.

Key words: specific developmental learning disabilities, class, popularity, primary school

Introduction

As stated in the educational program for pupils with developmental learning disabilities for primary and lower secondary education (National Institute for Education, 2016) their education and training takes place through school integration, in primary school for pupils with impaired communication skills, or in a special class for pupils with SDLD in elementary school.

The school class is a small social group that allows the emergence of structure and dynamics. According to Nakonečný (2009), the structure of the group includes the organization of positions, statuses and roles within the group, the determination of standards, sanctions, goals and values of the group. Hrabal (2003) distinguishes three basic aspects of a pupil's position in the classroom: competence, influence and popularity. According to Flook et al. (2005), pupils who are less socially accepted may be excluded from group activities, which may lead to feelings of inadequacy and inferiority. Research results of Ruijs and Preetsma (2009), Zhao et al. (2008), Martin (2005) confirm that these difficulties can also occur in SDLD pupils.

1 Specific developmental learning disabilities

Vágnerová and Klégrová (2008, s. 369) define specific learning disabilities as: “a diagnostic category that serves to collectively identify such learning difficulties that can be defined as the inability to acquire the appropriate skills at a level that would correspond to the mental abilities of the child and that did not arise as a result of sensory or mental disability, emotional

or other mental problems, or educational neglect. " According to Harčáriková (2010), these disabilities have an individual character and can also arise on the basis of CNS dysfunction.

1.1 Specifics in the behaviour and perception of pupils with specific developmental learning disabilities

Clinton et al. (2000, In Sternberg & Spear - Swerling, 2000) state that due to reduced self-esteem and difficulties related to one's own identity, pupils with SDLD are more likely to integrate into bad and unsuitable groups. Some authors describe an increased risk of anxiety and depression in pupils with SDLD (Gallegos et al., 2012), the use of predominantly avoidant coping strategies (Mazher, 2012), lack of age-appropriate social skills (Vaughn & Schum, 1995), and low self-efficacy and self-esteem (Cavioni et al., 2017). Wong and Butler (2012) state that pupils with SDLD are less experienced and skilful in social interaction compared to their typically developing peers, which may affect their rejection within class environment.

2 Popularity of pupils with specific developmental learning disabilities in the class environment

According to Říčan and Krejčířová (1997), the social aspects of a child's personality can be developed in the school classroom, deepening and structuring his social experience through cooperation, empathy and shared experiences. Jedlička (2015) states that not accepting a child by peers does not allow the development of his social skills and creates a vicious circle of social disability. According to Vágnerová (2005), rejected and neglected individuals have a limited opportunity to improve their social skills and self-esteem.

Zhao et al. (2008) and also Martin (2005) found that pupils with SDLD are less accepted with classmates. Luciano and Savage (2007) pointed out a higher probability of bullying and embarrassment in pupils with SDLD educated in the form of individual integration in ordinary primary schools. Research by Nabuzoka and Smith (1993) revealed that pupils with SDLD are less popular in the class, have fewer friends, are perceived as less cooperative, do not belong to the class leaders and often become victims of bullying. The results of a long-term research study (Estell et al., 2008) showed that pupils with SDLD achieve a lower evaluation in the individual assessment than their classmates (they receive fewer nominations for the position of best friend also in terms of popularity and social preference). However, the study by Bakker et al. (2007) points out that from the point of view of acceptance by the group, the quality of the teacher's feedback and his evaluation of the pupil appear to be essential.

3 Research methodology

At the beginning of this chapter, we present a description of some of the terms used in formulating the research goal and the research hypothesis (except for the term SDLD, the definition of which is given in Chapter 1):

1. popularity - “sympathies” are a measure for the general emotional acceptance that the pupil experiences in the class community, they reflect the pupil's popularity (Hrabal, 2011),
2. ordinary primary school - for the needs of our research, by this term we mean such a primary school, where, in accordance to Act no. 245/2008 Coll., On education and training and on the amendment of certain acts, education and training of pupils with special educational needs is implemented in the form of school integration, these are classes of schools and school facilities designed for children or pupils without special educational needs (§ 2, letter s),
3. special primary school - we consider necessary to emphasize that the term special primary school in our research does not fully correspond to its legislative definition. For the purposes of our research and for the sake of clarity, the term “special primary school” includes, in addition to the United Boarding School, where pupils with hearing impairment are educated together with pupils with SDLD within the framework of experimental verification, also the Private primary school for pupils with SDLD.

3.1 Research goals, research hypotheses

The aim of our research was to find differences in the level of popularity among pupils without SDLD, pupils with SDLD educated in the form of individual school integration in ordinary primary schools and pupils with SDLD educated in special primary schools.

We have postulated the following research hypothesis:

RH 1: We assume that pupils with SDLD educated in an ordinary primary school will have the lowest level of popularity compared to pupils with SDLD educated in a special primary school and pupils without SDLD.

3.2 Research method

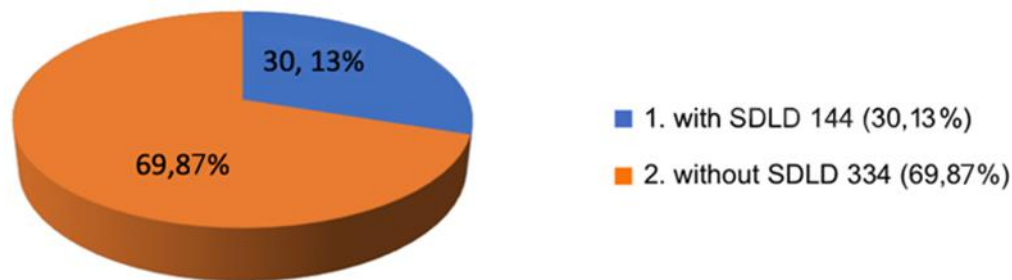
In our research, we used the sociometric reaction questionnaire SORAD, by Hrabal (1979), to determine the level of popularity of pupils with SDLD. This method is based on a rating procedure in which all pupils assess each other (Hrabal, 2011). Mutual assessment (rating) within SORAD is carried out using a five-point scale. Among the dimensions of SORAD, Hrabal (2011) includes the acquired sympathies, the acquired influence, the transmitted sympathies, the transmitted influence. The reliability of the questionnaire was determined by the test - retest method, the validity of the questionnaire was determined by comparing the results obtained by the questionnaire with the results obtained by independent observers (Hrabal, 1979).

3.3 Research sample

Due to the fact that we have worked with a specific group of pupils (SDLD) in our research, we applied intentional selection (Special primary schools) and random selection (Ordinary primary schools) by tossing. A total of 478 respondents (N=478) participated in our research,

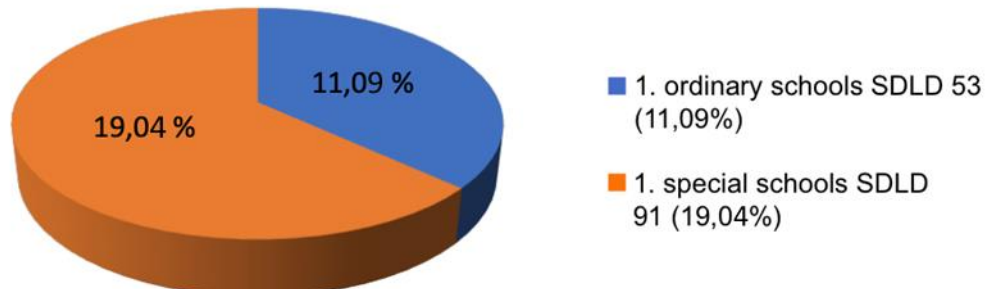
of which 223 were girls and 255 were boys. The age range of respondents in our research ranged from 11 to 15 years, the average age of respondents was 12 years. There were 144 respondents with SDLD, there were 334 respondents without SDLD. The percentage of these groups is shown in Figure 1:

Fig. 1. Representation of respondents with SDLD and respondents without SDLD



In total, there were 53 respondents with SDLD in ordinary primary schools, 91 respondents with SDLD in special primary schools. The distribution of respondents with SDLD by type of school is shown in Figure 2:

Fig. 2. Distribution of respondents with SDLD by type of school



The group of boys with SDLD consisted of 91 respondents, the group of girls with SDLD 53 respondents.

3.4 Data processing methods

The statistic program SPSS v. 23 was used for data processing in our research. We verified the research hypothesis VH 1 by statistic testing. To explore the differences, we used a nonparametric test for three or more independent samples, the Kruskal - Wallis test.

3.5 Results

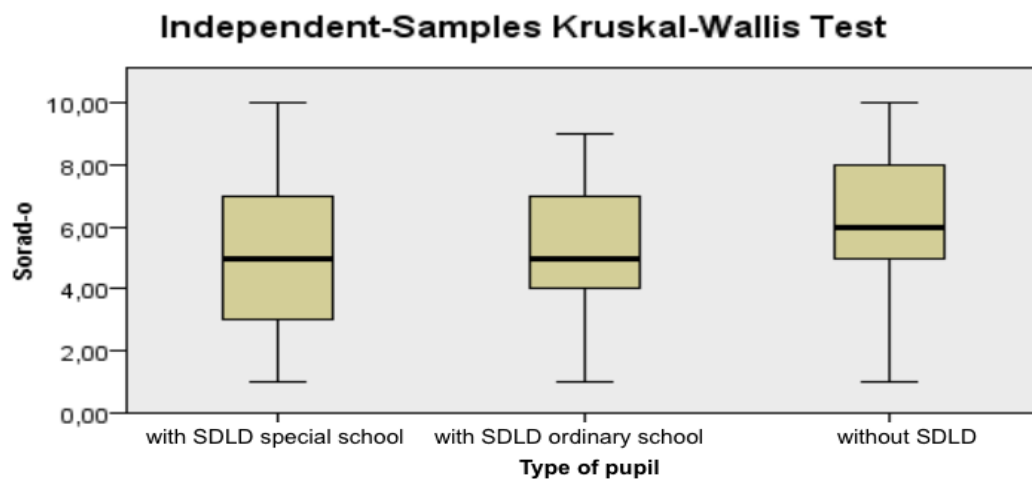
The data shown in Table 1 show that the p-values in the examined dimension of popularity are lower than the selected level of significance $Q 0.05$. Thus, there is a significant difference in the dimension of popularity among pupils with SDLD educated in a special primary school, pupils with SDLD educated in an ordinary primary school and pupils without SDLD.

Tab. 1. Comparison of the level of popularity of pupils with SDLD in ordinary primary schools, pupils with SDLD in special primary schools and pupils without SDLD

The distribution of Sorad-o is the same across categories of Type of pupil	Independent Samples Kruskal–Wallis Test	- .000	Reject the null hypothesis
--	---	--------	-----------------------------------

Based on the results shown in Figure 1, it can be stated that the highest level of popularity is in pupils without SDLD, followed by a group of pupils with SDLD educated in special primary schools and the lowest level of popularity is given to pupils with SDLD educated in ordinary primary schools.

Fig. 3. Comparison of p - values in the dimension of popularity



Total N	478
Test Statistic	19,372
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

The results shown in Figure 3 show that the assumption from the research hypothesis VH 1 about the lowest level of popularity among pupils with SDLD educated in an ordinary primary school has been confirmed.

Conclusion

One of the goals of our research was to examine the differences in the level of popularity between pupils with SDLD educated in an ordinary primary school, pupils with SDLD educated in a special primary school and pupils without SDLD. The results of our research showed the highest level of popularity among pupils without SDLD. This group was followed by pupils with SDLD educated in special primary schools, and we recorded the lowest level of popularity among pupils with SDLD educated in ordinary primary schools. Our findings in this area correspond to the results of some research (Ruijs & Preetsma, 2009; Zhao et al., 2008; Estell et al., 2008) and also Martin (2005), which have shown that children with SDLD are less accepted in class community. We believe that although the results we found in this area have a somewhat negative character, they can serve as a starting point not only for the work of professional staff who work with pupils with SDLD and class groups in primary schools.

It is necessary to state that the conclusions of our research cannot be generalized and considered to be authoritative for the total population of pupils with SDLD in Slovakia due to the unrepresentativeness of our research sample. And according to Kulawiak and Wilbert (2020) simplistic sociometric peer nominations do not entirely reflect the complexity of social peer relations. However, the ambition of our research was not only to document the level of popularity of pupils with SEN, but also emphasize the validity and necessity of comprehensive professional support in relation to this group of pupils in schools.

Resources

- Act no. 245/2008 Z. z. as of 22. May 2008 on Education and Training and on amendments of certain acts. (2008). <https://zakony.judikaty.info/predpis/zakon-245/2008>
- Bakker, J. T., Denessen, E., Bosman, A. M., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62. <https://doi.org/10.2307/30035515>
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implication for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162075.pdf>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>
- Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3820485/>

- Harčariková, T. (2010). *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Iris.
- Hrabal, V. (1979). *SO-RA-D - Sociometrický ratingový dotazník*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Karolinum.
- Hrabal, V. (2011). *SORAD - Sociometrická ratingová metoda. Verze pro výchovné poradce a školní psychology*. Tescentrum.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.
- Kulawiak, P. R., & Wilbert, J. (2019). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group: the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(2), 127-145. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2019.1621830>
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Martin, R. (2005). The Future of Learning Disabilities as Federal Laws Change Again. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 144–146. <https://doi.org/10.2307/1593615>
- Mazher, W. (2012). *Bodies coping with standardization: An ethnography of children with learning disabilities* [Doctoral dissertation]. Columbia University. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/1237986910>
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435-1448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x>
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Akadémia.
- National Institute for Education. (2016). *Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie*. https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/vp-ziakov-vyvinovymi-poruchami-ucenia/vp_vpu_isced_1_2.pdf
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Grada.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (2000). *Perspectives on Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498381>
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Karolinum.

- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
<https://doi.org/10.1177/002221949502800502>
- Wong, B., & Butler, D. (2012). *Learning about learning disabilities* (4th ed.). Elsevier: Academic Press.
- Zhao, J. Y., Zhang, B., & Yu, G. (2008). EFFECTS OF CONCEALABLE STIGMA FOR LEARNING DISABILITIES. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1179-1188.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1179>

Contact

Mgr. Žaneta Miháliková Žitňáková
Department of special education
Faculty of Education, Comenius University in Bratislava
Račianska 59, Bratislava, 813 34
E-mail: zitnakova3@uniba.sk

Pozitiva a negativa využití sociálních sítí ve vzdělávání

Positives and negatives of the use of social networks in education

Jana Miková

Abstrakt

Příspěvek slouží k základnímu zamyšlení nad výhodami a riziky využití sociálních sítí ve vzdělávání. V souvislosti s celosvětovou koronavirovou pandemií bylo nutné využít ke vzdělávání a spojení se školou sociální sítě a další komunikační platformy. Tato situace poukázala na rozdíly v technickém vybavení domácností a škol. Další problémy souvisely s digitální gramotností všech účastníků vzdělávání. Cílem příspěvku je rešerše tuzemské a zahraniční literatury, která nadále poslouží jako část teoretického základu pro budoucí disertační práci.

Klíčová slova: sociální sítě, rizika sociálních sítí, vzdělávání

Abstract

The paper serves as a basic reflection on the benefits and risks of using social networks in education. In connection with the global coronavirus pandemic, it was necessary to use social networks and other communication platforms for education and connection with the school. This situation pointed to differences in the technical equipment of households and schools. Other problems were related to the digital literacy of all participants in education. The aim of the paper is to search domestic and foreign literature, which will continue to serve as part of the theoretical basis for future dissertation work.

Key words: social networks, risks of social networks, education

Úvod

Sociální sítě (SN) jsou součástí našeho každodenního života. Velká část naší populace vlastní telefon s připojením na internet. U studentů vysokých škol je to podobné. K přístupu do online světa ve velké míře využívají bezplatné školní wi-fi sítě, které vzdělávací instituce pro své studenty vybudovaly ve snaze umožnit jim snadnější přístup k potřebným informacím. Studenti tímto způsobem získávají vědomosti a dovednosti potřebné k jejich studiu, ale i volný přístup na různé sociální sítě a platformy. Doba pandemická ukázala potřebnost komunikace přes SN v rámci sociálních vztahů, ale také výrazným způsobem ovlivnila komunikaci mezi studenty a školou. Pro řadu studentů i akademických pracovníků bylo výzvou přizpůsobit se výuce v online prostředí za pomoci SN a dalších aplikací. Tento přechod s sebou přinesl

problémy s technickým vybavením, se zabezpečením soukromí a s potenciálními riziky související s využíváním sociálních sítí.

1 Využití sociálních sítí ve vzdělávání

Na využití sociálních médií ve vzdělávání existuje řada protichůdných výzkumných studií. Zastánci překládají řadu výhod jako je zlepšení komunikace mezi spolužáky, efektivní spolupráce na týmových úkolech, snadnější oslovení studentů vyšších ročníků, lepší komunikace s akademickými pracovníky. Odpůrci poukazují na rizika související se SN. Mohou vznikat konflikty mezi spolužáky, prezentace výsledků prací studentů v online prostoru může být snadno zneužita a čas strávený v online světě může vést v krajních případech až ke vzniku závislosti. Zachos et al. (2018) porovnali 77 různých studií publikovaných od roku 2010. Zajímaly je souvislosti mezi SN a vzdělávacími procesy a institucemi, možnostmi jejich využití jako podpůrných systémů nebo vliv na osobnost jedince a jeho styl učení.

Další rešerši výzkumných studií provedli Chugh a Ruhi (2018). Zabývali se studiem provedenými v letech 2013-2016. Na základě relevance nakonec vybrali 25 z nich, ve kterých se autoři zabývali sociální sítí Facebook ve vzdělávání. Vzhledem k rozšířenosti této sítě se její využití ve vzdělávání jeví jako nejjednodušší. Většina studentů i pedagogických pracovníků ji využívá v osobním i pracovním životě. Základním předpokladem pro využití ve vzdělávání je nutnost zachovat pevnou hranici mezi těmito oblastmi. Vhodnou formou je například vytvoření školní skupiny bez nutnosti mít všechny účastníky vedené jako přátele. Akademický pracovník si tak zachová své soukromí. Zatím existuje řada omezení v používání této sociální platformy, ale díky studiím, které na problémy poukazují, je možno se na ně zaměřit a orientovat vývoj žádoucím směrem.

Platon et al. (2018) se ve své studii zabývali využitím sociálních médií ve vzdělávání. Dle jejich zjištění velká část studentů přijímá kladně možnost začlenit SN jako doplněk k tradičním formám výuky a téměř třetina z nich vidí potenciál k zefektivnění stávajících standardů učení. Vhodnými aplikacemi se jeví Facebook, Stream kanály, YouTube a blogy. Autoři si uvědomují pozitiva i negativa, která s sebou SN ve vzdělávání přináší. Jejich snahou bylo představení výhod jak pro akademické pracovníky, tak pro studenty.

S kladným postojem k využívání SN přišli také Faizi et al. (2013) ve svém článku zkoumajícím jejich pozitiva. Využívané platformy rozdělili dle svého využití na sociální sítě, blogy, mikro-blogy, wikis (webové stránky, tvořené jejich uživateli) a další. Různé druhy těchto platform poskytují rozdílné služby. Ve vzdělávání mohou sloužit jako kanály ke komunikaci, platformy pro kooperaci mezi studenty atd.

2 Rizika sociálních sítí

Při využívání sociálních médií ve vzdělávání jsme spíše na začátku. Aktuální situaci prověřila celosvětová pandemie koronaviru. Rozvoj digitálních technologií přináší změny v celkovém pohledu na tradiční výuku. Začlenění SN do vzdělávání s sebou nese řadu možností, ale i rizik.

1. Kyberšikana akademických pracovníků

Facebook jako jedna z nejrozšířenějších SN je součástí každodenního života většiny uživatelů. Je tedy velmi náročné definovat, co je ještě normální, a kdy se jedná již o rizikové chování. Definováním a evaluací problematického chování se zabývali Marino et al. (2018), kteří provedli metaanalýzu aktuálních studií. Jako základní vzorek vybrali 152 studií, které na základě určitých kritérií zredukovali na soubor 42 použitelných. Jedním z bodů analýzy byl čas strávený v online prostředí používáním sociálních sítí. Jen těžko se definuje hranice mezi nadměrným užíváním a závislostí. Dlouhodobé a časté využívání SN nemusí nutně vést k závislosti, avšak závislost se těmito signály projevuje. V případě studentů, kteří ke studiu hojně využívají SN nelze delší čas strávený v online prostředí považovat za závislost. I přesto je důležité tento čas hlídat, aby nedocházelo ke zkrácení délky spánku, a tím zhoršení akademických výsledků.

V Brazílii předložili Kyriacou a Zuin (2020) 168 vysokoškolským studentům pedagogické fakulty dotazník reagující na předložené video obsahující kyberšikanu pedagoga. Velká většina studentů tuto šikanu odsoudila. V České republice se tímto tématem mimo jiné zabývají Kopecký a Szotkowski (2017). Na základě poznatků z Centra pro prevenci rizikového virtuální komunikace Univerzity Palackého v Olomouci založeného v roce 2010 autoři zformovali členění kybernetických útoků na akademické pracovníky takto:

- a. „Cyberbaiting.
- b. Sdílení ponižujícího materiálu zobrazujícího učitele.
- c. Vytváření falešných webových stránek ponižujících učitele.
- d. Vytváření falešných profilů dehonestujících učitele.
- e. Hrozby a zastrašování.
- f. Vydírání učitele.
- g. Penetrace na online účet učitele a následná krádež identity učitele.“

Největší hrozbou jsou útoky opakované, které mohou vygradovat až do skutečné šikany. Zjistili rovněž, že nejvíce páchají kyberútoky na učitele žáci asi v 40 % případů. Následují je rodiče žáků s 8 %. Dalším problémem kyberšikany je její neohlášení. Učitelé to často považují za vlastní selhání nebo se to snaží bagatelizovat. A když už se akademický pracovník rozhodne útok na svou osobu nahlásit, stává se poměrně často, že není objasněn.

2. Kyberšikana studentů

Řádné zabezpečení profilu na sociálních sítích a dobrá informovanost o hrožících rizicích přispívá k omezení kyberšikany. Watts et al. (2017) zpracovali přehled literatury na toto téma. Dospěli k řadě závěrů. V případě středoškolských studentů přecházejících na vysokou školu různé studie prokázaly, že šikanovaní studenti mají větší pravděpodobnost šikany i na vysoké škole a jejich role se nezmění. Stejně to bylo i v případě organizátorů kyberšikany, ti rovněž ve zvýšené míře pokračovali s kyberšikanou na vysoké škole. Poškození často uváděli, že jejich problém přetrvával již od základní školy. Dalším předmětem zájmu byly souvislosti mezi četností návštěv sociálních sítí a možností stát se obětí kyberšikany. Obecně však studenti vysokých škol měli spíše odmítavý postoj k tomuto jevu. Autoři přehledu se také zabývali případnou změnou postoje ke kyberšikaně. U některých studentů, kteří se účastnili přednášky na téma kyberšikany došlo k přiznání, že se již s kyberšikanou setkali. Dokonce se přiznalo

několik studentů, kteří byli strůjci takových útoků, že si neuvědomovali důsledky svého chování a nyní toho litují.

V kontextu vysokoškolského vzdělávání je velmi důležité tato rizika identifikovat a vytvářet pro studenty prostředí dostatek vzdělávacích materiálů, aby dokázali negativní jevy nejen rozpoznat, ale i se účinně bránit. Francisco et al. (2015) poukázali ve své studii na nutnost vytvoření systémových opatření, která budou zahrnovat studenty, akademické pracovníky, odborníky a vzdělávací instituce. Autoři poukazují na vhodnost provádět přednášky, tisknout informační letáky a instalovat plakáty ve společných prostorách školy. Je důležité, aby si studenti vytvořili dobré návyky k bezpečnému využívání sociálních médií. S tím souhlasí i Prats et al. (2018) a ve své práci představují několik workshopů sloužících k prevenci rizikového chování na SN. Na místě je i podpora ze strany akademických pracovníků a rodičů k vytváření sociálních vazeb v reálném životě. Studie dále upozornila na neochotu studentů hlásit kyberšikanu. Je důležité, aby měli možnost svěřit se anonymním způsobem, například prostřednictvím telefonátu na bezpečnou linku s vyškoleným personálem.

Univerzita Palackého v Olomouci se bezpečím v online světě zabývá již řadu let. K tomu jí mimo jiné slouží „Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci“, které realizuje projekt „E-bezpečí“. Vedoucím projektu je doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., který je považován za předního odborníka v oblasti riskantního chování dětí v online světě. Za svůj dlouholetý přínos vzdělávání získal v roce 2020 „Cenu ministra školství, mládeže a tělovýchovy“ a tím značně přispěl ke zvýšení prestiže Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Pustějovská (2020).

Závěr

Existují protichůdné názory na využití sociálních sítí ve vzdělávání. Současná pandemická situace poskytuje odborníkům zvláštní příležitost ke zkoumání a vytvoření si náhledu na budoucnost vzdělávání. Jak pandemie ukazuje, je to více než důležité. Nikdo neví, jak dlouho tato situace potrvá a zda se někdy v budoucnosti nevyskytne znovu. Vzdělávací instituce by na takovou eventualitu měly být připravené.

Bez orientace v digitálních technologiích se dnes již nikdo neobejde. Sociální sítě aktuálně poskytují jeden z hlavních komunikačních kanálů, který nyní umožňuje vzdělávání žáků a studentů. Neustále se prodlužující distanční výuka ukazuje klady a zápory takového typu vzdělávání, což bude jistě předmětem nových studií.

Literatura

- Faizi, R., Chiheb, R., & Abdellatif, E. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 3(4), 50-53. <https://doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836>
- Francisco, S., Veiga Simão, A., Ferreira, P., & Martins, M. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 4(3), 167-182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>

- Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605-616. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in czech schools - a national research. *Informatics in Education*, 16(1), 103-119. <https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06>
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2020). The cyberbullying of schoolteachers by pupils: The perceptions of university students of education at a Brazilian. *Psychology of Education Review*, 44(2), 22-28. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=147085199&lang=cs&site=eds-live&scope=site&authtype=shib&custid=s7108593>
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. (2018). A comprehensive meta-analysis on Problematic Facebook Use. *Computers in Human Behavior*, 83, 262-277. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.009>
- Platon, O., Caranica, C., & Catană, A. (2018). Social Media Tools Used for Teaching and Learning in the Higher Education System. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, (1), 453-456. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12753/2066-026X-18-064>
- Prats, M., Rodríguez, A., Oberst, U., & Carbonell, X. (2018). Design and application of educational workshops for the healthy use of the internet and online social networks in adolescents: Description of a pilot study. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 52, 111-124. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>
- Pustějovská, I. (2020). *Ministr školství ocenil Kamila Kopeckého z pedagogické fakulty*. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta. [2020-12-31]. <https://www.pdf.upol.cz/nc/zprava/clanek/ministr-skolstvi-ocenil-kamila-kopeckeho-z-pedagogicke-fakulty/>
- Watts, L., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038>
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A Review. *Education Sciences*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>

Grantová podpora

Článek vznikl za podpory grantového projektu IGA_PdF_2020_039.

Kontakt

Mgr. Jana Miková

Univerzita Palackého Olomouc

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: jana.mikova01@upol.cz

Vybrané aktuální problémy mediální výchovy žáků 2. stupně ZŠ

Selected Current Problems of Media Education of Students in Second Stage of Elementary School

Klára Mikulcová

Abstrakt

V současné době se v mediální výchově setkáváme s několika novými trendy, které souvisí s rozvojem technologií. V tomto příspěvku prezentujeme výsledky výzkumu, který se zabýval mimo jiné vlivem influencerů, které žáci na sociálních sítích sledují. Zajímalo nás, zda si žáci chtějí zakoupit výrobky, které propagují influenceři, zda jsou (dle mínění žáků) influenceři přesvědčení o kvalitě propagovaného výrobku a proč daný výrobek propagují. Dále jsme zjišťovali, zda žáci někdy napodobovali alternativní stravovací životní styl influencerů a zda někdy drželi dietu či cvičební režim, aby se podobali influencerovi.

Klíčová slova: mediální výchova; sociální sítě; reklama; influencer

Abstract

There are currently several new trends in the field of media education, which are linked to the development of technology. In this paper, we present the results of a research project that dealt, inter alia, with the impact of the influencers followed by the pupils on said social networks. We examined whether the pupils want to purchase the products promoted by influencers, whether the influencers are (in the pupils' view) convinced of the quality of the product promoted and why they promote the product. We also found out whether the pupils had ever copied an alternative eating lifestyle of influencers and whether they had ever dieted or followed an exercise plan in order to look like influencer.

Key words: media education; social networks; advertising; influencer

Úvod

Média jsou součástí moderní společnosti a ovlivňují nás i přes to, že si toho nemusíme být vědomi. Jednou z charakteristik této moderní společnosti je také nesmírné množství informací, se kterými jsme takřka denně konfrontováni (Giles, 2012, s. 18). Média se tak stávají důležitým socializačním faktorem, mají vliv na chování jedince a utváření životního stylu (Jechová, 2010, s. 8). Avšak mohou být vytvářeny za různými manipulativními účely, které mohou negativně ovlivňovat náš vztah ke společnosti či světu vůbec. Mediální výchova je proto nezbytnou součástí systému primárního, sekundárního i terciálního vzdělávání. Díky

mediální výchově se žáci i studenti učí kriticky přistupovat k obsahům mediálních sdělení a vytváří si vlastní názory. Přesto je jí v praxi ne vždy věnována dostatečná pozornost.

Mediální výchova je jedním z průřezových témat Rámcových vzdělávacích programů základního i středního vzdělávání v ČR. Prostřednictvím tohoto průřezového tématu si žáci osvojují základní poznatky o fungování médií ve společnosti, je u nich systematicky rozvíjena schopnost kriticky myslet a tvořivě nakládat s mediální produkcí (RVP ZV, 2013, s. 137–138). Žáci jsou také vedeni k tomu, aby byli schopni tvorby vlastních mediálních produktů (např. školního časopisu, internetových stránek apod.) Avšak měli by pochopit, že ne vše, co se objeví v médiích, je v souladu s realitou. Ve virtuálním prostředí mohou žáci také narazit na různá nebezpečí od lživé reklamy až po kyberšikanu, proto by s pomocí mediální výchovy měli tato nebezpečí rozpoznat a efektivně jim předcházet.

V současné době se v mediální výchově setkáváme s několika novými trendy (např. problematika dezinformací, hoaxů, falešných internetových účtů a fotografií či hatingu), které souvisí s rozvojem informačních a komunikačních technologií, a především s masovým užíváním sociálních sítí již ve velmi nízkém věku. Proto jsme si v našem výzkumu kladli za cíl tyto nové trendy zmapovat. Hlavním cílem pak bylo zmapovat, do jaké míry se žáci 2. stupně ZŠ orientují ve vybraných aktuálních problémech mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaký je vztah těchto žáků k médiím s důrazem na sociální síť. V tomto příspěvku se však zaměříme pouze na vybranou část tohoto výzkumu, která se zabývá vztahem žáků k influencerům, což jsou lidé, kteří mají dostatek moci na to ovlivnit ostatní, aby se řídili jejich radami, názory a činy (Christian, 2020, s. 132).

Během našeho výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že problematika aktuálních problémů mediální výchovy nebyla v ČR doposud dostatečně zmapována. Je proto nezbytné posunout stav poznání v této problematice směrem k aktuálním tendencím a vnést do něj nové světlo poznání.

1 Výzkumné otázky

Jak již bylo uvedeno v úvodu příspěvku, budeme se zabývat pouze částí realizovaného výzkumu, který zjišťuje, nakolik jsou žáci 2. stupně ZŠ ovlivněni influencerem, které na sociálních sítích sledují. V této souvislosti si pokládáme následující výzkumné otázky:

- *Ovlivňují žáky influenceri, které na sociálních sítích sledují?*
- *Chtějí si žáci zakoupit výrobek, který propaguje jejich oblíbený influencer na sociálních sítích? Domnívají se, že je influencer přesvědčen o kvalitě tohoto výrobku?*
- *Z jakého důvodu, dle mínění žáků, influencer daný výrobek propaguje?*
- *Napodobují žáci stravovací návyky oblíbeného influencera, kterého na sociálních sítích sledují?*
- *Drželi žáci dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi, kterého sledují na sociálních sítích?*

2 Výzkumné cíle

Považujeme za důležité představit cíle výzkumu jako celku, abychom mohli část výzkumu prezentovanou v tomto článku zasadit do odpovídajícího kontextu. Hlavním cílem bylo zmapovat, do jaké míry se žáci 2. stupně ZŠ orientují ve vybraných aktuálních problémech mediální výchovy a mediální gramotnosti a jaký je vztah těchto žáků k médiím s důrazem na sociální sítě. Zaměřujeme se především na tyto aspekty:

- jaký zdroj informací používají žáci nejčastěji,
- zda si žáci ověřují pravdivost fotografií, informací a profilů uživatelů na sociálních sítích a podle jakých kritérií se rozhodují,
- zda jsou schopni na základě názorných příkladů rozeznat dezinformace, hoaxy, falešné fotografie a internetové profily, product placement, sexismus v reklamách, klamavou reklamu, mediální stereotypy, hating a veřejnoprávní média,
- **zda žáky ovlivňují influenceři, které na sociálních sítích sledují,**
- zda žáci píšou nenávistné příspěvky na internet,
- zda ovlivňuje četba nenávistných příspěvků vztah žáků k dané skupině (etnické, náboženské apod.),
- zda žáci někdy byli obětí nenávistných příspěvků na internetu.

3 Výzkumná metoda

Prezentovaný výzkum je kvantitativního charakteru, jehož filozofickým základem je pozitivismus, respektive novopozitivismus (Chráska, 2016, s. 11). Při sběru dat bylo použito dotazníkové šetření, které jsme rozdělili na část zjišťující faktografické údaje o respondentech (5 položek v dotazníku), část zabývající se vybranými aktuálními problémy mediální výchovy u žáků 2. stupně ZŠ (20 položek v dotazníku) a část zkoumající vztah žáků 2. stupně ZŠ k médiím s důrazem na sociální sítě (17 položek v dotazníku). Celkově byl tedy dotazník složen z 42 položek, jež byly sestaveny takovým způsobem, aby reflektovaly stanovené cíle a vzniklé problémy.

E-mail s popisem výzkumu a s internetovým odkazem na elektronický dotazník vytvořený v Google Forms byl rozeslán pomocí dotazníkového systému E-bezpečí na kontaktní e-mail všech základních škol v České republice, které zřizují 2. stupeň. Soupis adres zajistili členové týmu E-bezpečí z veřejně dostupných zdrojů, a to z důvodu realizace předchozích výzkumných šetření. Bylo na zvážení každé školy, zda svým žákům dotazníky zprostředkuje, tudíž zde zásadní roli hraje náhoda a dobrovolnost škol se do výzkumu zapojit. Výzkumník do výběru respondentů tedy nijak nezasahoval.

Výzkumu se zúčastnilo 1464 respondentů, z nichž 20 jsme museli vyřadit z důvodu příliš vysokého věku. Celkově se tedy výzkumu zúčastnilo 1444 respondentů – 815 dívek a 629 chlapců.

4 Výsledky výzkumu

V této kapitole se zaměříme na jednu otevřenou a čtyři uzavřené dotazníkové položky, které se týkaly toho, zda žáky ovlivňují influenceré. Jednotlivé položky dotazníku budou v následujícím textu doplněny tabulkami s daty, které budou následně okomentovány.

Položka č. 1. Pokud tvůj oblíbený influencer propaguje nějaký výrobek (fotí se s ním, píše o něm příspěvky apod.), chceš si tento výrobek zakoupit?

Tab. 1. Ochota koupit si výrobek propagovaný influencerem

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy ano	11	0,76 %
Většinou ano	45	3,12 %
Někdy ano, někdy ne	307	21,26 %
Většinou ne	546	37,81 %
Nikdy	234	16,21 %
Influencery nesleduji	301	20,84 %

n=1444

Účelem této položky bylo zjistit, zda jsou žáci ovlivněni reklamou na určité výrobky, které jejich oblíbený influencer na svých sociálních sítích propaguje. V současné době se setkáváme s tím, že influenceré mohou mít z reklam na svých sociálních sítích určitý zisk, který jim může pokrýt veškeré životní náklady. Marketingové agentury jsou si zároveň vědomy značné propagační síly influencerů, a proto tuto formu propagace svých výrobků využívají stále častěji.

Z prezentovaných výsledků můžeme zjistit, že více než třetina žáků (37,81 %) si výrobky propagované influencery většinou nekoupí. Výrobky si někdy zakoupí 21,26 % žáků a nikdy si výrobky nezakoupí 16,21 % žáků. Poměrně malé procento žáků si výrobek většinou zakoupí (3,12 %) a vždy zakoupí (0,76 %). Relativně vysoké je i procento žáků, kteří influencery nesledují (20,84 %). Na základě těchto dat lze předpokládat, že žáci jsou reklamou od influencerů ovlivněni velmi zřídka. Za zamyšlení stojí, zda by se odpovědi žáků lišily, pokud by měli stálý finanční příjem, mohli s financemi svobodně nakládat a nebyli odkázáni na kapesné od rodičů, jak je tomu v tomto školním věku zvykem.

Položka č. 2. Myslíš, že pokud influencer nějaký výrobek propaguje, tak je přesvědčen o kvalitě tohoto výrobku?

Tab. 2. Přesvědčení influencerů o kvalitě propagovaného výrobku z pohledu žáků

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	240	16,62 %
Ne	576	39,89 %
Nevím	375	25,97 %
Influencery nesleduji	253	17,52 %

n=1444

V této položce nás zajímalo mínění žáků o tom, zda jsou influenceři upřímní a autentičtí v souvislosti s propagovaným výrobkem, nakolik mu důvěřují a do jaké míry jsou přesvědčeni o jeho kvalitě. Jsme si vědomi toho, že tato položka je velmi obecná a netýká se určitého konkrétního influencera, ale influencerů celkově. Zajímalo nás totiž globální pohled žáků na propagaci výrobků na sociálních sítích. Více než třetina respondentů (39,89 %) si myslí, že influenceři o kvalitě propagovaného výrobku přesvědčeni nejsou. Relativně malé procento respondentů (16,62 %) uvedlo, že influenceři jsou při propagaci výroků přesvědčeni o jejich kvalitě. 25,97 % respondentů pak uvedlo, že neví, zda jsou influenceři přesvědčeni o kvalitě propagovaného výrobku a 17,52 % respondentů influencery nesleduje.

Položka č. 3. Z jakého důvodu influenceři dané výrobky, podle tvého názoru, propagují?

Tab. 3. Názory žáků na to, proč influenceři propagují výrobky na svých sociálních sítích

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Protože jim jde o peníze.	775	53,67 %
Protože chtějí peníze nebo jsou s výrobkem spokojeni (záleží na influencerovi).	182	12,60 %
Protože si chtějí zvýšit sledovanost.	50	3,46 %
Protože dostanou výrobky zdarma.	30	2,08 %
Protože nám chtějí doporučit výrobek, se kterým jsou spokojeni.	27	1,87 %
Protože chtějí podpořit a zviditelnit obchodníka.	13	0,90 %

n=1444

Více než polovina žáků (53,67 %) je toho názoru, že influenceři určité výrobky propagují jen za účelem finančního zisku. Někteří žáci (12,60 %) dále uvádí, že cílem influencerů není jen finanční zisk, ale také potřeba doporučit svým sledujícím určitý výrobek, se kterým mají pozitivní osobní zkušenost, přičemž záleží na prioritách jednotlivých influencerů. V této

souvislosti se často objevovala odpověď, že na sociálních sítích se setkáváme se dvěma typy influencerů – s těmi, co výrobku opravdu věří a s těmi, kterým jde jen o finanční zisk. 3,46 % žáků se domnívá, že si influenceři propagací určitých výrobků chtějí zvýšit sledovanost a 2,08 % žáků je přesvědčeno, že jedinou motivací influencerů je, že dostanou daný výrobek zdarma. Pouze 1,87 % žáků se domnívá, že pokud influencer nějaký výrobek propaguje, dělá to z toho důvodu, že je s ním opravdu spokojený a nejde mu o finanční zisk. 0,90 % žáků uvedlo, že influencerům jde převážně o to, podpořit a zviditelnit daného obchodníka či firmu.

Položka č. 4. Pokud tvůj oblíbený influencer vyznává určitý alternativní životní styl (např. vegetariánství, veganství, raw strava, proteinová dieta, paleo strava apod.), inspiruje tě to k tomu tento životní styl napodobovat?

Tab. 4. Napodobování alternativního životního stylu (vegetariánství, veganství, raw strava apod.) influencerů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy ano	11	0,76 %
Většinou ano	54	3,74 %
Někdy ano, někdy ne	229	15,86 %
Většinou ne	345	23,89 %
Nikdy	510	35,32 %
Influencery nesleduji	295	20,43 %

n=1444

Na sociálních sítích se v současné době můžeme setkat s tím, že influenceři doporučují svým sledujícím určitý alternativní životní styl, který sami vyznávají. Může se jednat o vegetariánství, veganství, raw stravu, low carb stravu, paleo dietu, cukrfree a mnoho dalších. To vše může být doplněno propagací výrobků, které s alternativním životním stylem souvisí a fotografiemi či videi, které daný životní styl představují jako ten jediný správný. Problémem je, že velká část těchto influencerů nemá dostatečné vzdělání ani kvalifikaci k tomu, aby mohla jimi zvolený životní styl označovat za nejlepší možný. Co vyhovuje danému influencerovi nemusí v žádném případě vyhovovat jeho sledujícím uživatelům. V nejhorším případě může při napodobování určitého alternativního životního stylu docházet ke zdravotním komplikacím či poruchám příjmu potravy, obzvláště pokud k napodobování dochází v nízkém věku.

Ze zjištěných dat vyplývá, že vždy napodobuje alternativní životní styl influencerů jen velmi nízké procento respondentů (0,76 %) a většinou 3,74 % respondentů. Odpověď někdy ano, někdy ne uvádí 15,86 % respondentů. 23,89 % respondentů životní styl influencerů většinou nenapodobuje a 35,32 % respondentů životní styl nenapodobuje nikdy. 20,43 % respondentů uvádí, že influencery nesleduje. Lze tedy vyvodit, že žáci jsou alternativním životním stylem influencerů ovlivněni opravdu minimálně, ne-li vůbec.

Položka č. 5. Držel jsi někdy dietu nebo dodržoval nějaký cvičební režim proto, že ses chtěl podobat tvému oblíbenému influencerovi?

Tab. 5. Snaha podobat se oblíbenému influencerovi

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, držel jsem dietu	29	2,01 %
Ano, dodržoval jsem cvičební režim	162	11,22 %
Ano, držel jsem dietu a dodržoval cvičební režim	77	5,33 %
Ne	896	62,05 %
Influencery nesleduji	280	19,39 %

n=1444

Influenceri se mohou stávat vzory, které chtějí jejich sledující napodobovat. Někteří z influencerů sdílí kvalitní a inspirativní obsah a mohou se podílet také na edukaci dětí, někteří naopak kvalitní obsah nesdílejí a mohou své sledující velmi negativně ovlivňovat. V dnešní době je úkolem právě mediální výchovy vybavit žáky potřebnými znalostmi, aby byli schopní tyto dva druhy influencerů rozlišovat.

V této položce nás zajímalo, jestli žáci někdy drželi dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali vzhledu svého oblíbeného influencera. Pouhé 2,01 % respondentů uvádí, že někdy drželi dietu, aby se podobali oblíbenému influencerovi. Toto nízké procento je z naší strany vnímáno velmi pozitivně, protože držet dietu ve věku, kdy dochází k vývinu organismu, může mít vážné zdravotní dopady. 11,22 % respondentů uvádí, že dodržovalo cvičební režim a 5,33 % někdy drželo dietu a také dodržovalo cvičební režim. Více než polovina respondentů (62,05 %) nikdy nedržela dietu ani nedodržovala cvičební režim, 19,39 % uvádí, že influencery nesleduje.

Závěr

Příspěvek prezentuje část výzkumu zabývající se tím, nakolik jsou žáci 2. stupně ZŠ ovlivněni influencery, které na sociálních sítích sledují. Zjišťovali jsme, zda si žáci chtějí zakoupit výrobky, které na sociálních sítích propagují jejich oblíbení influenceri, zda jsou (dle mínění žáků) influenceri přesvědčení o kvalitě propagovaného výrobku a za jakým účelem jej propagují, zda žáci někdy napodobovali alternativní stravovací životní styl oblíbených influencerů a zda někdy drželi dietu nebo dodržovali cvičební režim, aby se podobali svému oblíbenému influencerovi. Na základě zjištěných dat lze tvrdit, že žáci nejsou influencery příliš ovlivněni, a to jak z hlediska propagace výrobků, alternativního životního stylu a napodobování vzhledu influencerů. Poměrně vysoké procento žáků influencery dokonce vůbec nesleduje. Za zmínku stojí také fakt, že si více než třetina žáků nemyslí, že influencer propagující nějaký výrobek je přesvědčen o jeho kvalitě. Můžeme zde sledovat jistou nedůvěru k influencerům a výrobkům, které propagují. Důvody můžeme jen odhadovat.

Jedním z nich může být kupříkladu to, že se na sociálních sítích často setkáváme s tím, že na jeden určitý produkt v jeden čas dělá reklamu více influencerů zároveň, přičemž tito influenceři se mohou naprosto lišit z hlediska obsahu, který na sociálních sítích vytváří. Tím pádem může značně klesat autentičnost a důvěryhodnost nejen influencerů, ale i samotného výrobku. A zde se opět dostáváme k důležitosti mediální gramotnosti, díky které budeme snáze určovat, který influencer stojí za naši pozornost a inspiruje nás, a který nikoliv.

Seznam zdrojů

- Giles, D. (2012). *Psychologie médií*. Praha: Grada.
- Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Christian, S. E. (2020). *Everyday Media Literacy*. New York: Taylor and Francis.
- Jechová, K. (2010). *Interakce dětí staršího školního věku a masmédií* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s. 137-138). http://www.nuv.cz/file/433_1_1

Kontakt

Mgr. Klára Mikulcová
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: klara.mikulcova1@gmail.com

Rizika kyberprostoru a virtuální komunikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

The risks of cyberspace and virtual communication of children with special educational needs

Lenka Nováková

Abstrakt

Předkládaný příspěvek se zaměřuje na aktuální problematiku, kterou je kyberprostor a s ním související rizika, se kterými se mohou dospívající jedinci v tomto prostředí setkat. Jsou zde interpretovány výsledky analýzy dat získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů, ve kterých jsme se zabývali otázkou, jak zasahuje kyberprostor do života adolescentů a to s ohledem na rizikové faktory a prevenci, se zaměřením na děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: kyberprostor, rizika virtuální komunikace, vývojové období adolescence, speciální vzdělávací potřeby

Abstract

The submitted text focuses on actual problematice which are cyberspace and related risks that adolescents may encounter in this environment. The results of my analysis are interpreted here. The method used for data collection was semi-structured interviews in which we addressed the question about how cyberspace affects the lives of adolescents with regard to risk factors and prevention, focusing on children with special educational needs.

Key words: cyberspace, risks of virtual communication, adolescence developmental period, special educational needs

Úvod

Žijeme v době plné stále vyspělejších technologií, které s sebou přináší mnoho možností. Internet je fenoménem dnešní doby, který nám dokáže zprostředkovat informace, zábavu, ale také sociální interakci a vstupuje do života téměř všech věkových kategorií. Od raného věku jsou děti obklopeny notebooky, mobily a dalšími technologiemi, které mnohdy dokážou ještě před osvojením řeči a užíváním mateřského jazyka, ve svých základních funkcích ovládat. V nejvyšší míře se však prostředí internetu a s ním související rizika dotýkají dospívajících. Vývojové období adolescence je charakteristické bouřlivými změnami a hledáním se, což z této věkové kategorie činí skupinu ohroženou rizikovým chováním a rizikovými faktory kyberprostoru a virtuální komunikace.

1 Uvedení do problematiky

Soudobá generace mládeže je od narození utvářena zejména technologiemi, kyberprostorem a tyto pojmy jsou již neodmyslitelnou součástí života každého z nás, neboť jsou nám přínosem v mnoha ohledech. Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) jsou zdrojem informací, komunikačním nástrojem, ale také vytváří prostor pro relaxaci. Zejména pro dospívající představuje virtuální komunikace důležitý komunikační kanál. V obecném pojetí lze termín komunikace vymezit jako „proces sdělování/vyměňování významů, který má nějakého autora (kdo), nějaký obsah (co), nějakého příjemce (komu), formu (jak), dopad (s jakým účinkem), nějakou motivaci (proč) a nějaký cíl“ (Buchtík, 2010, s. 41). Komunikace virtuální je procesem vyměňování a předávání informací v kyberprostoru, ke kterému dochází za pomoci prostředků technologie.

S dostupností permanentního připojení k internetu a s ním související rozvíjející se technologie a různé programy, je dnes možné propojit s telefonem účet na sociálních sítích, email aj. a mít vše po ruce tehdy, když je potřeba. „Ve světě ICT platí jedno pravidlo: pokud kdykoliv cokoliv nahrajete, přenesete, zprostředkujete, vložíte do kyberprostoru, zůstane to tam „navždy“ (Kolouch, 2016, s. 135). S těmito možnostmi však souvisí také větší riziko jejich zneužití a následovné zneužití dat uživatele. On-line prostředí, taktéž internet, kyberprostor, se vyznačuje svou dostupností a pomyslnou anonymitou, což s sebou nese mnohá rizika. Přístupnost kyberprostoru umožňuje internetovému predátorovi v určité míře ventilovat svou vnitřní agresi. „Lidská agrese je jakékoliv chování zaměřené vůči druhému, které s sebou nese přímý záměr ublížit.“ (Anderson & Bushman, 2002, s. 28)

Období adolescence je náročnou životní etapou, charakteristickou bouřlivými změnami. Jedinec prochází obdobím komplexních proměn osobnosti v oblasti bio-psycho-sociální. Zejména ve věku 14 až 15 let je formování identity jedince spojeno s experimentováním a odkrýváním nových možností. Roste také význam vrstevnické skupiny a vazba na ni, jedinec získává sociální zkušenost a buduje svůj charakter. Dochází k postupnému odpoutávání se od rodiny a k přehodnocování stávajících hodnot (Dolejš a kol., 2014).

Z pohledu dnešní generace dětí a dospívajících představuje on-line a off-line svět kontinuální součást jejich života a své jednání ve virtuálním světě, prožívají stejně hluboce jako ve světě off-line, ne-li více (Palfrey & Gasser, 2016). V obecné rovině, můžeme k pochopení vztahu kyberprostoru k potřebám adolescenta a jejich uspokojení, vyjít z pyramidy lidských potřeb, definovanou Abrahamem Maslowem. Kyberprostor je atraktivním prostředím, s relativně snadnou možností komunikace a představuje permanentně přístupný prostor, který je schopen uspokojit mnoho lidských potřeb. Jak uvádí Ševčíková (2014), je také prostorem, ve kterém lze spolehlivě zvládat případné projevy patologie. Kyberprostor může představovat bezpečný prostor, kam lze utéct od problémů reálného života a pevný bod pro děti osamělé, introvertní, nebo mající potíže v třídním kolektivu. Virtuální komunikace není, oproti komunikace tváří v tvář, plynou a souvislou výměnou informací a může vyhovovat jedincům, obtížně navazujícím přátelské vztahy, nebo také jedincům s narušenou schopností se soustředit (Ševčíková, 2014).

Dospívající si mnohdy nemusí být vědom hranic mezi tím, co je správné a kdy se již jedná o nebezpečné chování v kyberprostoru. Identifikace rizik a rizikového chování v tomto prostředí je stěžejní pro schopnost vypořádat se s takovou situací v případě, že by nastala. Úkolem rodiče a osob, podílejících se na vzdělávání a výchově dětí a dospívajících, je vést je realistickému vnímání kyberprostoru, s jeho pozitivy i riziky (Krčmářová, 2012).

Přesto, že se jedná o aktuální problematiku, která je zkoumána z pohledu několika vědních disciplín, nejsou dostupné relevantní empirické studie, které by byly v rámci dané problematiky zaměřeny na jedince se specifickými vzdělávacími potřebami.

Z výsledků výzkumu projektu EU Kids Online IV, realizovaného v ČR v letech 2017–2018 vyplynulo, že průměrná doba, kterou dospívající ve věku 9–17 let stráví u internetu, činí ve všední den 4–6 hodin (Szotkowski, Kopecký a Krejčí, 2013). Z dalšího výzkumu projektu EU Kids Online, realizovaného v letech 2017–2019 v zemích EU, mapujícího rizika a příležitosti internetu pro děti a dospívající vyplynulo, že počet dětí, které mají zkušenost s obtěžováním na internetu, se oproti výzkumu provedeného v roce 2010 zvýšil. Zkušenost napříč státy se pohybovala v rozmezí 7 % - 45 %. Česká republika se umístila na předních místech (Smahel et al., 2020)

Stěžejní a nejúčinnější obranou před možnými riziky kyberprostoru a virtuální komunikace je prevence, spočívající zejména v informovanosti a schopnosti tyto informace využít v reálném životě. Preventivní opatření by mělo mít podobu osvěty zaměřené na rizika, formou přímé edukace, zacílené na ohroženou cílovou skupinu – děti, dospívající a jejich okolí. Další formou prevence je poskytnutí možností k trávení volného času, např. nabídkou volnočasových aktivit (Szotkowski, Kopecký, & Krejčí, 2013).

2 Metodologie výzkumu

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Primárním cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit a analyzovat, jak zasahuje do života dětí ve věkové kategorii 13–15 let kyberprostor a virtuální komunikace a to s ohledem na možné rizikové aspekty a prevenci. Toto vše se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Interpretovány zde budou výsledky pouze části výzkumu, celý výzkum uvádí Nováková (2019). Dále jsme si na základě vytyčeného cíle kladli za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky, ke kterým byly stanoveny dílčí výzkumné podotázky:

Výzkumné otázky:

Jakou roli zaujímá kyberprostor a virtuální komunikace v životě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jak vnímají možné hrozby?

Jakou roli zaujímá rodič, jako nejdůležitější článek v prevenci výskytu možných rizik virtuální komunikace, očima jejich dětí?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem tráví dospívající volný čas, jaké mají zájmy a jakou roli zaujímá v tomto ohledu internet?

- Jak vnímají dospívající kyberprostor a virtuální komunikaci z hlediska různých aspektů, včetně prevence?
- Jak vnímají dospívající vztah se svými rodiči, jako hlavními aktéry prevence hrozeb virtuální komunikace?
- Jakou roli zaujímá rodič jako hlavní aktér preventivního působení, pohledem dětí?

2.2 Výzkumný soubor a výzkumné metody

Výzkumný vzorek je zastoupen žáky 8. a 9. tříd ve věkové kategorii 13–15 let. Do výzkumu se zapojily dvě základní školy, nacházející se v kraji Moravskoslezském a kraji Olomouckém. Výzkum byl realizován v několika na sebe navazujících fázích. Sběr dat se uskutečnil v období od prosince 2018 do června roku 2019 na vzorku 144 žáků, z toho 93 žáků intaktních a 51 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro naplnění definovaného cíle, byl zvolen smíšený design výzkumu. Kvantitativní data a zjištěné závěry, byly rozšířeny o data získaná metodou kvalitativního výzkumu. Realizace jednotlivých metod je na sobě navzájem nezávislý proces, avšak nevýhodou je časová náročnost takového výzkumu (Creswell, 2014). V první fázi realizovaného výzkumu, bylo provedeno kvantitativní výzkumné šetření, prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku. Na základě výsledků statistické analýzy získaných dat, bylo přistoupeno k druhé fázi výzkumu – polostrukturovanému rozhovoru, o kterém pojednává tento příspěvek.

Pro druhou fázi výzkumu, probíhal výběr informantů prostým záměrným výběrem (Strauss & Corbinová, 1999), kdy podmínkou pro zařazení byl žák se SVP. Z primárního výzkumného vzorku, zastoupeného žáky se SVP, byl s 10 informanty (3 dívky, 7 chlapců) uskutečněn kvalitativně orientovaný výzkum. Data byla získávána metodou polostrukturovaného rozhovoru. Pro naplnění cíle nebyl rozhodující druh specifických vzdělávacích potřeb a výběr informantů probíhal na základě uděleného souhlasu rodiče/zákonného zástupce a samotného dítěte se SVP, jakož i jeho přítomnosti ve vzdělávacím zařízení v den konání rozhovoru. Tímto se počet možných informantů, kteří se mohou zúčastnit rozhovoru, omezil. O konečném počtu informantů, kteří se kvalitativní výzkumné části zúčastnili, rozhodovala dosažená teoretická nasycenost. Výběr informantů byl ukončen ve chvíli, kdy se informace opakovaly a nepřinášely nové poznatky (Strauss & Corbinová, 1999).

3 Analýza a interpretace dat

Proces zpracování kvalitativních dat se uskutečnil v několika, na sobě vázaných operacích. Rozhovory byly zaznamenány a následně přepsány doslovnou transkripcí do textového procesoru. Procesem kódování byla následně data analyzována. *„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“* (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39).

Procesem kódování vzniklo několik kategorií, které nám poskytují odpověď na vytyčené výzkumné otázky.

3.1 Kategorie získané procesem kódování

Role kyberprostoru a virtuální komunikace v životě žáků se SVP a vnímání možných hrozeb:

- internet jako výplň volného času a motivace,
- virtuální komunikace jako rychlý prostředek/pomocník, který oddaluje a zároveň sbližuje lidi okolo sebe,
- uvědomění si rizik, neschopnost jejich identifikace.

Role rodiče, jako nejdůležitějšího článku v prevenci výskytu možných rizik virtuální komunikace, očima jejich dětí:

- internet jako zdroj hádek a forma trestu,
- potřeba více zájmu ze strany rodičů, společně stráveného času,
- rodič cizincem v prostředí internetu a při využívání technologií.

Způsob trávení volného času zaujímá ve vývojovém období dospívání významnou roli, neboť se podílí na utváření osobnosti adolescenta a tedy naplnění důležitých vývojových úkolů. Ukázalo se, že internet zastupuje hlavní roli ve způsobu **trávení volného času a zastává pro dospívající také roli motivační**. Internet je pro adolescenty v jakoukoliv volnou chvíli lehce dostupnou aktivitou, aniž by byla nutná interakce s další osobou. Internet byl také primární způsob trávení volného času o přestávkách ve škole a zákaz mobilních telefonů ve školách hodnotí záporně. Z výpovědí informantů také vyplynul nízký zájem o trávení volného času formou nějaké záliby, nebo návštěvou určitého zájmového kroužku. Jak informanti dále uvádějí, na internetu je láká zejména možnost dělat to, na co mají momentálně náladu. U chlapců je nejčastěji realizovanou aktivitou na internetu hraní on-line her, u děvčat návštěva sociálních sítí a komunikace s přáteli. Informanti sami uvedli, že jim je internet přínosem v běžném životě a přináší uspokojení, spatřují v něm také roli motivační do života.

Přesto, že je virtuální komunikace vnímána jako **rychlý prostředek/pomocník**, jsou si adolescenti vědomi, že populaci nejen sbližuje, ale také oddaluje. Výhodu virtuální komunikace spatřují informanti zejména v možnosti rychlého a snadného kontaktu s druhými, bez nutnosti vynaložení větší snahy na vlastní projev, jako je tomu při komunikaci v reálném životě. Naopak negativa virtuální komunikace spatřují adolescenti v rizicích, se kterými se při ní mohou setkat a snížení možnosti častější komunikace tváří v tvář.

Přesto, že si adolescenti jsou vědomi rizik, které může internet přinést, **nemusí být schopni je dostatečně identifikovat** a odhadnout, jaké chování v prostředí internetu je rizikové a jaké ne, což je z výpovědí informantů patrné. Prevence je v této oblasti realizována zejména formou školních besed a žáci se o rizicích internetu dozvídají zvláště ze školního prostředí. Posílena by měla být prevence ze strany rodinného prostředí, neboť právě rodina je již od útlého dětství stěžejním článkem v této oblasti.

S ohledem na přístup rodičů k trávení času jejich dětí na internetu, hodnotí informanti internet jako **zdroj hádek a formu trestu**. Postoj rodičů k trávení volného času jejich dětí na internetu, který je mnohdy jejich jedinou zálibou a způsobem, jak využít volný čas, je záporný. Avšak méně pozitivní je zjištění, že rodič nevymezuje pravidla ohledně trávení času na internetu a plnění povinností, což by mohlo vést k omezení času stráveného u internetu,

na úkor jiných činností. Trest za neúspěch ve škole, nedodržení pravidel atd. formou zákazu přístupu k internetu, se vyskytuje ve výpovědích téměř všech informantů.

Jak již bylo uvedeno, rodič je primární člen, participující na prevenci rizik kyberprostoru a virtuální komunikace. Společně strávený čas a způsob jeho trávení je důležitý pro správný vývoj osobnosti. Adolescenti hodnotí kladně rodinné rituály, společné aktivity a aktivně využitý čas. Naopak vnímají tento čas jako nedostačující a vnímají **potřebu většího zájmu ze strany rodičů a společně stráveného času**. Jedním z negativních aspektů je pocit, že jsou svými rodiči málo oceňováni, chváleni a nedostatečný zájem o to, co dítě v prostředí internetu dělá. Dle výpovědí informantů, je **rodič cizincem v prostředí internetu a při využívání technologií**. Je-li však dítě na vyšší úrovni ve využívání moderních technologií a internetu než jeho rodič, může to být důsledkem toho, že rodič nemůže dostatečně odhadnout, zdali jsou aktivity dospívajícího v prostředí internetu rizikové.

Závěr

Rizika kyberprostoru jsou diskutovanou tématikou a skutečnou hrozbou pro osobnost dětí a dospívajících. Vývojové období dospívání činí z této skupiny skupinu ohroženou, zvláště, jedná-li se o děti zranitelné, děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se může kyberprostor představovat jako místo, kde najdou pochopení a kde se cítí jistěji. V praxi je potřeba dbát na významnost optimálně nastaveného působícího preventivního opatření, které bude odpovídat jejich potřebám. Důležité je, aby si dospívající uvědomili, kde se nachází hranice již rizikového chování, byli zároveň schopni tyto projevy identifikovat a rizikovému chování předcházet. Jelikož rodič představuje zcela zásadní složku podílející se na prevenci, jeví se potřebné směřovat prevenci také k této skupině. Většina rodičů je pouze pasivním uživatelem internetu a nejsou-li si sami vědomi riziky internetu, nemůžou je dostatečně předat dále.

Seznam zdrojů

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/AndersonBushman2002.pdf>
- Buchtík, M. (2010). *O lidech na blízko i na dálku: vzdělávací a zážitkový projekt o internetu: metodika projektu LiveOnLine*. Praha: Powerprint.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dolejš, M., Skopal, O., & Suchá, J. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolouch, J. (2016). *CyberCrime*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o.
- Krčmářová, B. (2012). *Děti a online rizika: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.

- Nováková, L. (2019). *Rizikové faktory virtuální komunikace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pdf.
- Palfrey, J. G., & Gasser, U. (2016). *Born digital: how children grow up in a digital age*. New York: Basic Books.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Sztotkowski, R., Kopecký, K., & Krejčí, V. (2013). *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ševčíková, A. (2014). *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Lenka Nováková
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: lenka.novakova01@upol.cz

Sledování kognitivního vývoje v průběhu vysokoškolského studia²⁵

Monitoring Cognitive Development during University Studies

Barbora Pánková

Abstrakt

Příspěvek představuje výzkumnou studii disertační práce, zejména její záměr a použité metody sběru dat. Práce se zaměřuje na kognitivní vývoj vysokoškolských studentů, tzn. změny a posuny v uvažování a myšlení v průběhu vysokoškolského studia. Teoreticky propojuje zejména dvě roviny – roli vysokoškolského studenta a změny s tímto spojené a oblast kognice. V kognitivní rovině práce navazuje na Piagetovu teorii a rozpracovává post Piagetovské teorie kognitivního vývoje s důrazem na relativistické myšlení Jan D. Sinnott.

Klíčová slova: vysokoškolský student, kognice, kognitivní vývoj, Piagetova teorie kognitivního vývoje, postformální myšlení

Abstract

The paper presents a research study of the dissertation, especially its intention and used methods of data collection. The work focuses on the cognitive development of university students, changes and shifts in thinking during university studies. Theoretically, it connects two topics – the role of the university student and the changes associated with it and the field of cognition. At the cognitive level, the work builds on Piaget's theory and elaborates the post Piaget's theory of cognitive development with an emphasis on relativistic thinking by Jan D. Sinnott.

Key words: university student, cognition, cognitive development, Piaget's theory of cognitive development, postformal thinking

Úvod

Projekt disertační práce se zaměřuje na studium jedinců v období vysokoškolského studia. Na rozdíl od četných studií orientovaných na poznání sociologických proměnných daného období, práce cílí na oblast kognitivních a osobnostních změn specifických pro tuto životní etapu. Projekt čerpá z poznání více autorů (např. Arnett a další), že změny v posledních desetiletí přináší nové období mezi adolescencí a dospělostí, které má své svébytné

²⁵ Příspěvek vychází z textu disertační práce Kognitivní vývoj v období vysokoškolského studia, plánovaný termín odevzdání akademický rok 2020/2021.

charakteristiky. Ač práce vychází z jistých specifíků „vynořující se dospělosti“²⁶, zkoumá jen jeho výše a to právě skupinu vysokoškoláků. Předmětem studia je kvalitativní prozkoumání posunu, jehož jedinci docílují v oblasti kognitivní a osobnostní. Z těchto zjištění mohou vycházet další referenční výzkumy orientující se do oblasti obecného poznání i aplikovaného výzkumu zaměřeného na metody a postupy předávání vědění na vysoké škole.

1 Období vysokoškolského studia

Za období vysokoškolského studia považujeme z hlediska věkového rozpětí studenty v rozmezí 19–26 let, tzn. studenty v běžné studijní trajektorii, v návaznosti vysokoškolského studia na středoškolské.

1.1 Vysokoškolské období z vývojového hlediska

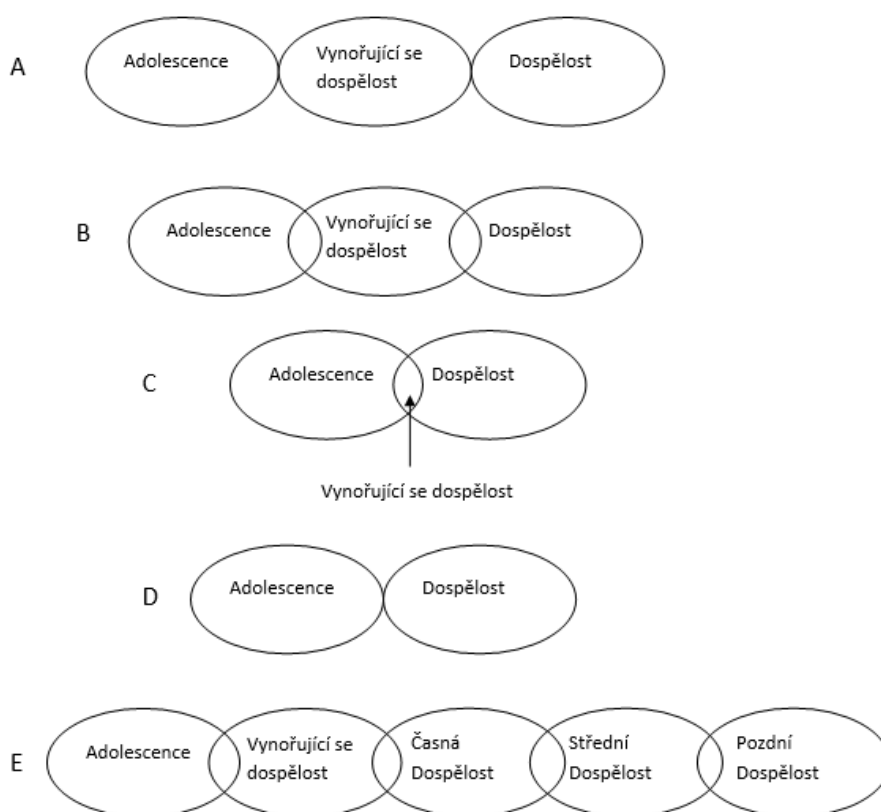
Období vysokoškolského studia je z hlediska znaků dospělosti ambivalentní – některé jsou rozvíjeny (jedná vyspěle, vyřizuje si své záležitosti, bydlí samostatně), jiné naopak upozadovány (hospodáří samostatně a nezávisle). Právě tato rozporuplnost životní etapy mezi 20 a 30 lety vedla Arnetta (2000) k charakterizaci období vynořující se dospělosti a pocitu vlastních aktérů být ve vztahu k dospělosti „někde mezi“ (feeling inbetween).

Arnett (2015) v období, které zahrnuje i vysokoškolská studia, shledává nejvíce možností pro objevování vlastní identity v mnoha oblastech. Výzkumy ukazují, že vývoj identity je zřídka dokončen na střední škole. Zahrnuje zkoušení více životních možností a změn před trvalým rozhodnutím. Období objevování identity je vnímáno jako naplněné a intenzivní období, přestože nemusí být vždy příjemné či radostné. Objevování může probíhat ve smyslu různých alternativ stávající identity (explorace do šířky) i jako revize stávajících přesvědčení (explorace do hloubky). Dosažení identity je v neoeriksonovském pojetí chápáno jako propojení svých zkušeností, pocitů a prožitků do koherentního celku a směřující k závazkům (commitments). Vývoj identity souvisí s vývojem autonomie, zmíněné závazky jsou prediktory prožívané autonomie. U vysokoškolských studentů se oblast explorace nejčastěji vztahuje k oblasti studia a práce, reflexe výkonu v těchto oblastech (spíše než v oblasti blízkých vztahů) podmiňuje pozitivní sebepojetí a sebehodnocení (Ježek, Macek, & Bouša, 2016).

Dalšími charakteristikami vynořující se dospělosti je nižší stabilita zázemí, zaměření se na sebe, pocit mezi adolescencí a dospělostí, zkoušení mnoha životních možností (Arnett, 2015).

²⁶ Arnett užívá termín „emerging adulthood“

Obr. 1. Vynořující se dospělost jako vývojové stádium: možná uspořádání



Zdroj: přeloženo dle Arnetta, 2007

Arnett ve svých publikacích sleduje období vynořující se dospělosti multidimenzionálně ve více oblastech života. Zahrnuje téma vztahu s rodiči, lásky a sexu, manželství, studia, zaměstnání, moderních technologií a dalších. Kulturně je období typické pro postindustriální, západní civilizace, které umožňují prodlouženou dobu přechodu do dospělosti. Určité náznaky lze nacházet již i v rozvojových zemích (Arnett, 2007).

1.2 Kognitivní procesy v období vysokoškolského studia

Cílem kognitivního vývoje je vysvětlit podstatu změn a popsat rozdíly v myšlení mezi lidmi různého věku v různých životních obdobích (Sternberg, 2002). Jedinci prochází mezi narozením a dospělostí rozsáhlým a rozmanitým kognitivním růstem, složitým a mnohostranným procesem (Flavell, 1994).

Z pohledu Piagetovy teorie se předpokládá, že vysokoškolští studenti disponují ve svém uvažování schopností formálních operací (Piaget, 1972). Více studií však ukazuje, že část studentů tyto kognitivní předpoklady nesplňuje (McKinnon & Renner 1971, In Veselský,

2009). Kuchta a Held (2007) uvádí, že v závislosti na studijním zaměření splňuje kritéria formálního myšlení 40–100 % studentů²⁷.

Ve vztahu k Piagetovým formálním operacím Kuhn (2008) upozorňuje, že od adolescence se formuje na nové vnímání funkce myšlenek – je flexibilnější a rozšiřuje je rozsah jejich použití. Jedinec sám ví, že rozhoduje o tom, co a kdy bude předmětem myšlení. Navíc metakognitivní schopnosti umožňují řídit myšlení a v tomto věku je do této oblasti směřováno více úsilí. Jedinci se stávají vědomými tvůrci svého vývoje.

2 Postformální myšlení

Na základě Piagetovy teorie bylo postulováno více teorií věnujících se kognitivnímu vývoji „po“ stádiu formálních operací (post-Piaget, beyond formal operations). Existuje vedle sebe více pohledů, akcentujících jiná specifika kognitivní oblasti, směřující však podobným směrem a společně zastávající stanovisko, že kognitivní vývoj po adolescenci dále pokračuje v dospělosti. Pro různé pohledy je využíván název „postformální“ myšlení (PFT = postformal thinking) či stádium. Commons, Richards a Armon (1984) prezentují předpoklad, že schopnosti popisované v oblasti postformálního myšlení jsou charakteristickými pro hlubší a inovativní myšlení v oblasti umění, humanitního zaměření i samotného vědeckého bádání. Porozumění této oblasti může směřovat k lepšímu pochopení fungování jedinců v každodenních situacích.

2.1 Charakteristiky postformálního myšlení

Základní znaky postformálního myšlení shrnuje Kramer (1989), Sinnott (1989) do tří základních charakteristik.

- 1) Přijetí relativismu, tzn. uznání, že osobní perspektiva je pouze jedním z mnoha potenciálně platných pohledů na realitu. S tímto související sebekritičnost spojená s akceptací nepřesností vlastního uvažování a vnímání. Důsledkem je pak vnímání širších možností řešení problémů, menší radikálnost, uvědomění si relativity a dočasnosti.
- 2) Pochopení a přijetí rozporu a schopnosti zvládat protichůdné myšlenky a systémy. Uvědomění si, že rozpor a složitost mohou být vlastní rysy reality. Tolerance je pak získána oceněním dialektického vztahu mezi protichůdnými systémy a výsledkem je schopnost zacházení s protichůdnostmi a jejich integrace v uvažování a vnímání.
- 3) Integrace systémů/referenčních rámců umožněná syntetickou formou myšlení, která integruje několik protichůdných systémů do abstraktního celku. S rozvojem postformálního myšlení přichází smíření s mnohoznačností problémů v realitě života a vědomí omezené platnosti jednotlivých řešení.

²⁷ Nejúspěšnějšími byli studenti Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK (100 %), následovali studenti Právnické fakulty TU (88,9 %), dále Filozofické fakulty TU (69,2 %), Fakulty zdravotnictví a sociální práce TU (44,5 %) a studenti Pedagogické fakulty TU, oboru učitelství všeobecně-vzdělávacích předmětů (41,1 %) a oboru „mistr odborné výchovy“ (18,1 %) (Kuchta & Held, 2007). Autoři nezohledňovali studijní ročník a pohlaví.

2.2 Relativistické myšlení Jan D. Sinnott

Sinnott (1989) definovala relativistické operace jako termín pro potenciálně jedinečnou sadu dovedností zpracování informací a logických operací, které jsou postformální v piagetovských termínech a umožňují rekonceptualizace.

Ve vztahu k Piagetově teorii uvažuje o omezeních operací formálního myšlení při jeho aplikaci na složitý fyzický, praktický nebo sociální svět. Zde se objevuje nutnost dalších aspektů myšlení pro rovnováhu kognitivní struktury člověka a schopnost jeho úspěšného fungování. Jedinec musí být schopen vzít v úvahu relativistickou a rozporuplnou (tj. dialektickou) povahu reality a syntetizovat protichůdné informace do zvládnutelného celku.

Hlavní charakteristiky postformálních kognitivních operací jsou tedy dvě: (1) sebeurčující myšlení (neboli „nezbytná subjektivita“) a (2) řazení a třídění formálních operací. První shrnuje nutnost subjektivního rozhodování o povaze „pravdy“ a výběru „pravidel hry“, dle kterých posléze jednáme. Druhou charakteristikou postformálních operací je uspořádání piagetovských formálních operací. Vyšší postformální systém sebeurčujících rozhodnutí o pravdě dává řád formálním pravdám a „logickým²⁸ systémům“ na nižší úrovni. V reálném fungování jedince je jeden z těchto logických systémů subjektivně vybrán jako pravdivý. Formální (vědecké) logické operace předpokládají logickou konzistenci v rámci jednoho logického systému. V tomto jediném systému jsou důsledky systému absolutní. Postformální operace předpokládají nutně subjektivní výběr mezi logicky protichůdnými formálními operačními systémy, z nichž každý je vnitřně konzistentní a absolutní (Sinnott et al., 2017).

3 Výzkumný záměr

Disertační práce realizována smíšeným designem s důrazem na kvalitativní část. Výzkumné téma je syceno zejména na základě jednotlivých kazuistik vybraných probandů, ale snaha je o integrovaný pohled na předmět výzkumu i jeho kontextové souvislosti.

Pro možnost operacionalizace výzkumného problému bylo užitečné vybrat z množství postformálních teorií, tzn. navazujících na Piageta. Zarámování jednou konkrétní teorií a možnost konzultací přímo s profesorkou Jan D. Sinnott umožnilo replikaci konkrétních metod ve vysokoškolském prostředí (část „Myšlení“). Do části směřující k subjektivní percepci vlastního myšlení a jeho změn studenty samotnými (část „O myšlení“) zasahuje více teoretických konceptů nejen z oblasti kognitivní psychologie, ale i oblasti osobnosti a jejího vývoje.

3.1 Obsahové roviny výzkumné studie

Výzkumné téma kognitivního vývoje v období vysokoškolského studia je obsahově sledováno ve dvou rovinách:

„Myšlení“

²⁸ Pojem „logika“, „logické systémy“ používá Sinnott v širším a obecnějším (možná i méně přesnějším) významu než Piaget u formálních logických operací (objektivní podmínky správnosti, vychází z výrokové logiky). Využívá jej ve smyslu konkrétní myšlenkové cesty, která vede k daným závěrům, k vyřešení problému.

Název části vychází z předmětu jejího studia – sledování kognice samotné, respektive kognitivních operací postformálního myšlení na konkrétním zadaném materiálu. Data zde nejsou závislá na výpovědi účastníků, ale přímo sledují „výkon“ v postformálních operacích při řešení zadaných problémů.

Studie se zaměřuje na úroveň postformálního myšlení u vysokoškolských studentů.

Využívá metody kvantitativní – dotazníku a kvalitativní – pozorování respondentů u přemýšlení nahlas při řešení zadaných úkolů. K získání dat využívá metodiku zapůjčenou od profesorky Jan D. Sinnott z Towson University, US.

„O myšlení“

Předmětem sledování je subjektivní percepce vlastního myšlení a změn spojených s obdobím vysokoškolského studia. Tedy nikoliv sledování či měření kognice jako takové, ale pohled sledovaných aktérů na své vlastní myšlení, na změny v průběhu vysokoškolského studia i na vliv studovaného oboru. Část je založena na výpovědích studentů o vlastním myšlení a jeho změnách na základě polostrukturovaného rozhovoru.

3.1 Metody výzkumu

Struktura empirické části práce vyplívá z organizace výzkumu. Formálně je sběr a dílčí interpretace dat členěn na dvě oddělené části:

Kvantitativní část

Využívá metodu dotazníku, tzn. standardizovaného interview v písemné podobě (Ferjenčík, 2010). Konkrétně se jedná o „Komplexní dotazník postformálního myšlení“²⁹ (Sinnott, 1998) s 10 položkami. Jednotlivé položky jsou hodnoceny na Likertově škále. Komplexní dotazník postformálního myšlení je doplněn o další otázky.

„Komplexní dotazník postformálního myšlení“ je na základě hodnocení výroků účastníkem vyhodnocen v rámci jednotlivých operací postformálního myšlení i celkovým skóre postformálního myšlení z dotazníku.

Kvalitativní část

Data obou částí byla získávána při jednom setkání s probandem. Níže jsou popsány jednotlivé užití metody.

První část rozhovoru (zaměřená na rovinu „Myšlení“) pracuje s metodikou Jan D. Sinnott. Pro účely této práce byly materiály lokalizovány z anglického do českého jazyka.

Pracujeme se zadáním standardních problémů, které studenti za přítomnosti výzkumníka řeší. Účastníkům jsou zadány problémy definované Jan D. Sinnott a jsou výzkumníkem pozorováni při jejich zpracování. Vzhledem k využití jasně definované metody „přemýšlení nahlas“ je zaznamenávána komunikace jednosměrná. Fixace kvalitativních dat z průběhu jednotlivých řešení probíhá audio nebo videozáznamem. V obou částech jsou data audio a videonahrávek transkribovány do textové povahy.

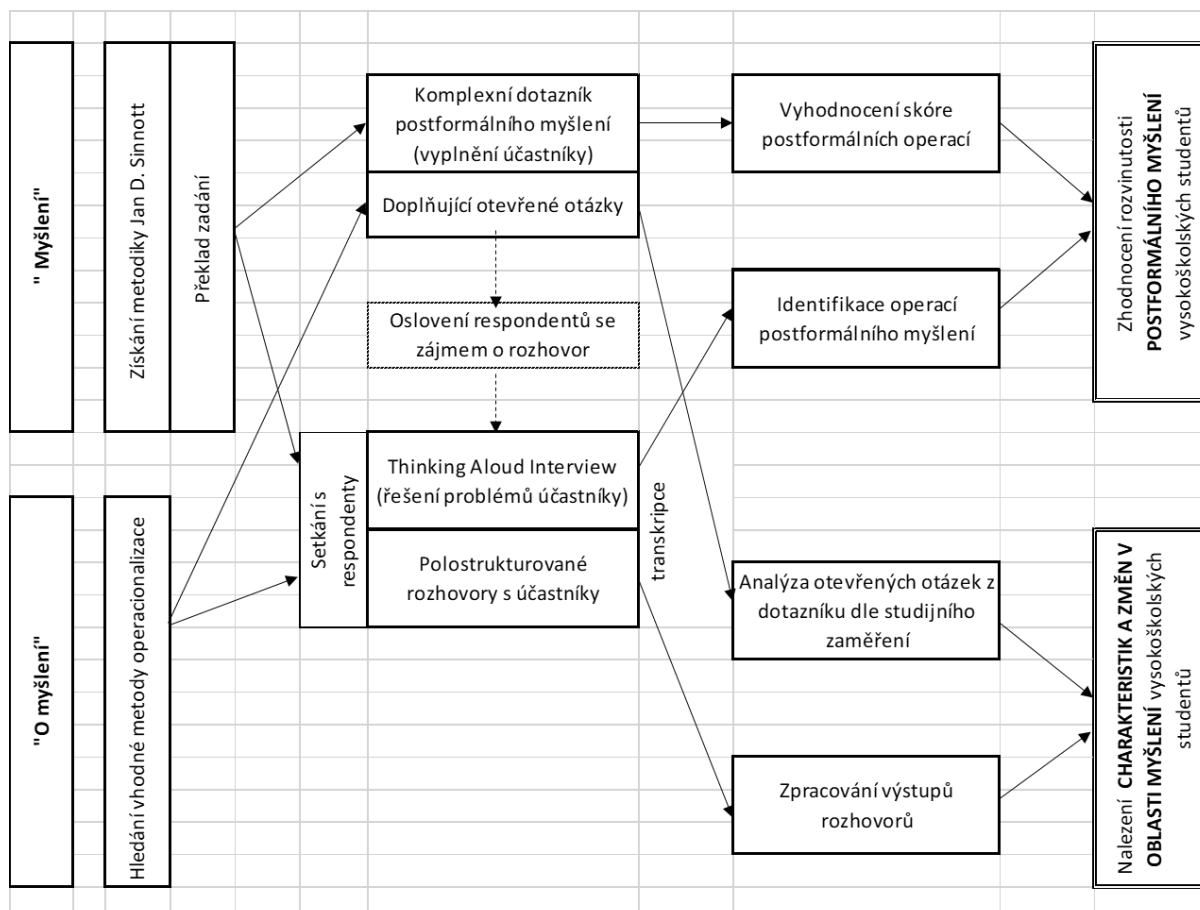
Druhá část rozhovoru (zaměřená na rovinu „O myšlení“) se věnuje subjektivní percepci fungování a změn vlastního myšlení. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor (Miovský, 2006).

²⁹ Complex postformal Thought Questionnaire

Obsah rozhovorů směřuje k výpovědím účastníků o vlastním myšlení a změnám v průběhu vysokoškolského studia. V průběhu rozhovoru jsou zaznamenávány dílčí poznámky, doslovný průběh rozhovorů je zachycen na audio nebo videozáznamu.

3.3 Design výzkumné studie

Obr. 2. Schéma realizace výzkumné části



Závěr

Předpokládaným výstupem této studie je ucelený pohled na rozvojový proces probíhající v období vysokoškolského studia a s tímto studiem související. Umožní tak doplnění poznání sociologických charakteristik období o psychologické poznání směřující ke kognitivnímu vývoji, strategiím a metakognici. Poznatky naváží na rozsáhlé znalosti vývojové psychologie o období adolescence, dalším obdobím, které je v současnosti málo probádané. Na základě těchto zjištění lze dále koncipovat bádání o období vysokoškolského studia či jej naopak opět rozšířit na celé spektrum vynořující se dospělosti a sledovat, zda lze obdobně sledovat i „nestudující“ populaci. Výstupy také mohou podnítit aplikaci poznatků do praxe vysokoškolské výuky. Nabízí se jejich praktické využití při plánování výuky a volby konkrétních metod, stejně tak cílené mimocurikulární programy na podporu osobnostního a kognitivního rozvoje vysokoškolských studentů, které již v některých zemích fungují. I takovýto druh

projektů a programů by mohl sloužit jako výchozí bod či jako inspirace pro vysoké školy v České republice.

Seznam zdrojů

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 5(55), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Commons, M. L., Richards, F. A., & Armon, Ch. (1984). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Praeger Publishers.
- Flavell, J. H. (1994). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Ježek, S., Macek, P., & Bouša, O. (2016) Cesty k nezávislosti: Jak se vyvíjí autonomie s identitou. In Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: MUNI Press
- Kramer, D. A. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. *Adult development*, 1, 133-159.
- Kuchta, D., & Held, L. (2007). Sonda do úrovně formálneho myslenia vysokoškolských študentov. In: ScienEdu. *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Bratislava: Prírodovedecká fakulta UK.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.
- Sinnott, J. D. (1989). A model for the solution of illstructured problems: Implications for everyday and abstract problem solving. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications*. New York: Praeger.
- Sinnott, J. (1998). *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and Its Applications*. Springer Science & Business Media.
- Sinnott, J., Tobin, E., Chrzanowska, E., & Hilton, S. (2017). The relationship between attachment style and postformal thought. *Journal of Adult Development*, 24(4), 239-251.
- Veselský, M. (2009). Úroveň myšlení studentů vysokých škol a jeho měření pomocí IPDT. *Pedagogika*, 59(1), 71-79.

Kontakt

PhDr. et Mgr. Barbora Pánková, MBA

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00

E-mail: barbora.pankova@newton.cz

Ústav humanitních věd

NEWTON College, a.s.

Politických vězňů 10, Praha 1, 110 00

Koherence motoriky a některých aspektů sebepojetí žáka primární školy

Coherence of motor skills and some aspects of self-concept of a primary school pupil

Zdeněk Rehtik, Ludmila Mikláňková

Abstrakt

Úroveň motoriky je jedním z významných ukazatelů při posuzování školní připravenosti dítěte. Deficit v oblasti jemné motoriky upozorňuje na možnost výskytu poruch učení, v oblasti hrubé motoriky se negativně promítají do procesu socializace a adaptace na školní prostředí. Cílem projektu tak je deskripce a analýza vztahů mezi úrovní motoriky a některými složkami self-konceptu žáka v primárním vzdělávání. Úroveň motoriky byla monitorována testem M-ABC 2. Data z oblasti self-konceptu budou zjištěna dotazníkem Piers-Harris 2. Data byla získána v rámci projektu IGA_PdF_2020_020.

Klíčová slova: primární vzdělávání, žák, motorika, sebepojetí

Abstract

The level of motor skills is one of the important indicators in assessing child's school readiness. Deficit in the field of fine motor skills may be a sign of possible learning disabilities, gross motor skills may have a negative impact on the process of socialization and adaptation to the school environment. Therefore, the aim of the project is to describe and analyze the relationships between the level of motor skills and some components of the self-concept of the pupil in primary education. The level of motor skills was monitored by the M-ABC 2 test. Data from the area of self-concept was determined by the Piers-Harris 2 questionnaire. Data were obtained within the project IGA_PdF_2020_020.

Key words: primary schooling, pupil, motor skills, self-concept

Úvod

Způsobilost dítěte pro zahájení povinné školní docházky závisí na úrovni školní zralosti dítěte nebo připravenosti na školu. Významnou roli při posuzování školní zralosti a připravenosti školy hrají ukazatele fyzické zralosti dítěte. Jednou z nich je úroveň motorických dovedností – schopnost koordinovat pohyby, funkce vizuální motoriky, stejně jako celková úroveň fyzické zdatnosti budoucího žáka školy. Především zahraniční studie naznačují, že existuje složitý vztah mezi kognitivní složkou, motorickým vývojem a souborem přizpůsobených motorických dovedností (Howie & Pate, 2012; Jenni, Chaouch, Caflischa, & Roussonc, 2013). Tato otázka není řešena v souvislosti se sebepojetím dítěte v rámci

zahájení povinné školní docházky. V posledních letech se úroveň jemných motorických dovedností stala jedním z nových ukazatelů školní zralosti a je uváděna jako prediktor úspěchu dítěte ve škole. Dosud provedené studie prokazují korelaci mezi kognitivními schopnostmi a úrovní motorických dovedností (obvykle ve vztahu ke čtení, psaní a aritmetice). Tato oblast byla zkoumána především v zahraničí, ve vztahu k prevalenci úspěšnosti dětí v některých vzdělávacích předmětech v průběhu školního vzdělávání (Milne, Cacciotti, Davies, & Orr, 2018). Korelace mezi úrovní jemných motorických dovedností a sebepojetím dítěte v rámci procesu adaptace na novou sociální skupinu – školní třídu a v rámci faktory adaptivního chování, nebyla dosud řešena. Dovednosti v oblasti hrubých motorických dovedností umožňují aktivity a hry s ostatními dětmi v rámci školní třídy, vedou k rozvoji sociálních kompetencí, komunikačních dovedností a pochopení sociálních pravidel. Výzkumné studie provedené v této oblasti se zaměřují na úroveň sociálních schopností ve vztahu k adaptivnímu chování osoby a nečinnost dítěte jako negativní důsledek nadváhy nebo obezity (American Occupational Therapy Association, 2014). Otázka vztahu mezi sebepojetím dítěte, úrovní hrubých motorických dovedností a sociálními dovednostmi dítěte nebyla zkoumána komplexním způsobem. Kromě sociálních dovedností jsou v souvislosti s mírou úspěšnosti v procesu adaptace uvedeny komunikační dovednosti dítěte, intelektuální předpoklady a schopnost samoregulace (Valenta, Michalík, & Lečbych, 2012; Jenni, Chaouc, Caflisch, & Rousson, 2013). Na základě realizovaných zahraničních výzkumů lze dedukovat, že úroveň motoriky pozitivně koreluje s adaptabilitou a sociálními kompetencemi dítěte (Dehghan, Mirzakhani, Rezaee, & Tabatabaee, 2017). Často je tento problém řešen také v souvislosti se speciálními potřebami žáka, např. při mentálním postižení (poruchy autistického spektra, ADHD, ADD apod.).

1 Cíle

Cílem projektu je deskripce a analýza úrovně motoriky se zaměřením na popularitu ve třídě a autoevaluaci fyzického vzhledu a vlastností jako atributů sebepojetí žáků na 1. stupni základních škol. Dílčím cílem bylo posoudit získané proměnné z hlediska genderu.

2 Metodika

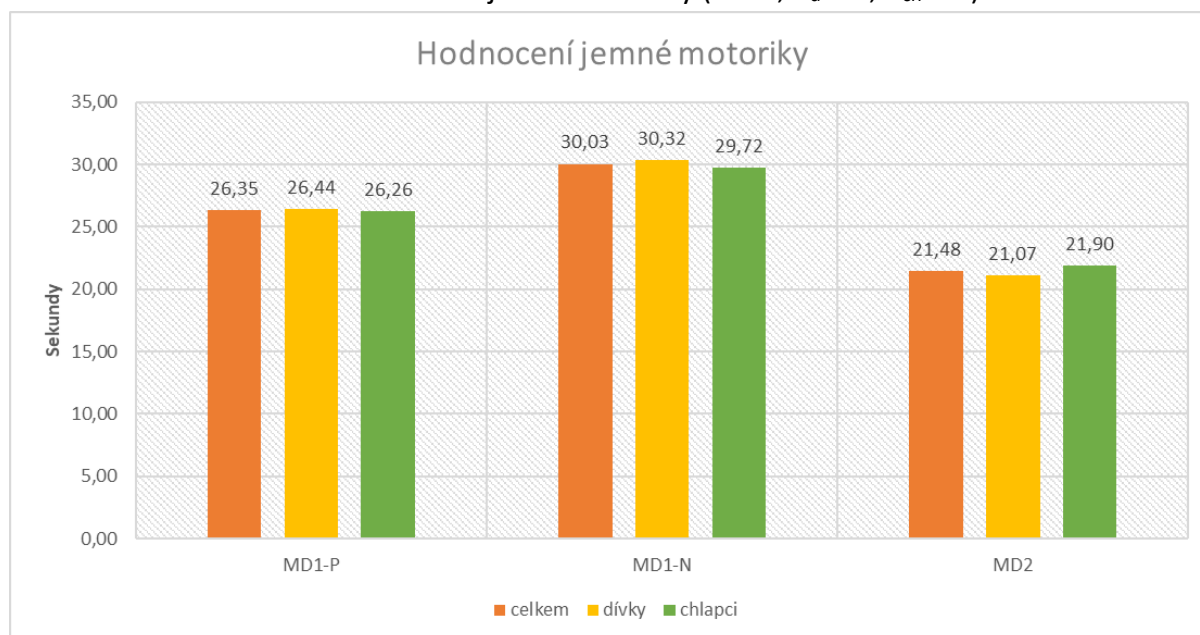
Po schválení návrhu výzkumné studie Etickou komisí Univerzity Palackého v Olomouci (No. 4/2020) a získání souhlasu managementu škol a zákonných zástupců žáků bylo do výzkumu zahrnuto 88 žáků (48 dívek, 40 chlapců) navštěvujících 1. stupeň základních škol. Z celkového počtu změřených žáků bylo vzhledem k nekompletnosti získaných dat vyřazeno 8 osob. Výzkumný soubor tedy tvořilo 80 osob, z toho 41 dívek a 39 chlapců v průměrném věku $9,75 \pm 0,70$ (dívky $9,54 \pm 0,64$, chlapci $9,97 \pm 0,71$) let. Monitoring úrovně motoriky byl proveden standardizovaným testem M-ABC 2 (Henderson, Sugden, & Barnett; český překlad Psotta, 2014). Pro sledování ukazatelů sebepojetí (sebehodnocení v oblasti fyzického vzhledu a vlastností, popularita ve třídě) byla užita upravená česká verze standardizovaného dotazníku Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers, Harris, & Herzberg, 2009; česká verze

Obereignerů et al., 2015). V kontextu s cílem práce byly zvoleny škály zaměřené na popularitu ve třídě a autoevaluaci fyzického vzhledu a vlastností. Finální data byla zpracována standardními statistickými metodami. Statistické zpracování softwaru bylo provedeno pomocí softwaru STATISTICA 13.4. Výzkumné šetření proběhlo za podpory interního grantu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pod číslem IGA_PdF_2020_020.

3 Výsledky

Hodnocení jemné motoriky proběhlo prostřednictvím tří subtestů. U prvního z nich – s názvem „umísťování kolíčků“ (dále MD1) byl hodnocen výkon dosažený preferovanou i nepreferovanou rukou. Preferovanou rukou dosáhl výzkumný soubor průměrného času $26,35 \pm 4,12$ sec (dívky $26,44 \pm 4,51$ sec, chlapci $26,26 \pm 3,72$ sec), nepreferovanou rukou času $30,03 \pm 5,44$ sec, kdy dívky ($30,32 \pm 5,85$ sec) dosáhly lepšího výkonu než chlapci ($29,72 \pm 5,02$ sec). Ve druhém subtestu – „provlékání šňůrky“ (dále MD2) byly naopak úspěšnější chlapci ($21,90 \pm 5,37$ sec) oproti dívkám ($21,07 \pm 4,92$ sec). Průměr času dosaženého sledovaným souborem byl $21,48 \pm 5,13$ sec (Graf 1). Výsledek testu s názvem „kreslení cesty“ (dále MD3) byl dán počtem chyb. Žáci udělali v průměru $0,36 \pm 0,75$ chyb (dívky $0,27 \pm 0,50$, chlapci $0,46 \pm 0,94$).

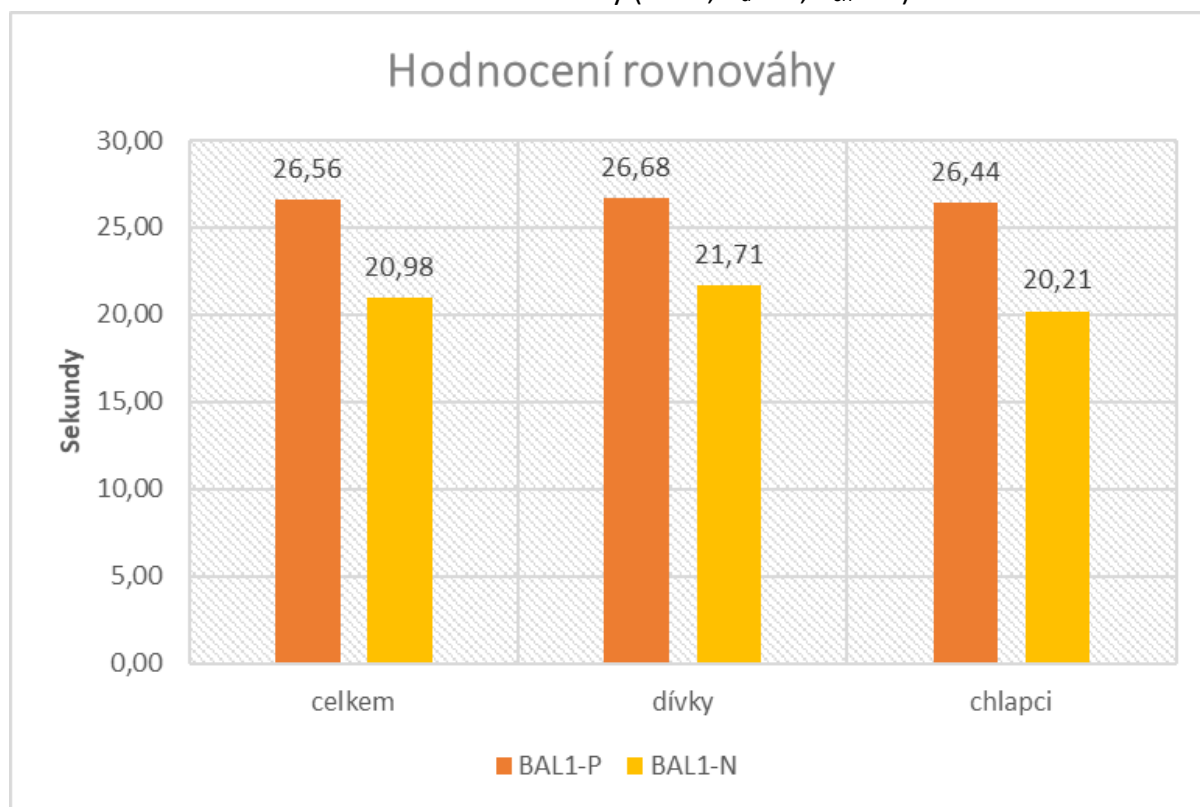
Graf 1. Hodnocení subtestů z oblasti jemné motoriky (n=80; n_d=41; n_{ch}=39)



Hodnocení manipulačních dovedností proběhlo v souladu s platnou metodikou. V prvním ze subtestů měli žáci sami odrážet míček od stěny a následně jej chytit oběma rukama. V rámci tohoto subtestu (AC1) dosáhli žáci průměrného výsledku $6,99 \pm 2,82$ (dívky $6,02 \pm 3,03$, chlapci $8,00 \pm 2,19$) úspěšných chycení. Ve srovnání s dívkami byli chlapci úspěšnější. Ve druhém subtestu „házání sáčku na podložku“ (AC2) dosáhl výzkumný soubor $6,18 \pm 2,21$ úspěšných hodů z 10 možných pokusů (dívky $6,10 \pm 2,26$, chlapci $6,26 \pm 2,20$).

Při hodnocení rovnováhy užívá testová baterie MABC-2 tři subtestů. Při stoji na preferované noze (BAL1-P) se měřil čas, jak dlouho žáci udrží rovnováhu na balanční podložce (maximum 30sec). Zde dosahovali dívky i chlapci podobných výkonů (dívky $26,68 \pm 7,08\text{sec}$, chlapci $26,44 \pm 7,41\text{sec}$) a průměrný čas celého vzorku ve stoji na preferované noze dosáhl $26,56 \pm 7,20\text{sec}$ (Graf 2). U nepreferované nohy (BAL1-N) (průměr $20,98 \pm 10,14\text{sec}$) dosahovaly dívky lepších výkonů ($21,71 \pm 9,48\text{sec}$) než chlapci ($20,21 \pm 10,87\text{sec}$). U druhé balanční položky „chůze vpřed s dotykem pata špička“ (BAL2) byl sledován počet správně provedených kroků z maximálního počtu 15 kroků. Jak u celého souboru, tak i z hlediska genderu dosáhly sledované osoby maximálních hodnot, tedy 15 správně provedených kroků. V rámci poslední testové položky měli žáci provést 5 poskoků na preferované noze (BAL3-P) a následně také na nepreferované noze (BAL3-N) s doskokem na podložku. V případě preferované nohy (celkově $4,99 \pm 0,11$) byly dívky bezchybné ve všech případech, zatímco chlapci dosáhli $4,97 \pm 0,16$. V případě nepreferované nohy však dosáhli chlapci lepších výsledků (dívky $4,83 \pm 0,44$, chlapci $4,85 \pm 0,37$).

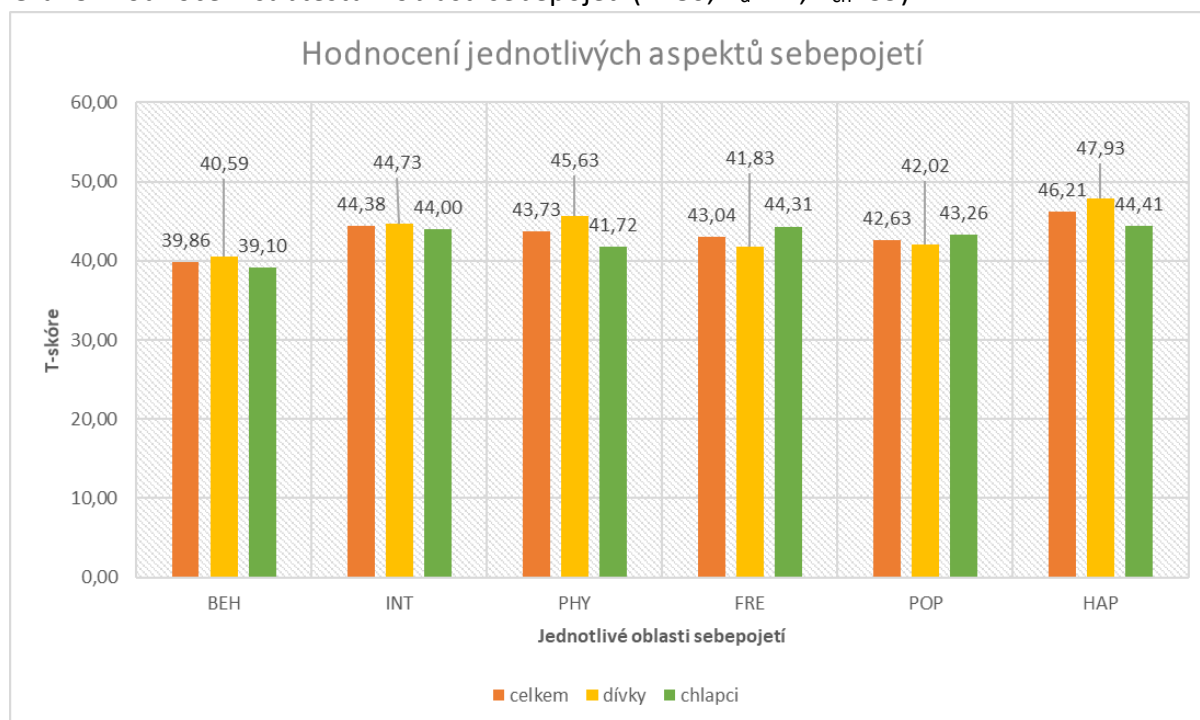
Graf 2. Hodnocení subtestů z oblasti rovnováhy (n=80; n_d=41; n_{ch}=39)



Prostřednictvím dotazníku Piers-Harris – 2 (Oberreignerů et al., 2015) byly monitorovány výsledky v několika oblastech. Oblast přizpůsobivost (BEH) hodnotí míru uvědomění si (připouštění si nebo popírání) problémů v chování doma i ve škole. V této dílčí části dotazníku dosáhl výzkumný soubor hodnoty $39,86 \pm 7,53T$ (dívky $40,59 \pm 7,51T$, chlapci $39,10 \pm 7,57T$) (graf 3). Ve škále vnímání intelektového a školního postavení, resp. vnímání svých intelektových schopností v kontextu školních úkolů (INT) vykazuje sledovaný soubor

průměrnou hodnotu $44,38 \pm 8,66T$ (dívky $44,73 \pm 7,33T$, chlapci $44,00 \pm 9,96T$) (graf 3), tzn., že přiznávají určité obtíže, co se týká školních výsledků. Z hlediska hodnocení svého vzhledu a vlastností (např. vůdčích dovedností apod.) (PHY) dosáhly děti výzkumného souboru průměrného Tskóru ($43,73 \pm 8,53T$; dívky $45,63 \pm 8,06T$, chlapci $41,72 \pm 8,64T$). Pozitivní hodnocení převažují nad negativními, hodnocení je vyvážené. Chlapci se ale blíží k tzv. pásmu nižšího průměru, tzn. že vyjadřují vyšší míru nespokojenosti než dívky. Ve škále vyjadřující míru obav, strachu, smutku, úzkosti apod. (FRE) (graf 3) jsou výsledky sledovaných dětí také v pásmu průměru ($43,03 \pm 8,03T$, dívky $41,83 \pm 7,44T$, chlapci $44,31 \pm 8,51T$). Děti (více ale chlapci) uvádějí především pozitivní emoce a přiznávají občasný výskyt negativních emocí. V oblasti vnímání popularity ve třídě (POP) dosáhly sledované děti nižšího průměru ($40T-44T$) (graf 3). Znamená to výskyt obtíží ve vztazích s vrstevníky, ale neznamená to, že nemají kamarády vůbec nebo že si je obtížně hledají ($42,63 \pm 8,51T$, dívky $42,02 \pm 9,75T$, chlapci $43,26 \pm 7,06T$). Subškála hodnocení pocitu štěstí a spokojenosti s životem (HAP) zahrnuje položky pozitivních interakcí s vrstevníky a schopnost získávat kamarády. V této oblasti dosáhl výzkumný soubor průměrného skóru ($46,21 \pm 9,33T$). Dívky vykazují vyšší hodnoty ($47,93 \pm 8,81T$) než chlapci ($44,41 \pm 9,63T$). Častěji se u nich vyskytuje pozitivní hodnocení životních okolností, vnímají se jako veselí a spokojení lidé, kteří dobře vycházejí s ostatními.

Graf 3. Hodnocení subtestů z oblasti sebepojetí ($n=80$; $n_d=41$; $n_{ch}=39$)



Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu jsme vyhodnotili vztahy mezi jednotlivými komponentami motorických dovedností a vybranými aspekty sebepojetí žáků na 1. stupni základních škol. Pomocí Pearsonovy korelace nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi motorikou a popularitou dětí ve třídě ani mezi autoevaluací fyzického zjevu a vlastností. Při dalším zkoumání jednotlivých aspektů motoriky byla nalezena statisticky významná

($p = 0,01$) nízká závislost ($r_s = 0,31$) mezi balančními dovednostmi žáků a jejich popularitou ve školní třídě. U chlapců byly nalezeny pouze slabé nepřímé závislosti mezi sledovanými parametry. Analýza u dívek potvrdila statisticky významnou nízkou závislost mezi celkovou úrovní motorických dovedností a popularitou ve třídě ($r_s = 0,32$) a také střední závislost mezi autoevaluací fyzického zjevu a vlastností a celkovou úrovní motoriky ($r_s = 0,42$). Statisticky významný se také ukázal vztah mezi hrubou motorikou (házení a chytání) a fyzickým zjevem a vlastnostmi ($r_s = 0,33$). Střední závislost byla u dívek odhalena také mezi balančními dovednostmi a popularitou ve třídě ($r_s = 0,43$). Dílčím cílem bylo srovnat jednotlivé aspekty sebepojetí a motorických dovedností žáků 1. stupně základních škol z hlediska genderu. Pomocí Mann-Whitney U-testu nebyly odhaleny statistické významnosti ve třech složkách motoriky [jemná motorika ($p = 0,78$), hrubá motorika ($p = 0,09$) a rovnováha ($p = 0,68$)]. Statisticky signifikantní rozdíl z hlediska genderu byl potvrzen u dovednosti chytání oběma rukama ($p = 0,01$), kdy chlapci dosáhli lepších výsledků. Další genderově signifikantní rozdíly byly nalezeny u dvou aspektů sebepojetí. Dívky v obou případech mají signifikantně vyšší subjektivní vnímání fyzického vzhledu a vlastností ($p = 0,01$) než chlapci, a také se cítí šťastnější a spokojenější ($p = 0,01$).

4 Diskuse

K procesu adaptace na povinnou školní docházku mohou napomoci i adekvátně zvládnuté motorické dovednosti. Z hlediska motorických dovedností na základě aktuálních výsledků výzkumů lze potvrdit, že mezi sledovanými dětmi nebyl nalezen signifikantní rozdíl v úrovni motorických dovedností, ale byla potvrzena spíše jejich podprůměrná úroveň (Valtr, Psotta, & Abdollahipour, 2016; Kokštejn, Musálek, Šťastný, & Golas, 2017). Sledovaní žáci dosáhli v průměru pouze 44,93 percentilu populace. Pomocí vhodné pohybové intervence, která vede ke zlepšení úrovně motorických dovedností lze docílit zlepšení kognitivních dovedností, a tím směřovat k lepším studijním výsledkům (Vazou, Pesce, Lakes, & Smiley-Oyen, 2019). Zlepšením úrovně motorických dovedností lze pozitivně ovlivnit i pracovní paměť, prostorové vnímání, koncentraci a úkoly související s pozorností. Účastí na pohybových aktivitách v rámci školní tělesné výchovy lze rozvíjet složky exekutivních funkcí jako jsou procesy rozhodování, plánování, řešení problémů, předvídání, vnímání a koordinace vlastních pohybů (Miklánková, 2019; Rudd, O'Callaghan, & Williams, 2019). Zmínění autoři naznačují, že právě pomocí motoriky lze rozvíjet i seberegulační schopnosti žáků. Lze tedy říci, že zvláště v případě chlapců by se mělo cílit v podmínkách českého školství na pozitivní zpětnou vazbu nejen při hodinách školní tělesné výchovy, aby došlo k vytvoření podobného pozitivního vztahu, jaký vykazují děvčata v našem výzkumném souboru.

Závěr

Cílem tohoto projektu byla deskripce a analýza úrovně motoriky se zaměřením na popularitu ve třídě a autoevaluaci fyzického vzhledu a vlastností jako atributů sebepojetí žáků na 1. stupni základních škol. U výzkumného souboru nebyl potvrzen vztah mezi úrovní

motoriky a zmíněnými atributy sebepojetí. Lze proto usuzovat, že rozdíl může být způsoben ontogenetickým vývojem. Přesto to však může být signálem pro pedagogy, aby se více zaměřovali na pozitivní zpětnou vazbu zvláště v případě chlapců. Dílčím cílem tohoto výzkumného šetření bylo posoudit sledované proměnné z hlediska genderu. Statistické zpracování odhalilo pouze jediný signifikantní rozdíl z hlediska motorických dovedností, kterým bylo chytání míčku oběma rukama ($p = 0,01$). Proto by neměli pedagogové podceňovat váhu pozitivní zpětné vazby v jednotlivých předmětech, ale právě tomu věnovat pozornost v rámci školní tělesné výchovy. Limity výzkumu spatřujeme v relativně malém výzkumném vzorku, dále jsme nesledovali další proměnné, jako např. rodinné a sociální podmínky, výsledky žáků ve škole, zapojení do kroužků a další, což se mohlo odrazit ve výsledcích výzkumu.

Seznam zdrojů

- American Occupational Therapy Association. (2014). Research opportunities in the area of mental health promotion, prevention, and intervention for children and youth. *American Journal of Occupational Therapy*, 68, 610-612.
- Dehghan, L., Mirzakhani, N., Rezaee, M., & Tabatabaee, M. (2017). The Relationship Between Fine Motor Skills and Social Development and Maturation. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(4), 407-414.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children* (2nd ed.). London, United Kingdom: Harcourt Assessment.
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169.
- Jenni, O. G., Chaouch, A., Caflischa, J., & Roussonc, V. (2013). Correlations Between Motor and Intellectual Functions in Normally Developing Children Between 7 and 18 Years. *Developmental Neuropsychology*, 38(2), 98-113.
- Kokštejn, J., Musálek, M., Šťastný, P., & Golas, A. (2017). Fundamental motor skills of Czech children at the end of the preschool period. *Acta Gymnica*, 47(4), 193-200.
- Miklánková, L. (2019). Relationship Between Motor Skills And Executive Function In Preschool Children. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (EpSBS), 412-421. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.50>
- Milne, N., Cacciotti, K., Davies, K., & Orr, R. (2018). The relationship between motor proficiency and reading ability in Year 1 children: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 18(1), 294. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1262-0>
- Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mentel, A., Malčík, M., Petrůjová, T., Fac, O., & Friedlová, M. (2015). *Piers-Harris 2 - Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů (Jak vnímám sám/sama sebe)* - 1. české vydání. Hogrefe-Testcentrum, Praha.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *The Piers-Harris children's self concept scale* - Second edition. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- Psotta, R. (2014). *MABC-2 - Test motoriky pro děti*, 1. české vydání. Hogrefe – Testcentrum, Praha.
- Rudd, J. R., O'Callaghan, L., & Williams, J. (2019). Physical Education Pedagogies Built upon Theories of Movement Learning: How Can Environmental Constraints Be Manipulated to Improve Children's Executive Function and Self-Regulation Skills? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), 1630.
- Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení*. Praha, Grada.
- Valtr, L., Psotta, R., & Abdollahipour, R. (2016). Gender differences in performance of the Movement Assessment Battery for Children - 2nd edition test in adolescents. *Acta Gymnica*, 46(4), 155-161. doi: 10.5507/ag.2016.017
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International journal of sport and exercise psychology*, 17(2), 153-178.

Kontakt

Mgr. Zdeněk Rehtik
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: zdenek.rehtik@upol.cz

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: Ludmila.miklankova@upol.cz

Vokální skladby pro děti předškolního a mladšího školního věku v pedagogické praxi s využitím principů Orffova Schulwerku

*Vocal compositions for preschool and younger school age children in
pedagogical practices in terms of Orff-Schulwerk principles*

Karolína Řepová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představení tématu disertační práce, jejích cílů a forem výzkumu. Práce je zaměřena na vokální skladby vybraných českých skladatelů od 1. poloviny 20. století do současnosti, které jsou vhodné pro využití v pedagogické praxi a představuje kritéria pro jejich třídění. Stanovený soubor kritérií bude podkladem pro následnou analýzu sesbíraných skladeb. Využitelnost jedné z vybraných vokálních skladeb v pedagogické praxi je demonstrována pomocí principů Orffova Schulwerku.

Klíčová slova: vokální skladba, předškolní věk, mladší školní věk, Orffův Schulwerk, pedagogická praxe

Abstract

The purpose of this contribution is to present dissertation topic, goals and forms of research. The dissertation is focused on vocal compositions of selected Czech composers from the first half of the 20th century to the present, which are suitable for use in pedagogical practices, and also presents criteria for their classification. An established set of criteria will serve as a basis for the subsequent analysis of collected compositions. The applicability of one of the selected vocal compositions in pedagogical practices is demonstrated using the principles of Orff-Schulwerk.

Key words: vocal composition, preschool age, younger school age, Orff-Schulwerk, pedagogical practices

Úvod

I přesto, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje výstupní znalosti a dovednosti dětí a žáků, jejich realizace na školách se liší. Úroveň hudební výuky dětí závisí na mnoha okolnostech. Stěžejní jsou znalosti, dovednosti a zkušenosti učitele, dalším aspektem je přítomnost či absence hudebních pomůcek či podpora ze strany vedení školy. Jedním z důvodů rozdílné úrovně může být i nejistota učitele, s jakým hudebním materiálem a jakým způsobem pracovat. To následně může vést k ochuzení dětí o hodnotné skladby předních českých skladatelů.

Příspěvek se zabývá představením tématu disertační práce, vytyčením cílů a forem výzkumu a konkrétním příkladem využitelnosti jedné z vybraných vokálních skladeb v pedagogické praxi.

1 Vokální skladby pro děti předškolního a mladšího školního věku

Výběr skladeb, vhodných pro výuku hudební výchovy v mateřských a na základních školách není zcela snadný. Skladby musí splňovat mnoho kritérií. Musí být přiměřené věku a schopnostem zpěváků, děti, které skladby interpretují, by měly porozumět obsahu zpívaného textu a skladby by měly být posluchačsky atraktivní a nápadité. V současné době však neexistuje ucelený soubor skladeb vhodných pro děti a žáky předškolního a mladšího školního věku, který by výběr skladeb učitelům usnadňoval.

1.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je sběr skladeb pro zvolenou věkovou kategorii, jejich následná analýza dle předem stanovených kritérií a tematické rozčlenění. Výsledkem práce bude soubor skladeb zvolených skladatelů, vhodných pro děti ve věku tři až jedenáct let a u vybraných z nich představení možností jejich využití v hudebně-pedagogické praxi. To by mělo pomoci nejen začínajícím, ale i zkušeným učitelům orientovat se v hodnotných skladbách pro děti dané věkové kategorie a přispět k tomu, aby skladby významných českých skladatelů nezanikly a více pronikaly do hudební výuky v mateřských školách a na 1. stupni škol základních.

1.2 Formy výzkumu

Předmětem výzkumu jsou vokální skladby vybraných českých skladatelů pro děti předškolního (3–6 let) a mladšího školního (6–11 let) věku a možnosti jejich uplatnění. Při probíhající výzkumné sondě dochází ke sběru jednotlivých skladeb a jejich analýze.

Sběr materiálů probíhá v archivech a knihovnách, do soupisu jsou řazeny skladby skladatelů od 1. poloviny 20. století do současnosti. Vybráni byli skladatelé, v jejichž tvorbě zastávají skladby pro děti předškolního a mladšího školního věku důležité místo. Jedná se o skladatele, jejichž zastoupení v mateřských a základních školách není tak četné i přesto, že nabízí vhodné skladby pro děti. Z již zesnulých skladatelů jsou to Jan Hanuš, Otmar Mácha, Ilja Hurník, Milan Uherek, Petr Eben, Miroslav Raichl a Pavel Jurkovič, ze současných pak Jiří Teml, Jan Vičar, Přemysl Kočí a Emil Hradecký. Skladby uvedených skladatelů bývají většinou vnímány jako skladby sborové, určené pouze přípravným oddělením pěveckých sborů. Je to dáno i skutečností, že nejsou tak snadno k dispozici, některé nebyly vydány nebo se nedají koupit. Jsou k nalezení často jen v knihovnách nebo v archivech. Jejich nedostupnost širší veřejnosti tak způsobuje, že s nimi pracují většinou jen sbormistři ve svých pěveckých sborech. Skladby jsou však natolik hodnotné, že jejich zprostředkování učitelům mateřských a základních škol může sloužit jako inspirace pro práci s kvalitním hudebním materiálem. Hlavním jazykem, ve kterém by měly děti této věkové kategorie zpívat, je čeština. Proto se jedná o soupis pouze českých hudebních skladatelů a skladeb v českém jazyce. Dalším

z kritérií výběru je počet hlasů. Pro děti zvolené věkové skupiny jsou vhodné pouze skladby jednohlasé nebo dvojhlasé, případně kánon nebo quodlibet. U vybraných skladatelů nalezneme samozřejmě i skladby vícehlasé, ty však nejsou vzhledem k nevyužitelnosti pro danou věkovou kategorii předmětem zkoumání.

Jedním ze základních kritérií při analýze je věk, pro který je vybraná skladba vhodná. Dle tohoto kritéria jsou rozlišovány skladby pro děti tříleté a čtyřleté (I. skupina), pětileté a šestileté (II. skupina), dále žáky sedmileté a osmileté (III. skupina) a nakonec devítileté až jedenáctileté (IV. skupina). Přesto, že je rozpětí jednotlivých kategorií malé, jedná se o zásadní období lidského i hudebního rozvoje a je patrný rozdíl mezi rozumovými i hudebními schopnostmi a sociálními dovednostmi dítěte.

Dalším kritériem analýzy je počet vokálních hlasů, obsažených v dané skladbě. Pro mladší děti je sběr cílen převážně na skladby jednohlasé. Postupně se stoupajícími hudebními znalostmi, dovednostmi i věkem se lze dostat k jednoduchým dvojhlasům, kdy druhý hlas je ve formě prodlevy či ostinata, později i protipohybu. Dalším stupněm, který mohou zvládnout děti mladšího školního věku, jsou kánon, quodlibet a homofonní dvojhlas.

Obtížnost skladeb, která je hodnocena stanovenou stupnicí, je dalším z aspektů analýzy. Je třeba se zamýšlet nad možnými intonačními a rytmickými problémy. Skladba je poté označena jako snadná – středně obtížná – obtížná. U rozsahu skladby je popsán nejnižší a nejvyšší tón, u tónového prostoru pak tóny, na kterých probíhá většina skladby. Tím jsou odlišena různá vychýlení od stálého tónového prostoru, která se ve skladbě mohou objevit. Obtížnost skladby souvisí s věkem dítěte, ale není přímo úměrná. Individuální věkové rozdíly umožní nadanějším dětem zpívat náročnější skladby a naopak.

Posledním kritériem je potřeba užití doprovodných nástrojů. Nejčastěji bývají skladby s doprovodem klavíru, ale nalezneme je i s doprovody méně tradičních nástrojů – 2 klarinety, kytara a flétna, malý instrumentální ansámbl a další. Často také bývají obohaceny doprovodem na Orffovy nástroje (z těch nejužívanějších jsou to buben, tamburína, dřívka či triangel). Jen zřídka jsou skladby pro tento věk a capella (bez doprovodu hudebních nástrojů).

Po dokončení sběru a analýzy skladeb bude následovat jejich tematické třídění. V předškolní i školní praxi je vhodné následovat období kalendářního roku, lidové zvyky a tradice, vztahující se k nim a témata, vhodná pro konkrétní věkovou kategorii. Zásadním aspektem je, aby děti, které skladbu zpívají, porozuměly jejímu obsahu. Vokální hudba, na rozdíl od hudby instrumentální, zprostředkovává zpěvákovi i posluchači textové sdělení obsahu. Proto by měl učitel zajistit, aby významu textu porozuměli i takhle mladí zpěváci. Děti různého věku jsou schopny pochopit a správně a smysluplně interpretovat jen text pro ně vhodný. Z toho důvodu se budou některá témata proměňovat a nebudou univerzální pro všechny věkové kategorie.

Součástí disertační práce bude i didaktické a metodické rozpracování skladeb a závěry pro pedagogickou praxi. Pro každou věkovou skupinu bude vybráno několik kontrastních skladeb, aby na nich byla demonstrována co největší pestrost a různé možnosti práce. Obsahem budou příklady hudebních motivací, rytmická či intonační cvičení, možnosti

pohybových aktivit a doprovodů instrumentálních nebo s využitím hry na tělo. Pro učitelskou praxi budou výsledkem pracovní listy a metodická příručka pro učitele.

2 Orffův Schulwerk

Carl Orff, německý skladatel 20. století, je především známý vytvořením celosvětově proslulé kantáty *Carmina burana*. Méně známý, avšak neméně důležitý, je jeho pedagogický počín – systém výuky hudební výchovy, tzv. Orffův Schulwerk. V roce 1924 zakládala v Mnichově Dorothee Günther školu pro tanec a gymnastiku a jako svého spolupracovníka si vybrala právě Carla Orffa, vznikla tak Güntherschule, škola hudebníka a tanečnice. O dva roky později se k nim připojila ještě Gunild Keetman. Základem výuky byl rytmus a pohybová výchova. Orff se snažil o aktivní zapojení všech žáků společným muzicírováním a improvizací, čímž se tvořila hudba k pohybovým činnostem, které vedla Dorothee Günther. V této době také vznikl nový instrumentář, vhodný ke kolektivní instrumentální hře. Improvizace a muzicírování Orff zapisoval do not, další skladby také složil a postupně začaly vycházet sešity Orffova Schulwerku (Yaprak Kotzian, 2018).

Sešity Orffova Schulwerku však nemají být pouhým notovým zápisem, který by měli muzikanti pouze přehrávat, mají sloužit spíše jako předloha pro společné muzicírování. Každý učitel, který s nimi pracuje, by měl znát principy a zásady práce, které jsou pro tento vzdělávací systém stěžejní.

Z principů Orffova Schulwerku jsou popsány pouze ty nejvýznamnější, které dělají tento edukační systém unikátním. Jednou z hlavních myšlenek orffovské pedagogiky je propojení řeči, rytmických, pěveckých, instrumentálních a pohybových činností. Orff vychází z elementárního prvku, kterým je řeč. Přes rytmus, který je stejně jako řeč lidem nejpřirozenější, přistupuje ke složitějším složkám hudebního vnímání. Všechny činnosti jsou stejně důležité a teprve jejich propojováním dochází ke správnému prožitku z hudby. Orffův Schulwerk je demokratickým přístupem, nikoho z kolektivu nevylučuje ani neupřednostňuje. „Carl Orff odmítá děti rozdělovat na nadané a nenadané, ale snaží se umožnit aktivní souhru všech ve skupině tím, že se pro každého snaží najít úlohu, která by mu vyhovovala.“ (Salvet, 2008, s. 69). V centru dění stojí jednotlivec, avšak nedílnou součástí je spolupráce. S tím souvisí i princip učení se ve skupině. Velké množství aktivit je založeno právě na spolupráci a verbální i neverbální komunikaci mezi jednotlivými účastníky. Tím se ukazuje i sociální podtext Schulwerku. Princip učení se ve skupině je učením se spolu, anebo jeden od druhého. Posledním z uvedených principů je mnohostranné oslovení člověka. Lidé běžně vnímají v jednom okamžiku vícero smysly, na což pamatuje i Orff a nabízí vždy několik možností prožití dané hudební aktivity – rytmické činnosti hmatem, taneční a výtvarné aktivity jako vizuální vjemy aj. Výsledek (tedy hudební projev) bude mít vyšší kvalitu, jestliže oslovíme více smyslů a žákům umožníme učení emocionální, sociální, tělesné i intelektuální (Blažeková, 2011).

Výuka hudební výchovy podle Orffových principů funguje v současné době po celém světě. Sešity ale nebylo možné pouze přeložit, vzhledem k výchozímu materiálu, se kterým Orff pracoval. Užití písně vycházely z německého folklóru a přirozené dikce německého jazyka. Bylo tedy nutné vytvořit adaptace pro daná jazyková a kulturní prostředí. V českém prostředí

vznikly v letech 1969–1996 čtyři sešity České Orffovy školy, které vytvořili Ilja Hurník a Petr Eben. Sám Orff označil českou verzi za jednu z nejzdařilejších.

Dle principů Orffova Schulwerku lze pracovat se skladbami v jakémkoliv jazyce, je tedy z tohoto hlediska zcela univerzální. V následující kapitole jsou principy demonstrovány na skladbě v jazyce českém, jelikož mateřský jazyk je pro danou věkovou kategorii tím nejvhodnějším.

3 Využití vybrané skladby v pedagogické praxi

Pro demonstraci práce s písní a aplikaci uvedených principů Orffova Schulwerku byla vybrána píseň skladatele **Jana Hanuše – Maluj malý malíři**, z cyklu Malované písničky, na texty Václava Fischera. Následující aktivity pochází z vlastní pedagogické praxe autorky.

Věková skupina: II. skupina (pětileté a šestileté děti)
III. skupina (sedmiletí a osmiletí žáci)

Počet vokálních hlasů: 1

Rozsah skladby: nejnižší tón – C1, nejvyšší tón – A1

Tónina, tónový prostor: C dur, C1 – A1

Intonační náročnost: snadná

Rytmická náročnost: snadná

Hudební doprovod: klavír, melodické nástroje (dvě sopránové zobcové flétny, kytara, dvoje housle, violoncello), Orffovy nástroje

Text: velké množství často a rychle se obměňujícího textu

Tematické třídění: roční období
barvy
věci kolem nás

Výstupy: Žáci dokáží vnímat obsah zpívaného textu.
Žáci pracují individuálně i ve skupině, každý žák plní svoji nezastupitelnou úlohu.
Žáci se učí vnímat základní harmonické funkce – tonika a dominanta.
Žáci se naučí píseň zazpívat a doprovodit na bicí melodické nástroje.

Evokační aktivita má dvě možnosti provedení, vzhledem ke dvěma cílovým skupinám a skutečnosti, že pětileté a šestileté děti ještě neumějí číst, což by bylo překážkou pro realizaci samotné aktivity.

1. varianta pro II. skupinu:

Děti si nejprve poslechnou celou písničku, kterou jim zazpívá učitel. Při opakovaném poslechu mají za úkol vybrat z pastelek, které mají k dispozici, všechny barvy, o kterých se v písničce zpívá. Poté pracují ve skupině a pastelky řadí za sebou tak, jak slyší v písničce. Každá barva tak bude obsahovat vícero pastelek stejné barvy vedle sebe. Postupně vzniká grafická partitura, která bude dětem sloužit jako podpora při nácviku písně nápodobou po částech.

2. varianta pro III. skupinu:

Každý žák si vylosuje kartičku, na které je napsaná jedna z věcí, která se objevuje v textu písničky (např. citron, třešeň, pomeranč, mouka, střecha...). Jeho úkolem je danou věc nakreslit na papír. V druhé části aktivity učitel píseň zpívá, nejprve v pomalejším tempu a žáci společně řadí nakreslené obrázky tak, jak jdou chronologicky za sebou podle zpěvu učitele. Vznikne tak velká partitura, na kterou vidí všichni žáci a bude jim sloužit jako nápověda pro zpěv písně. Následuje nácvik písně nápodobou po částech.

Na úvodních aktivitách pro obě skupiny je demonstrován demokratický princip, kdy má každý žák svoji roli, práce ve skupině, která je založena na spolupráci a tvorbě společného díla a také princip mnohostranného oslovení člověka, kdy hmatem a výtvarnými aktivitami objevují další stránku hudby.

Když už děti umí písničku zazpívat, mohou se ji naučit doprovodit na nástroje. Hlavní pomůckou budou opět barvy, a to červený a modrý barevný papír. Ve stanoveném metru, podle ukazování učitele hrají žáci údery rukou na papír dle odpovídající barvy. Zkouší nejprve bez rytmu, poté přidají i rytmický motiv, podle délky slabik dané barvy (červená hraje třikrát, modrá jen dvakrát). Po nácviku rozdává učitel příslušné barvy ozvučných rour boomwhackers každému dítěti a mohou hrát už opravdový doprovod.

U závěrečné aktivity dochází k postupnému propojování všech hudebních činností, které vyústí v prezentaci se společným muzicírováním. Nejprve děti vytvoří předeheru rytmickou hrou na papíry, následuje harmonický doprovod na boomwhackers, poté zpěv celé písničky a může být zakončený opět hrou na nástroje, kterou učitel doprovází na klavír.

Závěr

V příspěvku bylo představeno téma disertační práce, která se zabývá sběrem, analýzou a tematickým tříděním vokálních skladeb vybraných hudebních skladatelů, vhodných pro výuku hudební výchovy v mateřských a na prvním stupni základních škol. Dále byla nastíněna kritéria hodnocení vybraných skladeb a možnosti jejich uplatnění v pedagogické praxi. V příspěvku jsou také uvedeny základní principy Orffova Schulwerku, systému výuky hudební

výchovy německého skladatele Carla Orffa. Tyto principy byly demonstrovány na jedné z vybraných skladeb Jana Hanuše a tím předvedena možnost využití v hudebně-pedagogické praxi.

Seznam zdrojů

Blažeková, M. (2011). *Orffov Schulwerk. Principy a adaptácia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Salvet, V. (2008). *Orffův Schulwerk v české hudební výchově: možnosti využití principů Orffova Schulwerku jako prostředku rozvoje hudebnosti školních dětí* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.

Yaprak Kotzian, E. (2018). *Handbuch Orff-Schulwerk. Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik*. Mainz: Schott.

Kontakt

Mgr. Karolína Řepová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
E-mail: karolinarepova@icloud.com

Studijní přístup studentů učitelských a neučitelských oborů a jejich motivy ke studiu Pedagogické fakulty

Learning approaches of students of teaching and non-teaching disciplines and their motives for the study of the Faculty of Education

Eva Sedláková

Abstrakt

Příspěvek pojednává o studijním přístupu studentů učitelských a neučitelských oborů a jejich motivech ke studiu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem vzdělávací politiky by mělo být získávání (a udržení) kvalitních a zároveň pro svou práci motivovaných učitelů. Cílem výzkumného šetření je tedy zjistit, zda existuje souvislost mezi přístupem ke studiu a motivy studia pedagogické fakulty. Mimo jiné se šetření i zabývá rozdíly v přístupu ke studiu mezi studenty učitelských a neučitelských oborů.

Klíčová slova: studijní přístup, motiv, student

Abstract

The contribution deals with the study approach of students of teaching and non-teaching disciplines and their motives for the study of the Faculty of Education, Palacky University in Olomouc. The aim of education policy should be to acquire (and maintain) quality teachers who are motivated for their work at the same time. The aim of the research is to find out whether there is a connection between the approach to study and the study motives of the Faculty of Education. Among other things, the survey also deals with differences in the approach to study between students of teaching and non-teaching disciplines.

Key words: study approach, motive, student

Úvod

Příspěvek pojednává o studijním přístupu studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a o jejich motivech ke studiu. Toto výzkumné šetření může přispět k obohacení poznatkové báze o studentech učitelství, rovněž také o studentech neučitelských oborů. Obě skupiny studentů se pohybují na pedagogické fakultě, avšak studijní náplň každého oboru je jinak specifická. Je tedy přínosné tyto dvě skupiny studentů od sebe odlišit. Díky tomu se můžeme dozvědět, zda jsou motivy ke studiu pedagogické fakulty podobné v rámci humanitních oborů anebo, zda se studenti učitelství v nějakém motivu významně odlišují. Nové nároky na učitele vyvolané měnícím se paradigmatem vzdělávání, vyžadují inovované přístupy k učitelskému vzdělávání a celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů,

je tedy přínosné v širších kontextech analyzovat proměny této profese, kupříkladu tím, že zjistíme, s jakými motivy studenti přicházejí a jaký přístup ke studiu zaujímají. Mazáčová (2013) podotýká, že dle realizovaných výzkumů má touhu se uplatnit v učitelské profesi pouze čtvrtina studentů učitelství. Analýza Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2018 ukázala, že nezaměstnanost studentů z oborů pedagogika, učitelství a sociální péče je 10,2 % (Chamoutová, 2019).

1 Studijní přístup a motivy ke studiu

Výzkum studijních přístupů má svůj původ v práci Martona a Säljö (1976). Tito dva vědci identifikovali dva přístupy k učení, a to hluboký a povrchový. Na tyto vědce navazovali i další badatelé, kteří toto členění rozšířili o přístup strategický (Biggs, 2007; Ramsden, 1992). Studijní přístup obecně nám ukazuje způsob, jakým se studenti chopí akademických úkolů. Nejedná se o osobnostní rysy, ale spíše o způsob, jakým student v současné době přistupuje k vlastnímu učení. Studijní přístup se může u stejné osoby měnit v průběhu a v čase a také na vzdělávacím kontextu (Beattie et al., 1997; Biggs & Tang, 2007; Marton & Säljö, 1976). Pro potřeby této studie se budeme zabývat studijním přístupem hloubkovým a povrchovým. Hloubkový přístup je zaměřen na dosažení vzdělávacích cílů a porozumění učivu. Studenti s tímto přístupem se snaží studijní materiál pochopit, kriticky zhodnotit a spojit si jej s předchozími znalostmi a zkušenostmi. Naproti tomu studenti s povrchovým přístupem se příliš neangažují a učí se učivo bez ohledu na souvislosti (Chan, 2016; Arquero et al., 2020). Povrchový přístup může být vhodný pro zkoušku s výběrem odpovědí, která testuje znalosti faktů bez nutnosti dalšího rozpracování (Biggs, 2007; Ellis, 2016). Studenti využívající hloubkový přístup mají velký zájem o myšlenky a vztahy mezi jednotlivými myšlenkami, studenti s povrchovým přístupem se spíše snaží, vyhnout se neúspěchu (Knight, 2010; Ellis, 2016; Diseth, 2007).

Volba ke studiu učitelské profese je ovlivněna mnoha faktory. Zormanová (2019) ve svém výzkumném šetření poukazuje na motivy k učitelské profesi, jako jsou prázdniny, možnost skloubení práce s rodinným životem, formování osobnosti dětí, pozitivní vztah k dětem, kreativita a nízká časová náročnost. Existují i další motivy např. rodinná tradice, snaha o identifikaci s kladným vzorem pedagoga z dětství, touha po autoritě či snaha měnit a přeformovat mladou generaci (Havlík, 1995; Vališová & Kasíková, 2011). Vašutová (2010) uvádí, že velmi důležitá je i touha ke studovanému předmětu a leckdy se stává, že studenti si vybírají studium aprobačního předmětu a zajímá je více nežli studium pedagogiky.

Zelinková (2014) došla k 11 motivům, které rozdělila dle Bruinsma a Jansen (2010) na vnitřní adaptivní motivy, vnější adaptivní motivy a vnější maladaptivní motivy. Výsledky studie ukazují, že studenti, kteří zdůrazňují zejména vnitřní i vnější adaptivní motivy, častěji plánují uplatnění v učitelské profesi, kdežto studenti s vnějšími maladaptivními se této profesi v budoucnu chtějí spíše vyhnout. Whelan (2009) dodává, že pokud chceme zvýšit status i atraktivnost pedagogické profese a zvýšit kvality uchazečů, je třeba uchazeče vybírat nejen podle jejich schopností či studijních předpokladů, ale také podle motivu ke studiu, neboť

správný motiv a motivace je pro výkon pedagogické profese a vytrvání v ní podstatným faktorem.

2 Metodologie

Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda existuje souvislost mezi přístupem ke studiu a motivy u studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Mimo jiné se šetření zabývá rozdíly v přístupu a motivech ke studiu mezi studenty učitelských a neučitelských oborů se záměrem zjistit, zda studenti, kteří se rozhodli pro učitelství jsou vedeni jinými motivy či mají odlišný přístup ke studiu, než jejich kolegové s jiným oborovým zaměřením, ale na stejné fakultě.

Pro toto výzkumné šetření byly stanoveny následující hypotézy:

H₁ Mezi studenty učitelských a neučitelských oborů je rozdíl v přístupu ke studiu.

H₂ Mezi studenty učitelských a neučitelských oborů je rozdíl v motivech ke studiu.

2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 290 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, z toho 261 žen, 29 mužů, ve věkovém rozmezí 19–50 let. Při výzkumném šetření byly dodržovány všechny relevantní etické aspekty studie.

Tab. 1. Průměry a směrodatné odchylky výzkumného souboru v jednotlivých motivech

Motiv je studiu Pedagogické fakulty	Typ studovaného oboru.	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Zájem o práci s lidmi (potažmo s dětmi).	Učitelský	161	3,64	,993
	Neučitelský	129	3,21	,663
Vzor učitele v okolí	Učitelský	161	2,30	1,143
	Neučitelský	129	2,05	1,040
Touha po neustálém sebevzdělávání.	Učitelský	161	2,70	,948
	Neučitelský	129	2,48	,961
Potřeba vychovávat.	Učitelský	161	2,72	1,081
	Neučitelský	129	2,33	1,044
Touha vykonávat respektované povolání.	Učitelský	161	2,38	1,222
	Neučitelský	129	2,33	1,247
Učitelské povolání umožňuje mít formativní vliv na mladou generaci.	Učitelský	161	2,96	1,089
	Neučitelský	129	2,78	1,034
Možnost zůstat duševně mladý.	Učitelský	161	1,91	1,213
	Neučitelský	129	2,28	1,182
Možnost svobody a tvořivosti.	Učitelský	161	2,88	1,008
	Neučitelský	129	3,08	1,028
Dostatek volného času.	Učitelský	161	2,40	1,189
	Neučitelský	129	2,37	1,214
Špatné možnosti jiného uplatnění.	Učitelský	161	28,42	6,977
	Neučitelský	129	27,01	6,280

Rozhodování podle rodičů či kamarádů	Učitel'ský	161	,88	1,083
	Neučitel'ský	129	,80	1,051
Nepřijetí na jiný obor.	Učitel'ský	161	,27	,835
	Neučitel'ský	129	,48	,804
Škála – Vnitřní adaptivní motivy	Učitel'ský	161	7,81	4,530
	Neučitel'ský	129	4,71	2,695
Škála – Vnější adaptivní motivy	Učitel'ský	161	3,92	2,739
	Neučitel'ský	129	2,48	2,156
Škála vnější malaadaptivní motivy	Učitel'ský	161	13,92	7,055
	Neučitel'ský	129	7,93	3,778

* poznámka: Tabulka obsahuje jednotlivé motivy zvlášť, ale také škály, které se z jednotlivých motivů skládají

Tab. 1. pokračování: Průměry a směrodatné odchylky výzkumného souboru

Přístup ke studiu	Typ studovaného oboru.	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Hlubkový motiv	Učitel'ský	161	14,43	3,584
	Neučitel'ský	129	13,73	3,386
Hlubková strategie	Učitel'ský	161	13,77	3,604
	Neučitel'ský	129	13,29	3,420
Hlubkový přístup	Učitel'ský	161	28,20	6,669
	Neučitel'ský	129	27,02	6,337
Povrchový motiv	Učitel'ský	161	13,01	3,556
	Neučitel'ský	129	13,60	3,508
Povrchová strategie	Učitel'ský	161	14,06	3,811
	Neučitel'ský	129	14,82	3,472
Povrchový přístup	Učitel'ský	161	27,07	6,977
	Neučitel'ský	129	28,42	6,280

Tab. 1 popisuje směrodatné odchylky a průměry studentů učitel'ských a neučitel'ských oborů dle jejich motivů ke studiu pedagogické fakulty. V další části nalezneme pokračování tabulky, kde jsou uvedeny ty samé hodnoty, ale ve škálách přístupu ke studiu. Z tabulky lze vyčíst, která skupina respondentů má vyšší průměrnou hodnotu v daném motivu ke studiu, potažmo přístupu. Již z tabulky průměrů vyplývá, že mezi těmito dvěma skupinami budou rozdíly v motivech ke studiu i jejich přístupu.

2.2 Popis výzkumné metody a analýzy dat

Jako výzkumná metoda byl zvolen **Dotazník přístupu studentů ke studiu R-SPQ-2F** (Biggs, Kember, & Leung, 2001). Jedná se o revidovaný nástroj měřící hloubkové a povrchové přístupy

studentů k jejich studiu. Konečná verze dotazníku má dvě hlavní škály Hlubkový přístup (Deep approach), Povrchový přístup (Surface approach) se čtyřmi dílčími měřítky: hluboký motiv (Deep motive), hluboká strategie (Deep Strategy), povrchový motiv (Surface motive), povrchová strategie (Surface strategy). Položky jsou hodnoceny na Likertově škále 1–5. Hodnoty Cronbachovy alfy dosahují přijatelní úrovně pro Hlubkový přístup 0,73 a povrchový přístup 0,64.

Položky týkající se motivů studentů ke studiu pedagogické fakulty byly získány ze studie Zelinkové (2014): **Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese**. Studenti odpovídají na Likertově škále od 0–4 (od žádný význam po rozhodující význam). Cronbachova alfa pro škálu vnitřních adaptivních motivů dosahuje dostačujících hodnot 0,676, škála vnějších adaptivních motivů 0,459 a vnějších maladaptivních 0,542. Data byla zpracována ve statistickém programu SPSS 20 za pomoci deskriptivní statistiky a Mann-Whitney U testu.

3 Výsledky

V této části nacházíme výsledky výzkumného šetření. Za pomoci Mann Whitney U testu jsme se snažili zjistit rozdíl mezi studenty učitelských a neučitelských oborů v jejich přístupu ke studiu a motivech ke studiu. K zjištění rozdílů v motivech bylo pracováno nejen se škálami, ale také s jednotlivými položkami.

Tab. 2. Výsledky Mann-Whitney U testu – přístup ke studiu

Škála přístupu ke studiu	Mann-Whitney U test	Sig.		Škála přístupu ke studiu	Mann-Whitney U test	Sig.
Hlubkový motiv	9096,500	,068		Povrchový motiv	11565,00	,95
Hlubková strategie	9316,000	,130		Povrchová strategie	11931,500	,029*
Hlubkový přístup	9113,000	,073		Povrchový přístup	11859,500	,038*

* signifikantní na hladině významnosti 0,05

Tab. 2 nám ukazuje výsledky Mann-Whitney U testu, který odhalil signifikantní rozdíl mezi studenty učitelských a neučitelských oborů v povrchové strategii ($U=11931,500$, $p=,029$) a povrchovém přístupu ($U=11859,500$, $p=,038$), vyšší hodnoty pro studenty neučitelských oborů.

Dále uvádíme tabulku 3. která ukazuje rozdíly v motivech ke studiu mezi studenty učitelských a neučitelských oborů.

Tab. 3. Výsledky Mann Whitney U test – motivy ke studiu

		Mann Whitney U test	Sig.			Mann Whitney U test	Sig.
Vnitřní adaptivní motivy	Zájem o práci s dětmi	7975,500	0,000*	Vnější adaptivní motivy	Vzor učitele v okolí	6678,00	0,99
	Touha po neustálém sebevzdělávání	5153,500	0,85		Možnost zůstat duševně mladý	4890,500	0,018*
	Potřeba vychovávat	7267,000	0,004*		Možnost svobody a tvořivosti	5071,500	0,138
	Touha vykonávat respektované povolání	6118,000	0,744		Rozhodování podle rodičů a kamarádů	6059,00	0,413
	Mít formativní vliv na mladou generaci	6563,000	0,185		Dostatek volného času	5825,00	0,835
	Vnitřní adaptivní motivy	15241,00	0,000**	Vnější mala- adaptivní motivy	Špatné uplatnění jiného oboru	5314,500	0,292
	Vnější adaptivní motivy	14286,00	0,000**		Nepřijetí na jiný obor	5314,500	0,005*
	Vnější maladaptivní motivy	13846,00	0,000**				

* signifikantní na hladině významnosti 0,05, ** signifikantní na hladině významnosti 0,01

Tabulka 3 ukazuje výsledky Mann-Whitney U testu, který odhalil, že existuje signifikantní rozdíl mezi studenty učitelských a neučitelských oborů na hladině významnosti 0,05 v motivu zájem o práci s dětmi ($U=7975,500$, $p=0,0$), potřeba vychovávat ($U=7267,00$, $p=0,004$), vyšší hodnoty pro studenty učitelských oborů a možnost zůstat duševně mladý ($U=4890,500$, $p=0,018$), nepřijetí jiný obor ($U=5314,500$, $p=0,005$), vyšší hodnoty u studentů neučitelských oborů. Ve škálách vnitřních a vnějších adaptivních motivů a také vnějších maladaptivních, měli vyšší hodnoty studenti učitelských oborů.

Závěr

Příspěvek pojednává o studijním přístupu studentů učitelských a neučitelských oborů a jejich motivech ke studiu. Z výsledků vyplynulo, že studenti učitelských a neučitelských oborů se liší v povrchové strategii a povrchovém přístupu, častější je tento přístup pro

studenty neučitelských oborů. V případě první hypotézy, tedy můžeme odmítnout nulovou hypotézu, avšak nutno podotknout, že rozdíly nebyly prokázány ve všech škálách. Co se týče motivů studentů a jejich případných rozdílů ve vztahu k typu studovaného oboru, bylo zjištěno, že studenti oborů učitelství mají signifikantně vyšší hodnoty v motivu zájem o práci s dětmi a potřebě vychovávat. Studenti z neučitelských oborů zase v motivu zůstat duševně mladý a také v motivu nepřijetí na jiný obor. Když nahlédneme na dané výsledky z pohledu jednotlivých škál motivů, tak ideálním stavem by bylo, aby studenti byli motivováni vnějšími a vnitřními adaptivními motivy, protože dle Zelinkové (2014) se studenti s vnějšími maladaptivními této profesi v budoucnu chtějí spíše vyhnout. Z výsledků však vyplývá, že studenti učitelských oborů mají signifikantně vyšší hodnoty ve všech třech škálách, takže důvody ke studiu mohou být různorodé. To může být způsobeno stále měnícím se paradigmatem vzdělávání. Je tedy zapotřebí inovovat přístupy k učitelskému vzdělání a jako východisko vidíme komplexně pojatý výzkum. U nás není stále dostatek výzkumů, které by v širších kontextech analyzovaly proměny v pojetí učitelské profese v měnících se sociokulturních podmínkách. Z tohoto pohledu může být dané výzkumné šetření přínosem.

Seznam zdrojů

- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., & Joyce, J. (2015). Vocation, motivation and approaches to learning: a comparative study. *Education Training*, 57(1), 13-30.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Ellis, R. A. (2016). Qualitatively different university student experiences of inquiry: Associations among approaches to inquiry, technologies and perceptions of the learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 13-23.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2).
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J., & Seikkula-Leino, J. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: The impact of student motivation and team behaviour. *Education Training*, 52(9), 587-606.

- Chamoutová, D., Kleňha, D., Koucký, J., Trhlíková, J., Úlovec, M., & Vojtěch. J. (2019). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha.
- Chan, Y. K. (2016). Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 223-233.
- Knight, J. (2010). Distinguishing the learning approaches adopted by undergraduates in their use of online resources. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 67-76.
- Mazáčová, N. (2013). (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E–pedagogium*, 3, 7-24.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Ramsden, P. (1992) Learning to Teach in Higher Education, London: Routledge. *Using Group-based Learning in Higher Education*, 187.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, J., & Urbánek, P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79-91.
- Whelan, F. (2009). *Lessons learned: How good policies produce better schools*. F. Whelan.
- Zelinková, A. (2014). Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *AULA*, 22(2), 3-24.
- Zormanová, L. (2019). Motivace budoucích učitelů při výběru učitelského povolání. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2019, [cit. 2020-12-14]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PUG/22059/MOTIVACE-BUDOUcich-UCITELU-PRI-VYBERU-UCITELSKeho-POVOLANI.html>

Kontakt

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

Charakteristika pěveckých etud a jejich využití v pěvecké edukaci na základním stupni uměleckého školství

Characteristics of singing etudes and their use in singing education at the basic level of art education

Kristýna Soukupová, Petr Špaček

Abstrakt

Příspěvek se zabývá charakteristikou pěveckých etud a jejich zařazením do pěvecké edukace na základním stupni uměleckého školství. Článek popisuje zasazení pěveckých etud do hudebně historického rámce, uvádí metodologii výzkumné práce, aspekty výběru elementárních pěveckých dovedností a dílčí kategorizaci pěveckých etud se zvláštním zřetelem na dětský hlas.

Klíčová slova: pěvecké etudy, sólový zpěv, pěvecká edukace, elementární dovednosti, dětský hlas, základní umělecké školy

Abstract

The paper deals with the characteristics of singing etudes and their inclusion in singing education at the basic level of art education. The article describes the placement of singing etudes in the musical historical framework, presents the methodology of research work, aspects of the selection of elementary singing skills and a partial categorization of singing etudes with special regard to children's voice.

Key words: singing etudes, solo singing, singing education, elementary skills, children's voice, basic art schools.

Úvod

Interpretační pěvecká praxe je nedílně spojena s pěveckou technikou, která by se měla v průběhu pěvecké edukace neustále upevňovat a rozvíjet. S pěvecko-technickým rozvojem jsou spjaty pěvecké etudy, solfeggia a vokalizy, hudební kompozice s různou škálou obtížnosti určené ke zdokonalení určité pěvecké dovednosti. Na základě jejich správného nácviku dochází k rozvíjení svalové koordinace, a tedy ke zdravému pěvecko-technickému rozvoji. Pěvecké etudy, nejvíce známé od vzniku opery v Itálii, patří k tradičním a ověřeným metodám zdokonalování pěvecké techniky tvořící součást elementární pěvecké edukace.

1 Historický exkurz

Evropské vokální umění bylo od svých počátků názorově ovlivněno antickou érou řeckého divadla. První požadavky a estetická pravidla používání lidského hlasu a zušlechťování mluveného projevu spatřujeme v době antické, kde byl za ideál považován měkký lyrický hlas se schopností lehkého tvoření tónů. Vývoj pěveckého umění je nejvíce zacílen na liturgický zpěv italské provenience, protože právě z Itálie přicházelo mnoho pěveckých, kompozičních a interpretačních invencí. Dokladem této skutečnosti jsou pěvecká škola *Schola cantorum* doprovázející římskou liturgii při bazilice sv. Jana v Lateráně a Svatopetrském dómu, či solmizace a vytvoření systému hexachordů Quida d'Arezzo.

Až do počátku 17. století byla pěvecká idea zaměřena především na duchovní praxi. Názorová pěvecká diferenciaci se odehrála v 16. a 17. století, kdy byla italská města centry nově vzniklých *accademií*: *Accademia degl'Ivaghiti* v Mantově, *Accademia degli Arcadi* v Římě, *Accademia degli Pellegrini* či *Accademia della Crusca* ve Florencii aj. (Pečman, 2006), z nichž se postupně stávaly pevné instituce budující si evropské renomé. V jedné z těchto *accademií* ve Florencii vznikla *Camerata Fiorentina*, jejíž teoretické výroky reagovaly na stav tehdejšího hudebního umění.

Členem této skupiny byl mimo jiné Giulio Caccini (1550–1618), který byl jednotný v reformních hudebních myšlenkách se svými kolegy. Dle jejich názoru způsobovala přílišná složitost tehdejší kontrapunktické hudby nesrozumitelnost textu. Po vzoru antického řeckého dramatu tedy vytvořili tzv. doprovázenou monodii – jeden sólový hlas je doprovázen hudebním nástrojem prostým akordickým doprovodem. Hudební snahy *Cameraty Fiorentiny* daly popud k celkové slohové změně, umění bylo chápáno jako výrazný prostředek pro pocity a vnímání. Postupně tak vznikal nový útvar *favola di musica*, dnes nazýván opera. Vznik operního útvaru s sebou přinesl nové požadavky na znělost, rozsah a schopnosti hlasu. Tyto požadavky shrnul Giulio Caccini ve sbírce *Le nuove musiche*, které se staly odrazem barokních snah o reformu pěveckého umění. Sólový zpěv v pojetí Cacciniho požadavků navrátil zpívanému slovu význam, výraz a položil základy estetických, didaktických a pedagogických zásad sólového zpěvu. Skladby v Cacciniho sbírce můžeme považovat za první pěvecké etudy vůbec. V neposlední řadě jsou tradiční ukázkou budování pěvecké techniky směřující k dokonalosti pěveckého projevu.

Výše zmíněné hlasové požadavky byly postupně realizovány na základě pěveckých etud vyučovaných na pěveckých školách (*Scuola Romana, Scuola Napolitana, Scuola Veneziana, Scuola Lombarda, Scuola Bolognese, Scuola Fiorentina*), které byly postupem času nahrazeny nově zřízenými italskými konzervatořemi, jejichž různorodost byla patrná v pedagogických přístupech a také v hudbě (Baragwanath, 2011).

Pěvci období klasicismu byli školeni pro nový útvar *drama per musica*. Cílem školeného hlasu byl stále krásný tón, nyní ale zvukově sonornější, výrazově kompaktnější, a to z důvodu využití hudebně bohatšího orchestrálního doprovodu. Snaha o zachování přirozeného hlasu přiměla hudební skladatele komponovat partesy pro určité typy hlasu. Kastráty postupně nahrazovaly sopránové a tenorové hlasy. Pěvecké školy reagovaly na tyto změny novými hlasovými požadavky a kompozicí dalších pěveckých etud. Příkladem jsou představitelé Pier

Francesco Tosi (1653–1732) a jeho pojednání *Oppinioni dei cantori antichi i moderni ossia osservazioni sopra il canto figurato* (1723) a Giambattista Mancini (1714–1800) v díle *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato* (1774). V hudebním vzdělávání měla rovněž ústřední postavení církev, konkrétně regenschori a členové kléru poskytující svým budoucím *pueri cantores* výcvik v hudbě (Baragwanath, 2011). Italské hudební vlivy působily také na české hudebníky a pěvce, opery italských operních společností byly provozovány na českých panstvích v Kroměříži, Vyškově, Kuksu ad.

Vývoj sólového zpěvu v 19. století rozmanitě krystalizoval nejen na italském území. V oblasti zpěvní pedagogiky došlo k rozvoji pěveckých škol v Německu, Rusku, Itálii a Francii, jež byly názorově zcela individuálně zaměřeny. Mezníkem v pojetí pěvecké pedagogiky se stal vynález laryngoskopického zrcátka. Objev učinil pěvec a pedagog Manuel Patricio Rodríguez Garcia (1805–1906), čímž vnesl do pěvecké pedagogiky zcela nový úhel pohledu, rozvinul teorii o hlubokém postavení hrtanu a spojil pěvecké umění s lékařskou vědou a stal se tak zakladatelem moderní vokální pedagogiky.

Pro potřeby operní praxe se stále se zvětšujícím orchestrálním obsazením byli vyhledáváni pěvci s velkým hlasovým fondem a se schopností využívat hlas v jeho okrajových polohách. Vznik nových hudebních směrů se promítl do stylovosti zpívaného přednesu. *Sprechgesang*, zpívaná deklamace, stylizované výkřiky a mluva na jevišti kladly důraz na vypjatou dramatickост slova. Byl oceňován emoční výraz a vyrovnanost zpívaného projevu a dikce. Jedním z mnoha pěveckých pedagogů byl Friedrich Schmidt (1812–1884), který aplikoval teoretické poznatky italského bel canta na pravidla německého jazyka a v souladu s hudební vizí *gesamtkunstwerk* školil pěvecké profesionály pro operní díla Richarda Wagnera (1813– 883). Schmidtovy statě, pojednávající o pěveckém dechu, nasazení tónu a kvalitně posazené střední hlasové poloze, souhrnně vydal v knize *Grosse Gesangschule für Deutschland*.

Na českém území byl patrný italský vliv. Roku 1811 vznikla pražská konzervatoř. Pěvecké oddělení fungovalo pod vedením pěvkyně Anny Čejkové, absolventky milánské konzervatoře. Barová (2011) uvádí, že působení italského bel canta bylo ještě posíleno příchodem profesora Giovanni Battista Gordigianiho (1795–1871). Kromě hudebních institucí docházelo k rozvoji sborového zpěvu a pěveckých spolků. Výraznou osobností pěveckého umění byl František Pivoda (1824–1898), autor knihy *Nová nauka o vyučování zpěvu*.

Ruská pěvecká škola zprvu navazovala na francouzskou, německou a italskou operu, nicméně uvedením opery *Ivan Susanin* Michaila Ivanoviče Glinky (1804–1857) započalo období ruské národní hudby. Ruské pěvecké umění preferovalo znělost a krásu tónů hlubších mužských hlasových oborů, (Barová, 2011) jejímž vzorem byl hlas Fjodora Šaljapina (1873–1938). Výuka zpěvu v jednotlivých zemích se opírala o sbírky solfeggíí a vokaliz.

Hlasová pedagogika 20. století začala být velmi úzce propojena se znalostmi a výzkumy z oblasti anatomie a fyziologie hlasu. Pěvecké poznatky byly implementovány do praxe s ohledem na tradiční metody a speciální potřeby všech hlasových profesionálů, které přetrvávají až do současnosti, kdy je spolupráce mezi pěvci, pěveckými pedagogy a hlasovými lékaři nezbytná.

2 Využití pěveckých etud na základním stupni uměleckého vzdělávání

V předškolním a mladším školním věku dítě v pěvecké edukaci rozvíjí své hudební vlohby následujícími činnostmi: poslechem, pohybem, instrumentální hrou, recitací říkadel a zpěvem jednoduchých lidových a umělých dětských písní. Rozvíjí hudební fantazii, představivost a buduje si emoční vazbu ke zpěvu. Proto je nezbytné, aby pedagog sólového zpěvu nevytvářel přehnaný tlak na výkon. Přílišná koncentrace na excelentní pěvecké výkony v dětském věku může mít negativní dopad na psychickou odolnost vůči trémě v dospělosti. Pěvecký pedagog má prostor předkládat žákovi správné pěvecké vzory a budovat elementární pěvecké návyky: správné držení těla a postavení hlavy, přirozené dýchání, hlavový tón, zřetelnou mluvu a základy pěvecké hygieny (vysvětlení důležitosti rozezpívání a adekvátní verbální komunikace). Kultivuje tak dětský mluvený a zpívaný projev, jehož neodmyslitelnou součástí je zdravý a vývoje schopný hlas žáka. Pěvecký pedagog by měl být schopen analyzovat nedostatky hlasového projevu, znát způsob jejich nápravy a být schopen je srozumitelně a přesně vysvětlit žákovi. K tomu je v dnešní době zcela nezbytná znalost anatomie a fyziologie hlasového aparátu (Miller, 2011).

Nácvik solfeggií a vokalizací na základním stupni uměleckého školství je možný v momentě, kdy žák bezpečně ovládá bazální pěvecké návyky a dovednosti – pěvecký postoj, správný pěvecký nádech bez nápadného zvedání ramen, měkké nasazení tónu, samozřejmě s přihlédnutím k věku a individuálním pěveckým a fyzickým schopnostem žáka. Po úplném skončení mutačního období nastává stabilní období hlasu umožňující plně rozvíjet a využívat všech akusticko-fonačních možností hlasového ústrojí.

2.1 Metodologie výzkumu

Plánovaný výzkumný projekt bude zahrnovat kvalitativní a historicko-srovnávací metody výzkumu s využitím teoretické analýzy. Náplň výzkumné práce bude nejprve realizována na základě osobního průzkumu, jež bude zacílen na sběr pěveckých etud z knihoven a archivů italských konzervatoří. Tyto instituce vlastní nejrozsáhlejší zdroje pěveckých etud a byly tak vybrány na základě informační přípravy a předběžného bádání. Získané didaktické skladby budou podrobeny detailnější analýze, komparaci a odborné reflexi. V každé pěvecké etudě bude vyhledán tzv. „pěvecký model“. Jedná se o typický znak pěvecké etudy a definujeme jej jako často se opakující hudební motiv, který při soustavném, vědomém a správném cvičení vytváří a upevňuje svalové koordinace a zároveň slouží jako mnemotechnická pomůcka, která žákovi pomáhá při nácviku přednesového repertoáru. Tyto svalové koordinace vytváří pěveckou dovednost. Na základě této skutečnosti budeme moci určit a stanovit typ pěvecké etudy. Z detailnější analýzy a klasifikace jednotlivých typů etud budou vznikat hlavní i dílčí kategorie těchto skladeb a také sbírky pěveckých etud pro potřeby pěvecké edukace na základním stupni uměleckého školství. Tyto didaktické kolekce skladeb budou v souladu s pěveckými poznatky, s potřebami pěvecké edukace a s ohledem na očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké typy škol. V neposlední řadě budeme moci potvrdit či vyvrátit hypotézu, která uvádí, že analýzou pěveckých modelů jsme schopni

interpretovat specifika pěveckých dovedností a požadavků, které byly v průběhu jednotlivých slohových období a lokalit italské provenience kladeny na pěvecký projev.

Kategorizace a logické utřídění pěveckých etud je nezbytné, jelikož zásadním předpokladem pro efektivní nácvik pěveckých dovedností a usnadnění nácviku repertoáru je správné uchopení a výběr pěvecké etudy, která může mít zásadní vliv na progres, zefektivnění a zkvalitnění edukačního pěveckého procesu.

2.2 Aspekty výběru pěveckých dovedností a kategorizace pěveckých etud

V souladu s pěveckými poznatky a s ohledem na individuální potřeby a věk žáka, principy, cíle a očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu řadíme mezi elementární pěvecké dovednosti legato. Legato můžeme identifikovat jako nepřetržitý tok vědomě řízeného výdechového proudu, při němž musí být zachována kvalita zpívaných vokálů a vazba jednotlivého tónu ke druhému. Legatový způsob zpěvu je natolik zásadní, že se s ním žáci seznamují již na prvním stupni základního studia (Bořek, 2010). V pěveckých etudách, komponovaných na solmizační slabiky nebo na vokál, se mohou žáci více koncentrovat na logické uspořádání pěvecké fráze s ohledem na správné vedení pěveckého dechu a vhodné načasování pěveckého nádechu, nazývané jako pěvecké frázování. Z tohoto úhlu pohledu je zapotřebí vybírat pěvecké etudy dechově rezonanční, které jsou zaměřeny na úzkou kooperaci *appoggia della voce*³⁰ a rezonance.

Fyziologickou záležitostí hrtanu a hlasivek jsou hlasové rejstříky, tónové řady lidského hlasu, jež jsou specifické nejen fyziologickými vlastnostmi, které jsou dány způsobem kmitání hlasivek, utvářením rezonančních dutin, nýbrž také akustickými atributy týkající se změn v zabarvení hlasu (Morávková, 2013). Hlasové rejstříky dělíme na rejstřík hluboký, používaný zejména v nízké hlasové poloze, rejstřík střední, který u dramatických hlasů přechází až do vyšší hlasové polohy a rejstřík hlavový, nezbytný pro vysokou hlasovou polohu. Správně tvořený dětský hlas by měl mít jednotlivé rejstříky propojeny a vyrovnány bez znatelných parciálních tónů³¹ a hlasových zlomů. Hlasové rejstříky jsou úzce spjaty s hlasovou rezonancí, na níž závisí akustická kvalita hlasu. Originalita a jedinečnost dětského hlasu spočívá ve stavbě rezonančních prostor, k jejichž plnému rozeznění by mělo docházet za co nejmenší námahy. Učitel se snaží žáka k tomuto ideálu směřovat. Pro tuto problematiku jsou nejvhodnější etudy fonačně rezonanční, zaměřené na vyrovnávání hlasových rejstříků na základě zpěvu menších intervalů a akordických rozkladů.

Nezbytnou oblastí pěvecké výuky dětského hlasu by měly tvořit etudy rytmické koncentrující se na zpěv elementárních rytmických figur. V rámci výuky na základní umělecké škole jsou to tečkovaný rytmus, synkopa a triola. Tato trojice tvoří základní předstupeň zpěvu složitějších ozdob a hlasových koloratur.

³⁰ Myšleno jako dechová opora hlasu.

³¹ Nazývány také jako přechodné nebo amfoterní tóny, na nichž přechází jeden hlasový rejstřík do druhého (Morávková, 2013).

Součástí vybudování správné svalové koordinace u výše uvedených pěveckých dovedností je nutné zachovat volnou pozici hrtanu bez větších pohybů směrem nahoru či dolů.

Tab. 1.

Pěvecké etudy		
DECHOVĚ REZONANČNÍ zaměřeny na kooperaci appoggia della voce a rezonance	FONAČNĚ REZONANČNÍ zaměřeny na vyrovnávání hlasových rejstříků	RYTMICKÉ zaměřeny na rozvíjení základů pěvecké koloratury a elementárních rytmických figur
Legato	Intervaly (v rozsahu od č. 1 do č. 5) Akordické rozklady	Tečkovaný rytmus, synkopa, triola

Závěr

Mezinárodní význam pěveckých škol je nesporný. Dokladem této skutečnosti je více než čtyři sta rukopisných zdrojů solfeggií a vokalizů uložených v archivech a sbírkách knihoven (Baragwanath, 2020). Pěvecké etudy byly komponovány nejen ke studijním účelům a metodickým ukázkám v pěvecké edukaci, ale tvořily součást výuky improvizace, skladby, kontrapunktu a harmonie. Zpěv nepřeborného množství solfeggií studentům přinášel cit pro vkusné vytváření bassa continua a poskytoval zásobu kontrapunktických a melodických příkladů, na jejichž základě studentům pomáhal s improvizací a kompozicí (Baragwanath, 2020). V neposlední řadě byla kompozice pěveckých etud vedena snahou poukázat na správné chápání lidského hlasu jako prostředku vyjádření pěvecké bravurnosti a stylovosti jednotlivých slohových období.

Pěvecké etudy jsou prostředkem zvyšování kvality pěveckého projevu, která je z dlouhodobého hlediska nutná pro konkurenceschopnost budoucích hlasových profesionálů. Poskytují pěvecko-technickou vybavenost, praktickou formou seznamují žáka s historickým vývojem pěveckého projevu a umožňují mu vhled a získání orientace v didaktickém pěveckém repertoáru. Pěvecké etudy jsou také součástí souboru zásad hlasové hygieny. Je tedy více než nutné navracet se ve výuce sólového zpěvu k ověřeným metodám budování pěveckých návyků a dovedností za pomoci pěveckých etud, samozřejmě s přihlédnutím k novodobým hlasovým poznatkům, a pěstovat tak zdravý dětský hlas.

Seznam zdrojů

Baragwanath, N. (2011). *The Italian traditions & Puccini: Compositional theory and practice in nineteenth-century opera*. Indiana University Press.

- Baragwanath, N. (2020). *The solfeggio tradition: A forgotten art of melody in the long eighteenth century*. Oxford University Press.
- Barová, A. (2011). *Proč zpíváme?* Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Bořek, L. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Miller, R. (2011). *On the art of singing* (1. publ. as an Oxford Univ. Press paperback). Oxford Univ. Press.
- Morávková, B. (2013). *Metodika zpěvu*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Pečman, R. (2006). *Hudební kontexty staré Itálie* (Vyd. 1). Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Kristýna Soukupová
Hudební katedra
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, Hradec Králové, 500 03
E-mail: kristyna.soukupova.2@uhk.cz

MgA. Petr Špaček, Ph.D.
Hudební katedra
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, Hradec Králové, 500 03
E-mail: petr.spacek.2@uhk.cz

Nebezpečné internetové výzvy v České republice

Dangerous internet challenges in the Czech Republic

Pavla Střílková

Abstrakt

Příspěvek pojednává o nebezpečných výzvách na internetu. Představíme si, o jaké riziko jde, jaké výzvy se na internetu mohou vyskytovat. Dále zmíníme některé výsledky výzkumu Nebezpečné výzvy na internetu. Dle výsledků si 71 % českých dětí a dospívajících ve věku 12 až 19 let myslí, že internet není bezpečné místo. Na internetu číhají různá nebezpečí a výzkum Nebezpečné internetové výzvy se zabýval jedním z nich. Jen 9,5 % dotazovaných nesleduje pravidelně YouTube, TikTok nebo obojí. Nakonec si shrneme nejdůležitější poznatky.

Klíčová slova: internet, dítě na internetu, nebezpečí na internetu, nebezpečné výzvy, zranění, YouTube, TikTok

Abstract

The article deals with dangerous challenges on the Internet. Let's imagine what the risk is, what challenges may be on the Internet. We will also mention some results of the Dangerous Challenges on the Internet research. According to the results, 71 % of Czech children and adolescents aged 12 to 19 think that the Internet is not a safe place. Various dangers lurk on the Internet, and research on Dangerous Internet Challenges has addressed one of them. Only 9,5 % of respondents do not regularly watch YouTube, TikTok, or both. Finally, we summarize the most important findings.

Key words: internet, child on the internet, dangerous on the internet, dangerous challenges, injury, YouTube, TikTok

Úvod

„Ve světě současného vzdělávání se jedna věc zdá nesporná. Internet změnil distribuci i dostupnost informací. Technologie ovládly naše životy, a tedy i způsob, jak se vzděláváme.“ (Feřtek, 2015, s. 35)

Internet je pro většinu dětí i dospělých neodmyslitelnou součástí jejich životů. Používání internetu a technologií se promítá do našeho běžného dne. Mohou sloužit k rozvíjení osobnosti, rozvíjení znalostí, upevňování a budování vzájemných vztahů, zábavě, rozvíjení kreativity atd. Kromě všech těchto pozitiv, která internet a stále se rozvíjející technologie nabízejí, můžeme narazit také na hrozící negativa.

Jedna z hrozeb, která se na internetu vyskytuje jsou nebezpečné výzvy. Tyto výzvy představují návody, rady a různá doporučení, která podněcují k napodobování nežádoucího chování, průběžnému vytvoření videa jako důkazu splnění a následnému sdílení materiálu na internet. Díky poslednímu kroku se výzvy mohou dostat k širokému okruhu lidí. Jinak jsou především latentní, dostávají se tedy jen k úzkému okruhu uživatelů.

V roce 2020 byl realizován výzkum věnovaný této problematice. Výzkum sledoval, s jakými výzvami se děti na internetu nejvíce setkávají, jak na ně reagují, co si o nich myslí, zda je někdy vyzkoušely nebo znají někoho, kdo je vyzkoušel, komu by se v případě problému svěřily, jak jsou informovaní a kdo je nejčastěji informuje atd.

1 Nebezpečné internetové výzvy

Ne všechny internetové výzvy ohrožují zdraví jedince. Některé vznikly s pozitivním úmyslem, například The Ice Bucket Challenge, která měla dostat do povědomí lidí nemoc ALS (amyotrofická laterální skleróza) a také pomoci vybrat nějaké peníze pro takto nemocné lidi. Jiné výzvy však mohou nevratně ublížit nebo dokonce ohrozit „hráče“ i na životě.

Pro dospělé, ale ani pro dětské uživatele není nijak náročné se k těmto informacím nebo videím dostat. Stačí zadat pár klíčových slov. Dokud se nerozšíří mezi rozsáhlejší spektrum dětí, vyskytují se v latentní formě. V tuto chvíli nejsou nebezpečné. Nebezpečnými se stávají ve chvíli, když je začnou děti masově šířit a napodobovat, pokud se stanou virálními. Problém nastane, jakmile se do šíření zapojí média nebo známé osobnosti. Informace o existující výzvě v ten moment zasáhne mnohem různorodější spektrum lidí. Internet je do značné míry neregulovatelný, proto nejde zařídit vymýcení těchto jevů.

Příkladem nám může být období Velikonoc roku 2017, kdy Českou republiku zasáhl fenomén Modrá velryba. Do zmedializování této hrozby bylo na internetových vyhledávacích Seznam.cz a Google.com vyhledávání informací o ní takřka nulové, po pár dnech narostlo do neuvěřitelných čísel a nejedna poradna se denně potýkala s řešením obav a zpráv právě o tomto fenoménu. Jako příklad ze zahraničí nám může být začátek roku 2018, kdy americký youtuber Logan Paul upozornil na výzvu The Tide Pod Challenge svým tweetem na twitterovém účtu „Kolik srdíček, tolik spolknutých kapslí“, děti jeho chování začaly okamžitě napodobovat, a i společnosti vyrábějící tyto prostředky vydávaly rozsáhlá prohlášení, že jejich výrobky rozhodně nejsou určené ke konzumaci.

1.1 Jednotlivé nebezpečné výzvy

Výzvy jsou jak pozitivní, tak negativní. Níže představíme pár z těch, při kterých by si děti mohli ublížit.

1.1.1 The Cinnamon Challenge

Ke splnění výzvy musí děti spolknout lžičku skořice bez jakékoli tekutiny. Dotyčný se začne dusit a část skořice obvykle vdechne do plic.

1.1.2 The Fire Challenge

Výzva nabádá k polití si celého těla nebo jeho části hořlavinou a k následnému zapálení. Výsledkem jsou popáleniny druhého a třetího stupně až smrt dotyčného.

1.1.3 The Choking Challenge

Výzva podněcuje ke škrcení dítěte do omdlení. Důvodem je dosažení pocitu euforie, který přichází při nedostatku kyslíku v mozku. Výsledkem mohou být pohmožděniny krku až udušení hráče.

1.1.4 The Kylie Jenner Challenge

Tato výzva nabádá ke zvětšení rtů tím způsobem, že si děti přiloží skleničku k ústům a vytvoří podtlak, který nechají chvíli působit. V některých internetových obchodech se začaly prodávat pomůcky vytvarované přímo na ústa. Může dojít k vážným poraněním rtů.

1.1.5 The Salt and Ice Challenge

Hráči si posypou část těla solí a na ni přiloží led. Vzniká chemická reakce způsobující vážná zranění. Poranění se podobají omrzninám nebo popáleninám druhého a třetího stupně.

1.1.6 The Tide Pod Challenge

Výzva nutí spolknout kapsle určené k praní prádla nebo mytí nádobí. Ty obsahují nebezpečné chemikálie. Na výzvu v Americe upozornili také youtubeři. Při spolknutí může dojít k poškození trávicího traktu.

2 Výzkumné otázky a cíle

Představíme si jen část výsledků realizovaného výzkumu, který se zabýval nebezpečným jevem na internetu, a to nebezpečnými výzvami. Položili jsme si tyto výzkumné otázky:

- 1) *Jaké mají respondenti znalosti o rizicích spojených s používáním internetu?*
- 2) *Jaké mají respondenti znalosti o nebezpečných výzvách?*
- 3) *Kolik respondentů napodobilo rizikovou výzvu?*
- 4) *Komu se respondenti nejčastěji svěří v případě problému?*

Hlavním cílem bylo zmapovat nové rizikové chování českých dětí v prostředí internetu se specifickým zaměřením na nebezpečné online výzvy. Toto téma je v České republice probádáno jen velmi okrajově a mnozí o riziku dodnes nevědí. Tématu se dotkl výzkum České děti v kybersvětě z roku 2019, který byl realizovaný společností O2 ve spolupráci s Centrem prevence rizikové virtuální komunikace. V zahraničí se tímto tématem okrajově zabýval výzkum EU Kids Online 2020, do nějž se zapojilo 19 zemí z Evropy.

Rádi bychom zprostředkovali informace nejen akademické společnosti, ale také všem ostatním, kterých by se téma mohlo týkat, kteří by potřebovali pomoci. Důležité je ve společnosti zvýšit povědomí o internetových výzvách a následcích zapojení se. Tyto informace budou pro českou populaci zcela nové.

3 Metodologie výzkumu

Prezentovaný výzkum má kvantitativní charakter. Ve výsledku jsme tedy pracovali se statistickými procedurami. Naším cílem bylo získání co největšího počtu respondentů, díky němuž budeme schopni co nejpřesněji zmapovat situaci v České republice.

Pro tento výzkum jsme si vybrali explorativní metody, zabývající se získáváním informací přímo od sledované osoby. Konkrétněji strukturovaný elektronický dotazník zkonstruovaný přes Google Formuláře.

Dotazník sestává z dvaceti čtyř položek. Sedm z nich je nestrukturovaných, deset strukturovaných, pět polouzavřených a dvě škálovité. Některé jsou volitelné, závislé na nějaké předchozí položce.

Jako výzkumný vzorek jsme si zvolili žáky druhého stupně základních a žáky středních škol. Věková struktura respondentů je tedy dvanáct až devatenáct let. Snažili jsme se získat široký a rozdílný typ dotazovaných, abychom obsáhli co nejširší rámec možných obětí.

Sběr dat k výzkumu probíhal na jaře (od začátku dubna do konce května) roku 2020 výše popsanou formou. Zapojilo se do něj necelých 5000 respondentů ve věku 12–19 let, ze základních škol, gymnázií, středních odborných škol, učilišť a vyšších odborných škol z celé České republiky.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Čas trávený na internetu

Nejvíce dotazovaných (40,0 %) dle svých odpovědí tráví na internetu nejčastěji dvě až tři hodiny. Nejméně (5,6 %) internetu věnuje méně než hodinu denně. Žáci ve věku 12–15 let tráví na internetu nejčastěji dvě až tři hodiny a starší skupinka ve věku 16–19 nejčastěji čtyři až pět hodin.

„Naskýtá se nám však otázka, zda jsou žáci schopni reálně odhadnout, zda jejich časový odhad odpovídá realitě.“ (Střílková & Kopecký, 2020, s. 8)

4.2 Je podle tebe internet bezpečné místo?

Ačkoli tráví respondenti na internetu mnoho času, 70,9 % z nich si myslí, že internetové prostředí není bezpečným místem, přesněji 36,5 % respondentů ve věku 12–15 a 34,4 % ve věku 16–19. 16,0 % dětí ve věku 12–15 let a 13,2 % dospívajících ve věku 16–19 si myslí, že internet je bezpečným místem.

Odpověď jednoho z respondentů: *„Přirovnal bych ho k naší planetě, taky je bezpečná, tedy pokud nelozíte, kam nemáte. Co se internetových rizik týče, pak lze vyjmenovat spoustu věcí, od nezabezpečených (necertifikovaných stránek), přes né e-maily, falešné účty na sociálních sítích, které se snaží vylákat citlivé informace z důvěřivých lidí, pochybné weby, zvláště pokud stahujeme software z neoficiálních zdrojů (riziko zaování PC), apod.“*

4.3 Sleduješ pravidelně YouTube nebo TikTok?

Převážná většina respondentů (90,47 %) pravidelně sleduje YouTube nebo TikTok. Z toho TikTok pouze 8,0 % respondentů, Youtube sleduje více a to 54,4 %. TikTok i Youtube 28,0 % z nich. Žáků, kteří nesledují pravidelně ani jednu z těchto dvou sociálních sítí je 9,5 %. Odpovědi obou věkových skupin byly téměř vyrovnané.

4.4 Mohou být na internetu nebezpečné návody?

72,5 % respondentů si myslí, že na internetu mohou být nebezpečné návody. Nejčastěji zmiňovali Modrou velrybu, návody na vraždu nebo sebevraždu, návody na sebepoškozování,

zdraví nebezpečné návody, návody na výbušniny, výrobu drog, zbraní, chemikálií a návody na hubnutí.

4.5 Internetové výzvy

85,9 % dotazovaných slyšelo o internetových výzvách. 70,1 % vidělo výzvy na internetu. 24,3 % respondentů vidělo na vlastní oči plnění výzvy. 17,5 % nějakou výzvu plnilo a 40,1 % respondentů zná někoho, kdo plnil nějakou internetovou výzvu.

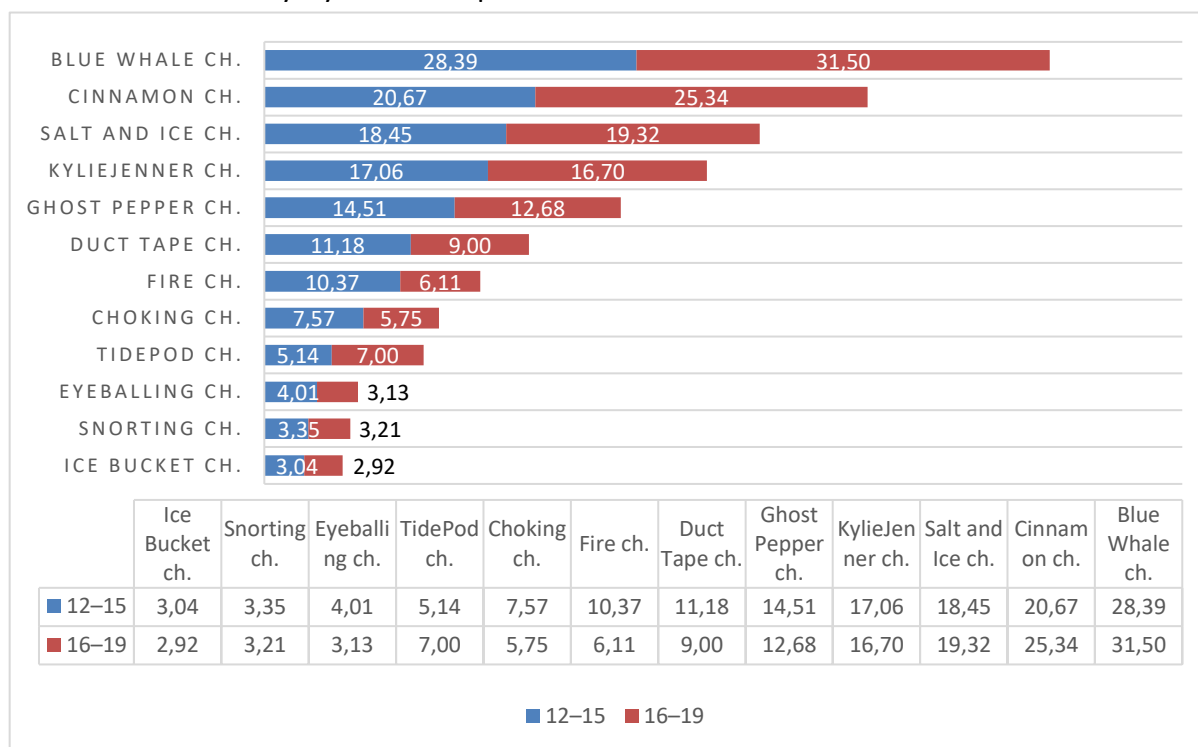
Tab. 1. Internetové výzvy

	Ano		Ne	
Věková skupina	12–15	16–19	12–15	16–19
Slyšel/a	43,5 %	42,4 %	8,9 %	5,2 %
Viděl/a na internetu	35,1 %	35,0 %	17,3 %	12,6 %
Viděl/a na vlastní oči	12,4 %	11,9 %	40,0 %	35,7 %
Plnil/a	9,1 %	8,4 %	43,4 %	39,1 %
Znám někoho, kdo plnil	19,8 %	20,3 %	32,6 %	27,3 %

4.6 Jaké internetové výzvy znáš?

Výsledky této otázky jsme pro větší přehlednost zpracovali do grafu.

Graf 1. Internetové výzvy známé respondentům



4.7 Komu by se respondenti svěřili, pokud by se jim stalo něco v prostředí internetu?

37,8 % respondentů by se v krizové situaci svěřilo rodiči. Matky uvedlo 8,0 % respondentů, otce by pak požádalo o pomoc pouze 1,4 %. Druhá nejčastější odpověď (30,6 %) byl kamarád

nebo kamarádka, třetí nejčastější odpověď (10,1 %) byla rodina. Dále se objevovaly odpovědi, že by respondenti vyhledali pomoc například poraden, policie nebo učitele.

Závěr

Tato zábava skrývá hrozbu převážně pro děti, které mají zájem se aktivně zapojit do plnění výzev. Jsou schopné si na internetu najít cokoli je zajímavá, na internetu se pochybují většinou každý den. Pozitivně, ale i negativně je v tomto mohou ovlivnit youtubeři.

Výzkum nám potvrdil, že děti a dospívající ve věku 12–19 let tráví velkou část dne na internetu. Toto číslo může být ještě vyšší, záleží, zda jsou si respondenti reálně vědomi času, který internetu věnují.

Mnozí z nich, nehledě na věk, si také myslí, že je internet nebezpečné místo, což je důležité, aby si uvědomovali. Přece jen si ale jedna třetina myslí, že internet bezpečným místem je.

Převážná většina respondentů sleduje videa na YouTube nebo na TikToku, YouTube je ovšem rozhodně využívanější a oblíbenější. TikTok je zase vyhledávanější mladší věkovou skupinou.

Výzvy zná velká část respondentů. Nejznámější výzvou byla pro respondenty Modrá velryba, kterou v roce 2017 zpropagovala média, dále The Cinnamon Challenge, do které se zapojilo pár youtuberů a The Salt and Ice Challenge.

Mnoho respondentů by vyhledalo pomoc v případě problému. Nejčastěji by volili rodiče, kamarády nebo někoho z rodiny, za kým by v problémové situaci šli.

Seznam zdrojů

- 13 *Online Challenges Your Kid Already Knows About*. (2019). Common sense media. <https://www.commonsensemedia.org/blog/viral-youtube-challenges-internet-stunts-popular-with-kids>
- Campbell, J. (2020). *18 crazy YouTube challenges kids are doing*. Today's parent. <https://www.todayparent.com/family/crazy-youtube-challenges-kids-are-doing/#gallery/youtube-challenges-kids-are-doing-these-days/slide-18>
- Dangerous Internet Challenges – Understanding Their Appeal to Teens*. (2020). HealthyChildren.org. <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/Dangerous-Internet-Challenges.aspx>
- Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-2-4.
- Grant-Alfieri, A., Schaechter, J., & Lipshultz, S., E. (2013). Ingesting and Aspirating Dry Cinnamon by Children and Adolescents: The "Cinnamon Challenge". *American Academy of Pediatrics*, 131(5), 833–835. DOI: 10.1542/peds.2012-3418. <https://pediatrics.aappublications.org/content/131/5/833?sid=07d5c0d9-afdb-46b6-9198-fce752764100>

- Kopecký, K. (2019). *Rizikové výzvy v online prostředí (fenomén online challenges)*. E-Bezpečí, 4(2), 33-37. Olomouc: Univerzita Palackého. ISSN 2571-1679. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1618>
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2019). *České děti v kybersvětě*. Olomouc. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file2019>
- Kožíšek, M. (2017). *Modrá velryba je spíše růžový klokan – Martin Kožíšek*. Novinky.cz. <https://www.novinky.cz/komentare/436408-komentar-modra-velryba-je-spise-ruzovy-klokan-martin-kozisek.html>
- Linka bezpečí: Modrá velryba – hoax, který může nebezpečně inspirovat.* (2017). E-bezpečí. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/clanky/1233-lb-modra-velryba-hoax>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. <https://eprints.lse.ac.uk/103294/>
- Střílková, P. (2020). *Výzvy jsou dle dětí nebezpečné, ale stejně je na internetu sledují a vyhledávají*. E-Bezpečí, 5(2), 60–61. Olomouc: Univerzita Palackého. ISSN 2571-1679. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=2092>
- Tide pod challenge: nový virál ukazuje, že lidská hloupost je nekonečná. Prosim, nejezte kapsle na praní.* (2018). LUI. <https://www.lui.cz/co-se-deje/item/12168-tide-pod-challenge-novy-viral-ukazuje-ze-lidska-hloupost-je-nekonecna-prosim-nejezte-kapsle-na-prani>
- Wolf, N. (2016). *Remember the ice bucket challenge? It just funded an ALS breakthrough*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/society/2016/jul/26/ice-bucket-challenge-als-charity-gene-discovery>

Kontakt

Mgr. Pavla Střílková
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Katedra českého jazyka a literatury
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
 E-mail: pavla.strilkova01@upol.cz

Feedback of Undergraduate Students of Educational Faculty on the assessment of Foreign Language Teaching at their High schools with Regard to Formative Assessment

Jiří Suchánek

Abstract

This paper aims to find out, on the basis of feedback of first-year students at university, how students perceive different forms of formative assessment that they encountered at high school in the area of foreign language learning.

According to the presented results, students found the assessment mostly helpful and important in terms of their studying. We can also claim, that in most cases the assessment was done in a formative way as an evidence of learning (in terms of where they are in their educational process and how to best get there) seems to be apparent in students' answers. On the other hand, peer-assessment seems to be neglected.

Key words: students of faculty of education, feedback, forms of formative assessment, high schools, foreign language learning

Introduction

Even though it is estimated that many teachers use formative assessment practices in some ways, there is no specific evidence as of now, to what intensity the teachers use them in Czech environment of schools.

While some countries already deal with effective practices of formative assessment, others are still in the process of implementation. In the Czech Republic, the implementation process is so far carried out via different projects, one of them is *Zavádění formativního hodnocení na základních školách*³² (Formativne, 2019). Nonetheless, there is only a little attention devoted to the research of formative assessment in the environment of Czech schools (Laufková, 2016).

However, it is not only the topic of formative assessment that is under-researched. In the Czech Republic there is also a lack of research focusing on assessment generally, and, if any, it is mostly theory based. There is even less research on assessment of concrete school subjects or a lack of focus on monitoring the impact of assessment on their learning outcomes (Straková & Slavík, 2013).

Another need for research is apparent from the report of *Česká školní inspekce (ČŠI)* which found out that there is apparent lack of formative assessment, however, this report focuses

³² Embedding Formative Assessment at primary schools (Translated by author)

primarily on basic education (ČŠI, 2018). Even so, it can be anticipated that situations can be similar at high schools as there is an evidence that high schools use methods of frontal teaching, they do not focus much on the aspect of individualization, and there is not much evidence of applying students' assessment results into practice (Audit, 2019). On top of that, it was also found that in Czech schools there is only a little emphasis placed on providing feedback to pupils and on developing teacher-pupil interaction that helps with learning (Santiago et al., 2012; OECD, 2012).

According to McMillan (2010) there are different forms and levels (low, medium, high) of formative assessment. However, in Czech Republic it is assumed that there is only a low level of formative assessment as teachers mostly assess summatively (NÚV, 2019). As many of the students (our current research sample) are to be future teachers, they are constantly forming pre-concepts as to how they might perform assessment one day themselves. If they experience low level of formative assessment at high school, chances are that there will be low level of formative assessment in their future career as teachers as well. Thus, making it a difficult task for university to foster students' skills of assessing their pupils in the future.

Based on the previous points this paper aims to find out, on the basis of feedback of first-year students at university, how students perceive different forms of formative assessment that they encountered at high school in the area of foreign language learning.

1 Research on Formative Assessment in Czechia

This section briefly introduces the subject of formative assessment in the Czech Republic and its need for further research. To start from the beginning, greater interest in formative assessment appeared especially in the mid-1990s, and only in the field of theory. However, it was considered more of a verbal rather than a formative one. Among the biggest supporters of verbal evaluation was *Nezávislá oborová skupina pro transformaci ve vzdělávání*, whose members were among the first to introduce verbal evaluation in their classes (Kovářovic, 1996). The authors of the first books on formative assessment were mainly Dvořák and Slavík. Dvořák's article in the journal called *Obecná/občanská škola* on "Hodnocení formativní a sumativní" is one of the relatively important texts within the scope of theory on formative assessment in Czechia. In this paper he stresses the need for continuous and critical evaluation in order to avoid excessive differences between weaker pupils and those who are more successful (Dvořák, 1996). In the field of research, formative assessment has only been appearing since 2009, albeit the research done is very low (e.g. Poláčková, 2009; Sršníková, 2012; Laufková, 2016; Novotná & Krabsová (Laufková), 2013).

As mentioned above, an important report was conducted by *the Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) in 2012 according to which there is only little emphasis placed on providing feedback to pupils and on developing teacher-pupil interaction (Santiago et al., 2012,). This may be due to a lack of information on the practice of formative assessment in teaching (Rokos & Závodská, 2015) but also it can be caused by the conformity of teachers and unwillingness to adapt to new evaluation methods. To some extent, similar findings were also revealed by ČŠI (2018). However, it is assumed that teachers use some forms of formative

assessment to some extent. The current article indicates how pre-gradual students perceive these forms of formative assessment used by teachers at some Czech high schools.

On the final note of this section, it is important to mention that even though the positive benefits of formative assessment in education have previously been proved (Black & William, 1998; 2010), the current education policy in the Czech Republic does not work with formative assessment, at least within the scope of last updated version of *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*³³ (MŠMT, 2016). Assessment at schools is mostly governed by the legislation which states that the assessment at Czech schools is in the diction of headmasters. Here, the emphasis on formative assessment is rather formal and does not offer any specific steps on how to assess formatively (NÚV, 2019). This fact might mean that students have probably encountered different forms (if any) of formative assessment during their education.

However, it should be noted that the planned *Strategy of Education Policy in the Czech Republic until 2030+* (MŠMT, 2020) works with formative assessment to a much greater and substantial extent. It is thanks to this fact that formative assessment in the environment of Czech schools might get more attention in the field of research.

2 Methodology

This paper aims to find out, on the basis of feedback of first-year students at university, how students perceive different forms of formative assessment that they encountered at high school in the area of foreign language learning. Based on the aim of the paper, following research questions were asked:

- 1) How did students find the importance of current assessment?
- 2) Did the students find the assessment as helpful?
- 3) Was this assessment done in a formative way?

The research approach of this work is a questionnaire construction, the data were gathered via questionnaire which was written in the students' native language. The questionnaire had a characteristic of closed-ended items using simple dichotomy (yes or no) and scaling method, which is a tool that allows a researcher to measure characteristic, frequency or intensity of the personality or activity of humans (Gavora, 2010). The questions were focused on the topic of assessing by grade, verbal assessment, and peer-assessment in the area of foreign language learning (only) at student's high school.

The research was conducted at the beginning of summer term in 2020. The sample consists of 309 (270 women and 39 men) first-year students of bachelor program, studying at the *Faculty of Education at Palacký University in Olomouc*. The students have been studying various majors, however, not English major. Data were gathered during their first lesson of a subject called *English Language for Educators 2*. The students were all studying at high

³³ Framework Education Programme for Basic Education

schools in all regions in Czechia except 4 students that were studying in Slovakia. The research sample was aimed at 467 students however, many students did not attend their first lesson and therefore they could not fill the questionnaire. There were also 31 questionnaires invalid because of missing important information such as age, gender, or missing answers. The age of students varied from 19 to 25.

All students studied English language at high school. Out of these students there were 154 students also studying German, 45 studying Russian, 17 studying Spanish, and 16 studying French.

3 Findings

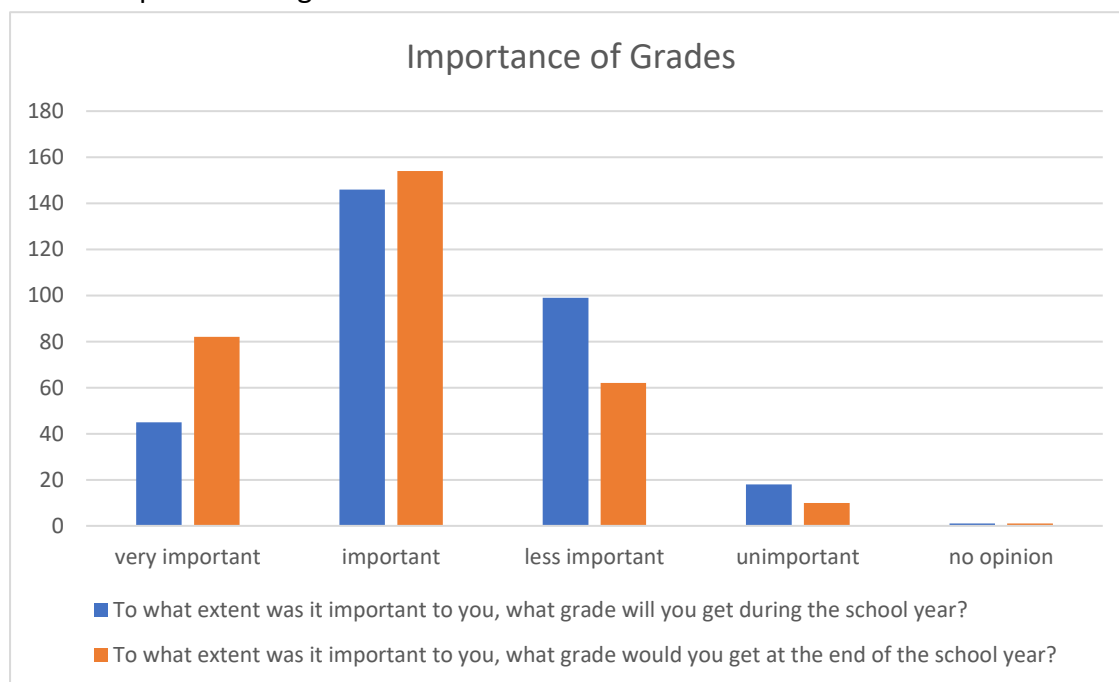
The first and very general question asked was, “Have you ever heard about the term formative assessment?” The anticipation here was that students would have not likely heard of it before. Also, there was no introduction on the topic of formative assessment from the side of the author. Yet, 28 % of students answered yes. The remaining 72 % have never heard about formative assessment.

Further, the questionnaire was divided into three parts: 1) assessing by grade, 2) verbal assessment from the teacher, and 3) peer-assessment. As the author anticipated that students did not know what formative assessment is, questions were asked so they would contain some aspects of assessment that is done formatively. Results are shown according to the parts of the questionnaire.

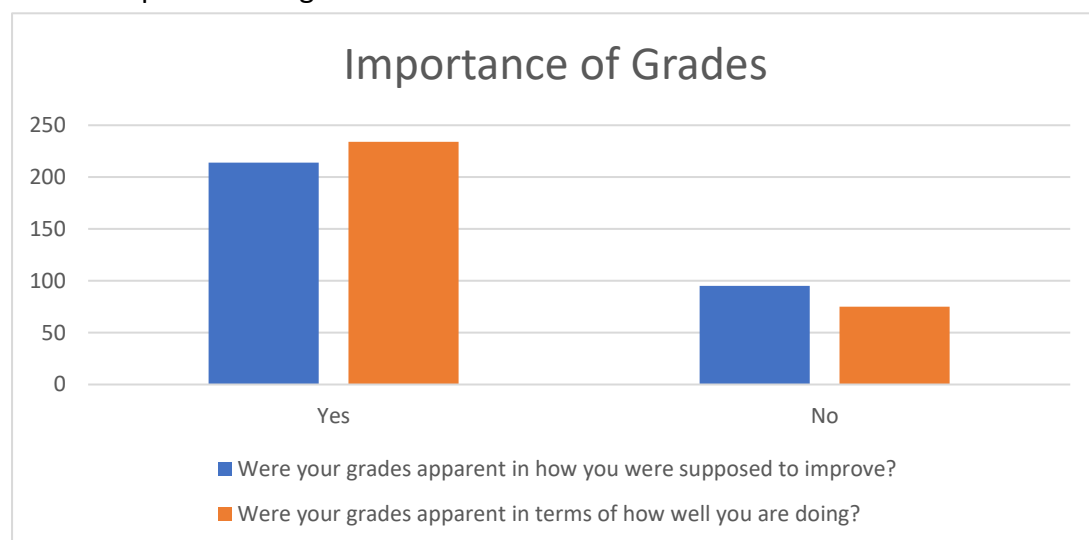
3.1 Assessing by Grades

Judging by the presented results, grades are almost equally important to students no matter whether they receive them during the school year or at the end of it (Gr. 1.).

Graf 1. Importance of grades 1



Graf 2. Importance of grades 2

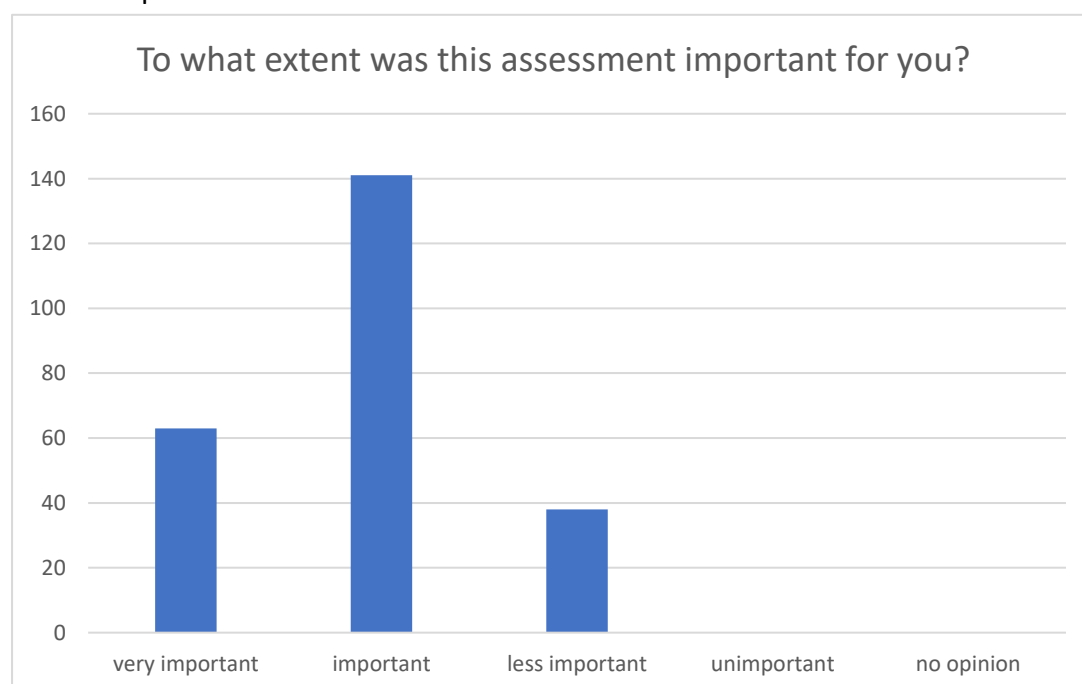


As visible in Gr. 2., we can also claim that the grades the students were given in the classes of foreign language learning were mostly enough in terms of how well the students are doing and how they should improve.

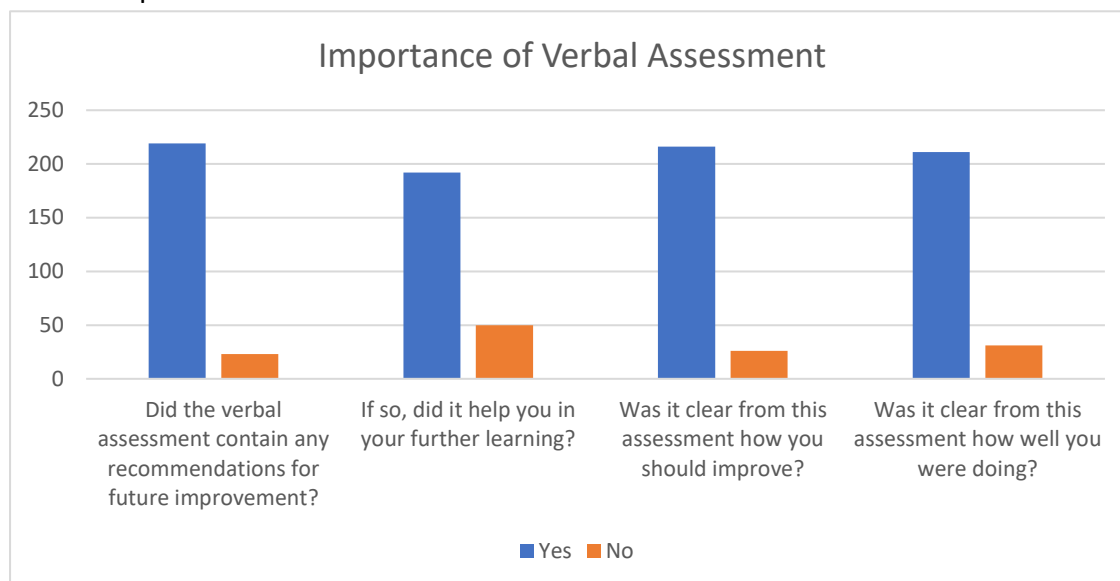
3.2 Verbal Assessment by the Teacher

Even though it is a common knowledge that formative assessment does not have to be a verbal assessment, there is an anticipation that verbal assessment contains at least some form of it. It is apparent that in foreign language learning most of the students have experience with assessing verbally as 78 % of students answered “yes.”

Graf 3. Importance of verbal assessment 1



Graf 4. Importance of verbal assessment 2

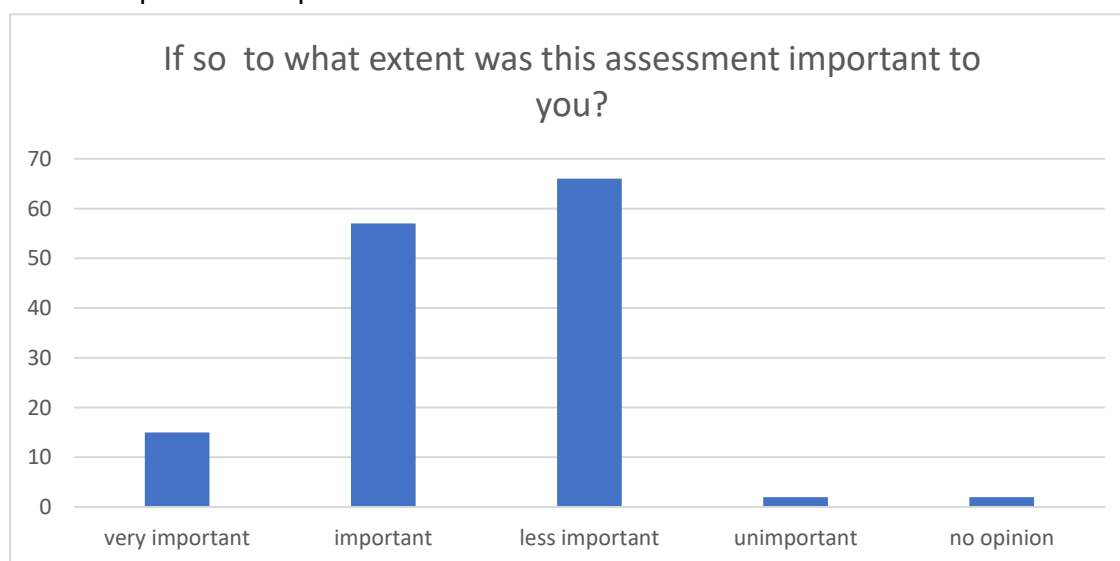


It is also very much apparent (Gr. 3.) that according to students' feedback, this verbal assessment was found important by the students. In Gr. 4., we can also see that verbal assessment apparently must have contained some forms of formative assessment as the students mostly stated their answers positively.

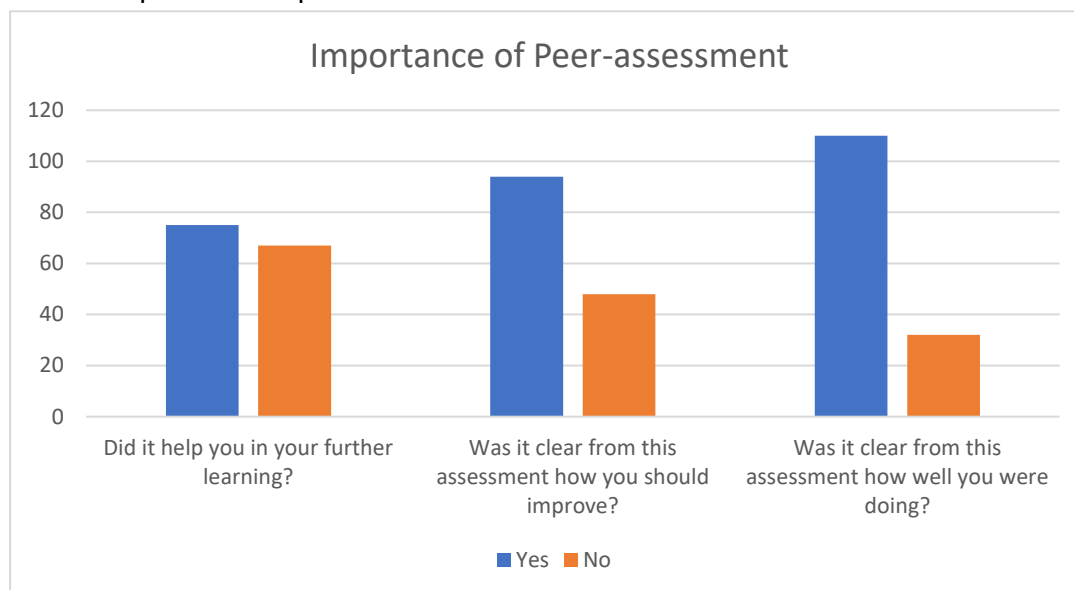
3.3 Peer-assessment

Peer-assessment is another method of formative assessment. Here, the accent is given on students assessing and helping each other. There were only 46 % of students who claimed that they had had an experience with peer-assessment at their high schools. However, out of the number of students who had an experience with this type of assessment, it is apparent that students do find it at least somehow important (Gr. 5.)

Graf 5. Importance of peer-assessment 1



Graf 6. Importance of peer-assessment 2



According to the students, assessment was clear in terms of how well they are doing and how well they should improve, so we can claim that the evidence of their learning, in terms of where they are and how to best get there, was present (Gr. 6). However, whether this assessment helped them in further learning is not entirely apparent.

4 Discussion and Conclusion

To sum up the results, there seems to be an evidence that according to students, high school teachers use assessment mostly in the formative way which confirms the author's claim that teachers use some forms of formative assessment in classroom teaching. This is also in agreement with *Národní ústav pro vzdělávání* (NÚV, 2019) however, it is not possible to determine on what level it is used as this would require more thorough research conducted directly at schools.

Another major finding is that students found the assessment mostly helpful and important in terms of their further learning which suggest that evidence of students' learning – which is a strong indicator of formative assessment (Black & William, 2010) – was present. However, peer-assessment seemed to be neglected as most of the students have not encountered it at high school. The lack of peer-assessment in foreign language learning, specifically in English as a foreign language classes, was also identified by the author albeit abroad (Suchánek, 2020). Nonetheless, those who have an experience with peer-assessment found it somewhat important, especially in terms of how well they are doing and how to improve.

It must be taken into account that the present paper draws from the feedback of pre-gradual students who finished their high school at least half a year before the conducted research, thus, the validity of their feedback might be lacking. Nonetheless, results of this article show that some forms of formative assessment are present in foreign language classrooms, however, there is a call for determining its level too. Furthermore, as peer-

assessment seemed to be lacking at high schools, further research in how to work with peer-assessment in foreign language learning effectively is in demand.

The List of Sources

- Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti 2018. (2019). In EDUIN.cz. Praha. https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- ČŠI (2018). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce* [Online]. Praha: ČŠI. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20%C4%8DI%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocnizprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf
- Dvořák, D. (1996). Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská Škola*, 6-9.
- Gavora, Peter a kol. (2010). Elektronická učebnice pedagogického výzkumu. [Online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Kovařovic, J. et al. (1996). NEMES 1990-1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 41(4), 344-350.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení* [Disertační práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- MŠMT. (2016). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 2013(3), 355-371. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>
- OECD. (2012). Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes – Country Reviews. <http://www.oecd.org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingchooloutcomescountryreviews.htm>
- Poláčková, M. (2009). *Formativní hodnocení* [Diplomová práce]. Praha: Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova v Praze.
- Rokos, L., & Závodská, R. (2015). Formative assessment and other assessment methods in biology education and pre-service biology teacher training in the Czech Republic. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 23(2), 17-27.
- Santiago, P. et al. (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264116788-en

- Sršňíková, D. (2012). *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku* [Disertační práce]. Brno: Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 53(3), 277-284.
- Suchánek, J. (2020). Implementing Formative Assessment from the Perspective of English Learners Abroad: a review study. *Czech Institute of Academic Education*. 29-40.
- Formativne. (2019). *Zavádění formativního hodnocení na základních školách* [online]. <https://formativne.cz/>
- NÚV. (2019). Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí [online]. <http://www.nuv.cz/file/4223/>
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 41-58). New York: Routledge.

Contact

Mgr. Jiří Suchánek
Institute of Education and Social Studies
Faculty of Education Palacký University Olomouc
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: jiri.suchanek01@upol.cz

Rozvíjanie verbálnej kreativity študentov prostredníctvom tvorivého písania na hodinách ruského jazyka ako cudzieho

Development of the students' verbal creativity by creative writing on the lessons of Russian as a foreign language

Iryna Sukharieva

Abstrakt

Cieľom príspevku je vymedzenie pojmov verbálna kreativita a tvorivé písanie, ich následná analýza a možnosti aplikácie na hodinách ruského jazyka ako cudzieho. Zároveň sú prezentované ciele výskumu a výskumné otázky.

Kľúčové slova: lingvodidaktika, verbálna kreativita, tvorivé písanie, ruský jazyk ako cudzí.

Abstract

The aim of the article is to define the terms verbal creativity and creative writing, their subsequent analysis and the possibility of applying during lessons of Russian as a foreign language. At the same time, the research goals and questions are presented.

Key words: linguodidactic, verbal creativity, creative writing, Russian as a foreign language.

Úvod

Pre štúdium cudzích jazykov je príznačné hľadanie foriem a metód, ktoré by uspokojovali požiadavky novej generácie študentov. Myslíme si, že hovoriť o tvorivosti v danom kontexte je veľmi potrebné, pretože kreatívny človek je ten, ktorý vie myslieť a vytvárať niečo nové, čo je v súlade s cieľom problémového vzdelania. Preto rozvoj verbálnej kreativity ako jednej zo zložiek tvorivosti a inteligencie ako celku, je naliehavým problémom jazykového vzdelávania. Tvorivé písanie je prezentované ako nástroj na ceste k dosiahnutiu tohto cieľa, ktorý má schopnosť zmierniť stav strachu, narúšajúci osvojenie si vedomostí a nových zručností, a vytvárajúci príjemnú atmosféru pre učenie sa cudzieho jazyka.

1 Verbálna kreativita

V súčasnosti existuje veľké množstvo definícií pojmu kreativita alebo tvorivosť, pretože každý odbor opisuje tento jav z pozície vlastných potrieb a riešenia problémov. Pre nás je dôležité pochopenie z psycholingvistického hľadiska, berúc do úvahy skutočnosť, že jednotlivé definície sa líšia.

Psychológovia v prvom rade vnímajú kreativitu ako tvorivé intelektuálne schopnosti (F. Barron), schopnosť generovať originálne nápady v kontexte riešenia a kladenia nových problémov (M. Wallach), schopnosť formulovať hypotézy o chýbajúcich prvkoch (E. Torrance), schopnosť divergentného myslenia (J. Guilford) a schopnosť neštandardným spôsobom získať cenné výsledky (H. Gavin)³⁴. Pre tieto prístupy je spoločná schopnosť myslieť a vytvárať niečo nové. Tvorivosť chápeme aj ako schopnosť „generovať neobvyklé nápady, hľadať originálne riešenia, odchýliť sa od tradičných vzorcov myslenia“ (Iljin, 2009, s. 157).

Z jazykového hľadiska vedci vymedzujú lingvistiku kreativity ako odbor, ktorý sa zaoberá skúmaním rôznych foriem realizácie verbálnej kreativity na základe toho, že človek žije v spoločnosti, koná ako jazyková osobnosť a realizuje svoj tvorivý potenciál v jazykovej rovine s pomocou jazykových prostriedkov.

My chápeme verbálnu kreativitu ako „schopnosť človeka tvorivo myslieť, prejavujúca sa pri vytváraní nového originálneho rečového (slovného) produktu v ktorejkoľvek z jeho slovných foriem (ústna, písomná, prozaická, poetická, monologická, dialogická atď.)“ (Šilo, 2014, s. 158). Pri podobnom chápaní sa dá táto schopnosť formovať, rozvíjať a zlepšovať rôznymi technikami a aktivitami, jednou z ktorých je tvorivé písanie. Jazykové hodiny pre tento účel sa považujú za najvhodnejšie.

2 Tvorivé písanie

V súčasnosti sa pojem tvorivé písanie aktívne používa v rôznych oblastiach ľudského poznania, ale aj napriek tomu stále nie je jednoznačne definovaný. Termín *creative writing* vznikol v americkom a britskom prostredí ako názov pre kurzy a praktické cvičenia, ktoré sa venovali formovaniu schopnosti písať. Postupom času sa z podobných aktivít stali samostatné, zmysluplné, akademické a učebné disciplíny, na ktorých sa učí nielen to, ako technicky napísať text, ale aj zdieľať svoje myšlienky a názory. Preto je obsah pojmu tvorivé písanie veľmi široký, o čom hovorí aj Eliášová (2006):

(...) pod týmto pojmom sa skrýva celá rada interpretácií a chápaní oscilujúca od písomnej produkcie akýchkoľvek kratších či dlhších textov (...) až po tvorbu rýdzo umeleckého textu. V užšom poňatí vymedzenie tohto pojmu kolíše od techník napomáhajúcich tvorivej manipulácii s jazykovým materiálom (...) až po techniky, ktoré umožňujú pestovať kritickú recepciu a interpretáciu umeleckej literatúry (s. 41).

V česko-slovenskom prostredí sa vymedzenia pojmu tvorivé písanie líšia, avšak majú dva hlavné smery interpretácie, ktoré uviedol autor prvej publikácie o tvorivom písaní v ČR Fišer (2001):

1. Tvorivé písanie ako činnosť, ktorá formuje osobnosť pisateľa pomocou špecifických techník.
2. Tvorivé písanie ako odbor, ktorý sa zaoberá teoretickými aspektami tvorby textu a ich využitím v praxi. Na tie účely má tvorivé písanie súbor didaktických metód.

³⁴ Viac Iljin, J. (2009). Psychologia tvorčestva, kreativnosti, odarennosti. Petrohrad. Vydavateľstvo Piter.

Pomerne často tvorivé písanie nadväzuje na tvorivosť ako celok s funkciou jeho produktívnej realizácie, konceptualizácie a zaznamenávania skúseností za pomoci vytvárania symbolov prostredníctvom písanej reči (Marshall, 1974; podľa Žitkova, 2009), čo ho spája s verbálnou kreativitou a tvorivým myslením ako celkom: „Tvorivé písanie sa teda pokúsime definovať ako netradičné písomné textotvorné produkovanie konštruktívne nového, nekonvenčného, ale originálneho diela, stimulovaného rozličnými technikami a metódami podporujúcimi tvorivé a samostatné myslenie“ (Bieleková & Zvalená, 2011).

Z didaktického hľadiska tvorivé písanie chápeme podobne ako Fišer (2013, s. 12): „Spôsob, akým uľahčíme poznávacie a fixačné pamäťové operácie v procese učenia, rozšírime paletu interpretačných a metód testovania, a hlavne napomôžeme rozvoju formulačných zručností študenta“.

Podľa Klimoviča (2010) je tvorivé písanie súborom rôznych techník a metód, ktoré smerujú pisateľa k sebareflexii a tvorivému sebaujadraniu a je naplnené rôznymi aktivitami.

Preto tvorivé písanie chápeme ako nástroj pre rozvoj a formovanie osobnosti, ktorá je schopná vyjadrovať vlastný názor, sebareflektovať a tvorivo reagovať na javy a veci okolitého sveta pomocou jazykových prostriedkov.

Pri používaní tvorivého písania ako nástroja na osvojenie cudzieho jazyka je dôležité vziať do úvahy jeho psychosociálne faktory. Tvorivé písanie vyžaduje od študentov viac úsilia než čítanie, a tiež pomáha prekonávať pocity strachu v procese formovania a rozvoja písacích schopností. „Kreatívna forma úloh odstraňuje psychologické bloky v procese používania jazyka vrátane materinského, a to aj v prípade, že sa cvičenia tvorivého písania vykonávajú v cudzom jazyku“ (Žitkova, 2009, s. 101).

Ďalším dôležitým faktorom je to, že tvorivé písanie vytvára pre študenta pohodlný a bezpečný priestor, čo zvyšuje úroveň otvorenosti, motivácie a formuje pretrvávajúcu potrebu prezentovať svoje texty, čo tiež zvyšuje vieru vo vlastné schopnosti a formuje pozitívny vzťah k študovanému jazyku. Hunke a Steinig (2005) tvrdia, že práve v procese písania sa dá pozorovať úľava od stresu.

3 Špecifiká výučby cudzieho jazyka

Jazyk je dynamický systém, ktorý funguje na úrovniach formy aj pochopenia. Vymedzenie špecifik a charakteru študovaného jazyka je dôležité pre formovanie vhodnej metódy pre jeho výučbu. Považujeme za veľmi dôležité klasifikovať jazyk ako materinský, prvý cudzí alebo druhý cudzí, pretože v mozgu na úrovni neurónov prebiehajú rozličné procesy. Posledné výskumy ukazujú, že primárny materinský jazyk si dieťa osvojuje v detstve prirodzene, hravou formou, rovnako aj druhý jazyk. V prípade bilingvizmu sa pre tieto jazyky v mozgu vytvára jedna sieť neurónových buniek. V prípade neskoršej výučby jazykov sa pre každý vytvára separátna sieť neurónových spojení v mozgu, a preto si jedinec musí osvojovať gramatický systém jazyka na základe kognitívneho uvedomovania si problému. O tom svedčí aj Kimova hypotéza „rôzne identifikované aktivačné modely v separátnych neurónových oblastiach kladú v prípade multilingvizmu na mozog zvýšené kognitívne nároky, než je tomu v prípade stimulácie bilingválnych jedincov“ (Lachout, 2011, s. 24).

Ruština sa na území Slovenskej republiky vyučuje ako druhý cudzí jazyk po angličtine, preto sa má v procese výučby ruštiny klásť dôraz na možnosti využitia materinského aj prvého cudzieho jazyka, ale zároveň pamätať na interferenciu, ktorá sa môže stať vážnym problémom v podobe negatívneho vzájomného vplyvu dvoch jazykových systémov v reči a vedomí bilingválneho jedinca (Petríková, Kuprina, & Gallo, 2013). Potrebné je taktiež počítať aj s psycho-emocionálnou oblasťou. Keď pri výučbe angličtiny ako prvého cudzieho jazyka došlo k formovaniu negatívnych presvedčení, situácií strachu alebo pocitu neschopnosti, jedinec vo väčšine prípadov preniesie svoje skúsenosti na ruštinu ako druhý cudzí jazyk, čo sa v konečnom dôsledku môže stať jazykovou a psychologickou bariérou pri jeho osvojení. Preto je dôležité vyberať vhodné postupy a metódy výučby. Poznáme dva základné smery: paralelné použitie dvoch jazykov (konkurenčný prístup), alebo úplné ponorenie do jazykového prostredia (Petríková, Kuprina, & Gallo, 2013). Učiteľ má vybrať stratégiu podľa konkrétnych cieľov hodiny a úloh.

S dôrazom na špecifiká výučby cudzích jazykov pre rozvíjanie verbálnej kreativity na hodinách ruského jazyka ako cudzieho, za jednu z vhodných technológií považujeme tvorivé písanie, ktoré znižuje úroveň stresu a pomáha formovať nové neurónové spojenia.

4 Metodológia

Na základe štúdia literatúry a charakteru skúmaných javov sme sa rozhodli pre kvantitatívno-kvalitatívny typ výskumu. V práci sú kombinované kvalitatívne aj kvantitatívne metódy, čo je zdôvodnené potrebou porozumieť konkrétnym prípadom, sledovať ich vývin, skúmať do hĺbky, čo podľa Hendla (2016) umožňuje kvalitatívny výskum. Zároveň boli skúmané kauzálne vzťahy a rozdiely, ako aj prvky štatistickej analýzy, ktoré sú podľa Miovského (2006) výraznými znakmi kvantitatívneho výskumu.

Hlavným cieľom je zistenie vplyvu tvorivého písania na 1) úroveň verbálnej kreativity študentov a 2) úroveň ich písomného prejavu v ruskom jazyku.

4.1 Výskumné otázky

Podľa klasifikácie Gavoru (2000) sme zadefinovali takéto výskumné otázky:

Výskumná otázka 1 (deskriptívny výskumný problém): Aká je úroveň verbálnej kreativity skúmaných študentov?

Výskumná otázka 2 (kauzálny výskumný problém): Aký vplyv má systematické uplatňovanie techník tvorivého a spontánneho písania na hodinách ruského jazyka ako cudzieho na rozvíjanie verbálnej kreativity študentov?

Výskumná otázka 3 (relačný výskumný problém): Aký je vzťah medzi úrovňou verbálnej kreativity skúmaných študentov a úrovňou ich písomného prejavu v cudzom jazyku?

4.2 Výskumný súbor

Cieľovú skupinu výskumu tvorilo 5 študentiek a 1 študent 1. a 2. ročníkov Inštitútu rusistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

4.3 Metódy získania a analýzy dát

Ako súbor viacerých výskumných metód sme zvolili mnohonásobnú prípadovú štúdiu, v rámci ktorej sme zozbierali dáta počas experimentálneho zásahu a analyzovali ich. Taktiež boli počas výskumu kombinované pedagogické a lingvistické metódy z dôvodu povahy lingvodidaktiky ako hraničného vedného odboru a špecifik skúmaných javov. V rámci mnohonásobnej prípadovej štúdie sme použili neštruktúrované pozorovanie.

Experimentálny zásah znamená, že počas 2. semestra akademického roku 2020–2021 na Inštitúte rusistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove prebiehala výučba tvorivého písania v ruskom jazyku. Kvôli aktuálnej situácii COVID-19 sa výučba uskutočnila prostredníctvom platformy MS Teams. Nahrávky týchto hodín so súhlasom so spracovaním osobných údajov študentov, ako aj výsledné texty napísané počas hodín tvoria databázu výskumu.

Počas výučby boli použité rôzne techniky tvorivého písania v ruskom ako cudzom jazyku. Práve tvorivé písanie sa stalo hlavným nástrojom na zvýšenie verbálnej kreativity študentov.

Záver

Rozvíjanie verbálnej kreativity na hodinách ruského jazyka ako cudzieho prostredníctvom tvorivého písania je jedným zo základných smerov na osvojenie cudzieho jazyka v situácii úspechu, čo pomáha k formovaniu nových neurónových spojení. Okrem toho, pravidelná tvorba vlastných textov zvyšuje motiváciu študentov, vyučovací proces prináša efektivitu. Vysoká úroveň verbálnej kreativity definuje rozvinutú inteligentnú osobnosť, ktorá je schopná rozmyšľať tvorivo a kriticky, rovnako rýchlo sa adaptovať a konať v nových podmienkach našej doby.

Zoznam zdrojov

- Bieleková, K., & Zvalená, E. (2011). Tvorivé písanie a žiacka slohová tvorivosť. *Jazyk a kultúra*, 8. <https://dokumen.tips/documents/tvorive-pisanie-a-ziacka-slohova-tvorivost.html>
- Eliašová, V. (2006). Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: MPC Bratislavského kraja.
- Fišer, Z. (2013). *Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*, 1. vyd. Praha: Literární akademie.
- Fišer, Z., (2001). *Tvůrčí psaní Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw Hill.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hunke, H. W., & Steinig, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einfuehrung*. Auflage.
- Iljin, J. (2009). *Psichologia tvorčestva, kreativnosti, odarennosti*. Vydavateľstvo Piter.
- Klimovič, M. (2010). *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešovská univerzita v Prešove.

- Marshall, S. (1974). *Creative Writing*. MacMillan.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
<http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>
- Petríková, A., Kuprina, T., & Gallo, J. (2013). *Didaktika ruštiny I*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Petríková, A., Kuprina, T., & Gallo, J. (2013). *Vvedenie v didaktiku ruského jazyka i mežkulturnuju komunikaciju*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Šilo, T. (2014). Osobnosti razvitija verbalnoj kreativnosti u škol'nikov. *Čeloviek i obrazovanie*, 39(2). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-razvitiya-verbalnoy-kreativnosti-u-shkolnikov>
- Žitkova, J. (2009). Ispol'zovanie potenciala keativnego pisma pri obučeniju vzrostlych inostrannomu jazyku. *Jazyk i kul'tura*, 3. <https://core.ac.uk/download/pdf/287463559.pdf>

Kontakt

Mgr. Iryna Sukharieva
Katedra rusistiky
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
17. novembra č. 1, Prešov, 080 01
E-mail: iryna.sukharieva@gmail.com

Vznik a utváření Československého svazu mládeže na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1948–1953

Establishment and formation of the Czechoslovak Youth Union at Palacký University in Olomouc between years 1948–1953

Monika Suková

Abstrakt

Československý svaz mládeže sdružoval v poválečném období velké množství mládeže napříč školami a zaměstnáními. Mládež byla vychovávána a vzdělávána dle požadavků oficiální státní ideologie vytvořené Komunistickou stranou Československa. Cílem studie je předložit vznik a formování organizace Československého svazu mládeže na vysoké škole na příkladu Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova: československý svaz mládeže, mládež, Komunistická strana Československa, 1948–1953, vysoká škola

Abstract

In the post-war period, the Czechoslovak Youth Union united a large number of youth across schools and occupations. Young people were brought up and educated according to the requirements of the official state ideology created by the Communist Party of Czechoslovakia. In this research we focus on the establishment and formation of the organization of the Czechoslovak Youth Union at the university on the example of Palacky University in Olomouc.

Key words: the Czechoslovak youth union, young people, the communist party of Czechoslovakia, 1948–1953, university

Úvod

Oficiálně vznikl Československý svaz mládeže (ČSM) na Slučovací konferenci konané v pražském Radiopaláci 23. – 24. dubna 1949 a měl plně podléhat Komunistické straně Československa. Jednalo se o promyšlený krok mající vytvořit organizaci, která by do svých řad pojala nejširší možný počet mládeže a následně je mohla vychovávat dle zásad marxisticko-leninského socialismu, aby tak v budoucnu stát získal loajální a věrné podporovatele komunistického režimu (Belan, 2015, s. 37–48).

Na vysokých školách se ČSM zaměřoval na všestranný rozvoj studentů a jejich zájmu o studium, což činil skrze mimořádně oblíbenou Soutěž tvořivosti mládeže, vytvoření užšího vztahu mezi pracující mládeží a studenstvem a výchovou k mládeže dle marxisticko-leninských idejí. Toho chtěl docílit každodenními komentáři soudobého dění z prosocialistického

pohledu, výukou vědeckého socialismu, podporou kulturní práce studentů, zlepšováním jejich životní úrovně či organizováním brigády, které měly pomoci poválečnému hospodářství (Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952 (dále pouze AUP, ČSM). Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách).

Žádný z těchto úkolů by se však nemohl realizovat bez efektivně pracující organizace, která vznikala a ve své horizontální i vertikální rovině se proměňovala především mezi roky 1948 až 1953. Cílem studie je předložit vznik a utváření hierarchie Československého svazu mládeže s detailnějším rozбором jeho organizačního systému na vysoké škole.

Text vznikl za využití archiválií z Archivu Univerzity Palackého v Olomouci z fondu Československý svaz mládeže a představuje jeden z výstupů grantového projektu Ideologická indoktrinace československého školství v období nesvobody ve 20. století a její reflexe v současném vzdělávání (IGA 2020, Katedra společenských věd Univerzity Palackého v Olomouci).

1 Struktura organizace Československého svazu mládeže

Struktura ČSM vycházela ze sovětského vzoru pyramidálně sestavených organizačních studijních jednotek. Členství v ČSM bylo již od počátku nastaveno co možná nejmasověji, proto mělo jen malý počet plně závazných podmínek – členem se mohl stát každý občan ČSR ve věku 14 až 26 let, který souhlasil se stanovami a programem ČSM a platil řádně členské příspěvky. (Šindelář, 2017, s. 85). I přestože se měla účastnit všechna mládež bez ohledu na náležitost do konkrétní sociální a profesní skupiny, KSČ a ČSM mířilo především na dělnickou a učňovskou mládež a žáky povinné školní docházky (Kocián, 2006, s. 529).

Nejvýše postaveným orgánem ČSM byl sjezd svolávaný jednou za čtyři roky Ústředním výborem ČSM (ÚV ČSM). Na tomto sjezdu se volil ÚV ČSM a Ústřední revizní komise. Jejich výbory činnost celého svazu mezi sjezdy řídily a vytvářely komunikační most mezi ČSM a státními úřady.

ÚV ČSM zřizoval jednotlivá oddělení soustředící se na stěžení oblasti práce ČSM a mající ÚV ČSM radit. Mezi tato oddělení patřil například odbor školství, zemědělství či Vysokoškolská rada. Poslední jmenovaná se skládala z předsedy, místopředsedy, vedoucího vysokoškolského oddělení ČSM a dalších členů ze všech univerzitních měst Československa. Okamžitě po svém vytvoření na podzim roku 1949 se Vysokoškolská rada ujala zakládání skupin ČSM a náboru do něj na všech vysokých školách v Československu. Následně se angažovala při vytvoření Soutěže tvořivosti mládeže (STM) a v dalších letech měla postupně přebírat další povinnosti ÚSČsS (Ústředního svazu československého studentstva) (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách).

V hierarchii níže stály krajské organizace ČSM (v čele s krajskou konferencí, kterou svolával krajský výkonný výbor jednou za rok). Obdobně fungovaly i níže postavené okresní a následně místní (městské) organizace, pod které náležely základní organizace ČSM vytvářené při závodech, národních výborech, základních, středních a vysokých školách (Hříbek, 1979, s. 191).

2 Převedení organizačních záležitostí na jednotky ČSM

Během překotného vytváření ČSM na všech stupních se prostředí vysokých škol od května 1945 do slučovací konference v dubnu roce 1949 opomíjelo a vysokoškolské studentstvo mělo jedinou formu organizace a to ve fakultních spolcích podřazených studentským orgánům, které se staraly o odborovou a politickou výchovu. Ústřední výbor KSČ však stále varoval, „...že takovýto stav izolované výlučnosti studentstva je naprosto nežádoucí.“ (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950. 4. schůze – 17. 11. 1949). Proto se postupně přistupovalo ke změně poměrů na vysoké škole. Realizovala se Soutěž tvořivosti mládeže, pořádala se řada školení pro stranické i masové organizace, povinně zavedli absolutorium ze společenských nauk a práci na letních i příležitostných (lokálních) brigádách ČSM, „demokratizovali“ vysoké školství skrze tzv. studijní prověrky a přijímání třídně a politicky vyhovujících studentů (mnohdy bez řádného složení maturity). Následovat měla přeměna fakultních spolků ve studijní kolektivy a rozjednání vysokoškolské reformy (Deváta, 2011, s. 59–60).

Z důvodu špatné koordinace zakládání jednotlivých skupin ČSM, nebyli jejich členové v prvních letech dostatečně školeni ani instruováni, jak danou práci správně provádět. Navíc neměli ani dostatečný počet pracovníků, kteří by zadané úkoly mohli plnit. Mnohdy se proto tato práce dočasně přenášela na dosud existující spolky posluchačů, oblastní Svaz vysokoškolského studentstva (SVS) či na Ústřední svaz československého studentstva (ÚSČsS), protože tyto tři organizace byly ve vysokoškolském prostředí dobře zavedené a dlouhodobě se soustředily na studentstvo a jeho sociální zájmy, na zvyšování atraktivity studia a na vytváření doporučených studijních plánů (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách).

I na olomoucké univerzitě tak v roce 1949 stále existoval Svaz vysokoškolského studentstva. Jeho fakultní spolky fungovaly jako dočasné správní organizace, kterým se však postupně odebíraly jejich povinnosti, až zcela slynuly s ČSM. V hierarchii ČSM se zařadily pod dílčí skupiny, tedy na stejnou úroveň jako kolektivy, ale na rozdíl od nich se fakultních spolků studenti nemuseli povinně účastnit (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950).

3. 11. 1949 se poprvé sešel Československý svaz mládeže, aby vydal pokyn k vytvoření přípravného okresního výboru ČSM v Olomouci při místní univerzitě, jež by fungoval do zřízení řádného okresního výboru, který by tvořili zástupci za všech fakult univerzity (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950). Záhy dostaly fakultní spolky od přípravného výboru ČSM za úkol, vytvořit studijní kroužky (označované také jako kolektivy) na jednotlivých fakultách (nejpozději do 16. 11. 1949. Toto rozhodnutí ovšem dalece předbíhalo regionální vývoj. Na univerzitách totiž zatím nevznikly ani dílčí skupiny, natož, aby se již vytvářely studijní kroužky, což se událo i na olomoucké univerzitě. Z archiválií se můžeme dočíst, že do 10. 11. 1949 lékařská fakulta zvládla vytvořit tři dílčí skupiny, filosofická fakulta dokonce pět, ale že pedagogická fakulta dosud žádnou dílčí skupinu nevytvořila, což jí vedení vytklo a předalo k dořešení (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950). Fakulty se následně zavázaly

vytvořit fakultní přípravné výbory, které by koordinovaly vytváření dílčích skupin a studijních kolektivů (AUP, ČSM, Akce: Budování organizací).

Ač Svaz vysokoškolského studenstva a jeho fakultní spolky posluchačů ČSM potřeboval k hladkému přemostění počátečního období, o jeho práci se vyjadřoval jako o nedostatečné z důvodu špatného kádrového zajištění pracovníků, protože docházelo ke stálé fluktuaci funkcionářů. „... *Nebyli seznámeni ani se zák. problematikou své práce; takže den ze dne vegetovali a konali pouze denní úkoly.*“ Pro zlepšení stavu se navrhlo na čtvrté schůzi Přípravného výboru ČSM obsazení pracovních postů lidmi s lepším kádrovým posudkem a s delší praxí, kteří prošli řádnou politickou instruktáží. (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950). Tímto aktem by do stěžejních postů v rámci oblastního Svazu vysokoškolského studenstva dosadili loajální pracovníky a podpořili následné splynutí s ČSM.

3 Hierarchie ČSM na vysokých školách

Jak jsme již zmínili výše, pod Ústředním výborem Československého svazu mládeže (ÚV ČSM) stála krajská skupina v čele s krajským výborem, pod který náležela okresní skupina s vlastním výborem následovaná místní (městskou) organizací. V případě jednotek vzniklých při vysokých školách však byla správní struktura složitější.

V Plzni, Budějovicích, Hradci Králové, Ostravě se fakultní skupiny ČSM napojovaly přímo na okresní úřední aparát s tím, že jim krajské výbory ČSM věnovali zvláštní pozornost, především v politických otázkách.

V Praze, Brně, Olomouci, Bratislavě, Košicích vysoké školy vytvořily vlastní okresy ČSM tvořené 12 až 20 členy. Ve výboru okresu ČSM bychom našli maximálně osm osob. Vždy předsedu, místopředsedu (často jím byl tajemník), dále dle zvážení jednotlivých okresů byly nabízeny některé z dalších postů: zástupce tajemníka, studijní referent, kulturně propagační referent, budovatelský referent, sportovní referent, pokladník, referent pro styk se Svazem vysokoškolského studenstva, tiskový referent či instruktoři pro fakultní skupiny. Okresnímu výboru byly zpočátku vypláceny finance pouze pro tři pracovní posty (tajemník a další dvě administrativně politické pozice). Starosta tohoto okresního výboru zároveň vykonával funkci v krajském výboru ČSM, aby se efektivně koordinoval postup ČSM v rámci daného kraje (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách).

V hierarchii okresní výbor ČSM při Univerzitě Palackého odpovídal základní organizaci (byl tedy na stejné úrovni jako místní (městská) organizace). Jak jsme již uvedli, 3. 11. 1949 se poprvé sešel Československý svaz mládeže, aby vydal pokyn k vytvoření přípravného okresního výboru ČSM v Olomouci při místní univerzitě a jež by fungoval do zřízení řádného okresního výboru, který by tvořili zástupci za všech fakult (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950). Po sérii hloubkových školení, instruktáží a výměně zkušeností, které přípravný okresní výbor ČSM realizoval od 19. do 20. listopadu roku 1949 v ÚV ČSM v Praze, měl povinnost zahájit svou činnost nejpozději do 25. listopadu téhož roku a okamžitě plnit plány Vysokoškolské rady na dané univerzitě. Za stěžejní úkol se stanovilo zakládání fakultních skupin, v jejímž čele stál výbor skládající

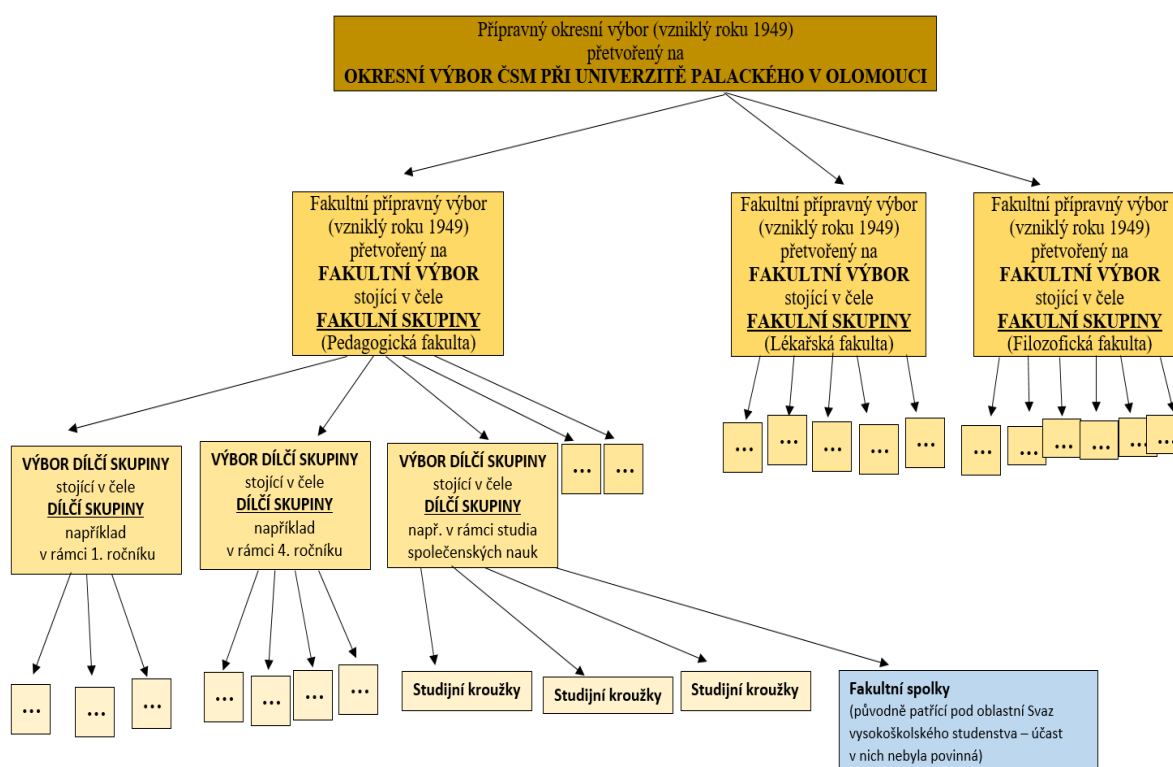
se z následujících členů: předseda, kulturní (propagační) referent (zároveň místopředseda), jednatel (zapisovatel a řešitel organizačních záležitostí), budovatelský referent (soustředící se na družbu a brigády), studijní referent (zabývá se Soutěží tvořivosti mládeže), pokladník, tělovýchovný referent, referent pro styk s výborem spolku. Na tyto schůze fakultních výborů (především pro celouniverzitní koherentní postup) byli zváni předsedové ostatních fakultních výborů (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách). Na Univerzitě Palackého v Olomouci se měly vytvořit tři fakultní skupiny odpovídající třem fakultám, které v daném období na univerzitě existovaly (fakultní skupina filozofické fakulty, lékařské fakulty a pedagogické fakulty).

Fakultní skupiny se dělily na dílčí skupiny tvořené 30 až 60 studenty, které vedení seskupilo dle ročníků, nebo podle oborů či speciálně podle konkrétních poměrů na fakultě. V rámci ročníků tak mohlo vzniknout i vícero dílčích skupin (AUP, ČSM, Nástin práce okresu ČSM vysoké školy Olomouc od okresní konference do I. sjezdu ČSM. Návrh usnesení k různému. Výbory ve skupinách a okresech a zastoupení v KV ČSM). V čele dílčí skupiny stál pětičlenný výbor (předseda, jednatel (staral se o práci ČSM v kroužcích), studijní referent, kulturně-propagační referent, pokladník) (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách).

Dílčím skupinám se zodpovídaly jednotlivé pracovní skupiny označované jako kolektivy či studijní kroužky (AUP, ČSM, Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950). Kroužek se během týdne sešel celkově na pět hodin. Většinou se zde členové věnovali prohlubování znalostí ze společenských nauk (běžně jim byly věnovány tři hodiny týdně) a výkladu aktuálního dění doma a ve světě (AUP, ČSM, Propagace kolektivů a indiv. plánů členy strany (dopis z 25.11. 1949 adresovaný Výboru závodní organizace KSČ). Na práci kroužku dohlížel důvěrník ČSM, který spolupracoval s výborem dílčí skupiny a předával jí zprávu o činnosti daného studijního kroužku – ohledně kvality studentské odborné práce, ale také o úspěšnosti při vytváření individuálního vzdělávacího plánu (AUP, ČSM, Akce: Budování organizací). Správně sestavený individuální plán měl obsahovat Studijní plán (podrobné rozpracování povinného plánu kroužku na týdny, příp. dny), Ideovou sebevýchovu (studium společenských nauk a soukromá četba politické literatury navíc), Činnost politickou (ve straně či v masových organizacích), Kulturní činnost (návštěvy divadel, kin, četba krásné literatury a poslech hudby) a také Sportovní činnost.

Každý student si mohl studijní plán sestavit sám, ale to ovšem vyžadovalo velkou zkušenost s vysokoškolským prostředím a k jeho vyhotovení musel spolupracovat s plánovacím střediskem, což vedlo ke stagnaci snah studentů a raději se řídili oficiálně doporučeným individuálním plánem (AUP, ČSM, Propagace kolektivů a indiv. plánů členy strany (dopis z 25. 11. 1949 adresovaný Výboru závodní organizace).

Graf 1. Struktura univerzitní organizace Československého svazu mládeže (po roce 1950).



Shrnutí

Při práci s archiváliemi z raných let existence Československého svazu mládeže se můžeme setkat se zmatenými zápisy, protichůdnými příkazy a častými revizemi předchozích nařízení zaměřených mimo jiné právě na způsob utváření základních organizací při vysokých školách. Sestavit proto výslednou strukturu organizace se ukázalo jako složitější, než se zpočátku zdálo. FZmatečnost a různost postupu ČSM na fakultách po roce 1948 vycházela ze snahy ČSM působit jako živelná a na první pohled přirozeně se formulující organizací. „...Abychom podtrhli přesvědčovací, spontánní a masový charakter vzniku skupin, přikročíme k centrálním opatřením až po vzniku prvních skupin a přípravných výborů zdola. Organisovanost však při tom zaručíme tím, že ihned na počátku akce založíme na všech fakultách i okresech přípravné výbory ČSM, které náборы budou řídit... (AUP, ČSM, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách). Jednalo se tedy o předem zamýšlený krok. Z následného chaosu však byla nejspíše rozčarovaná celá organizace.

Hierarchie a činnost organizace se postupem času konsolidovala. Nakonec vymizela nadšená spontánnost dobrovolníků a nahradil ji stroj poháněný setrvačností a řízený apatickými prokomunistickými členy Československého svazu mládeže (AUP, ČSM, Od 7. 11. do 13. 11. členové ČSM z jednotlivých univerzitních měst dávají podněty k nápravě; Belan, 2015, s. 142–143).

Seznam archivních zdrojů a literatury

- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Akce: Budování organizací.*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Nástin práce okresu ČSM vysoké školy Olomouc od okresní konference do I. sjezdu ČSM. Návrh usnesení k různému. Výbory ve skupinách a okresech a zastoupení v KV ČSM.*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950. 4. schůze – 17. 11. 1949.*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Od 7. 11. do 13. 11. členové ČSM z jednotlivých univerzitních měst dávají podněty k nápravě nedostatků.*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Propagace kolektivů a indiv. plánů členy strany (dopis z 25. 11. 1949 adresovaný Výboru závodní organizace KSČ).*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách.*
- Archiv Univerzity Palackého, Československý svaz mládeže – celoškolský výbor 1948–1969, K1, 1. 1947/48–1952. *Zápisy o schůzích Příspěvkového okresního výboru (OPV) ČSM 1949/1950.*
- Belan, R. (2015). *Zvázáci (1945–1970)*. Bratislava: Slovart. 2015.
- Devátá, M. (2011). *Kulturně-vědní politika KSČ a ideologizace společenských oborů v letech 1945–1960*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hříbek, B. (1979). *Sjednocení mladé generace*. Praha: Mladá fronta.
- Kocian, J. (2006). *Online slovníková příručka k československým dějinám 1948–1989*. Praha.
- Šindelář, M. (2017). *Československý svaz mládeže jako prostředek ideologického působení na mládež v Brně (1949–1953)*. Brno: Masaryková univerzita.

Kontakt

Mgr. Monika Suková
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40
E-mail: monika.sukova01@upol.cz

Odsouzení mladiství v českém vězeňství se zřetelem k jejich reedukaci a resocializaci

Convicted juveniles in Czech prisons regarding to their reeducation and resocialization

Oto Svoboda

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na odsouzené mladistvé včetně vývoje jejich počtu od roku 1992 do současnosti, se zřetelem k reedukaci a resocializaci. Nejprve definuje osobu mladistvou dle trestního práva a stručně vymezuje druhy opatření, která lze mladistvému uložit za spáchané provinění. Dále ukazuje na vývoj počtu odsouzených mladistvých, který se od roku 1992 konstantně snižuje. I přes relativně malé počty těchto osob ve výkonu odnětí svobody vyžadují mladiství specifické zacházení, které je popsáno v další kapitole. V poslední části autor představuje výsledky vybraných tuzemských výzkumů, které se zaměřují na odsouzené mladistvé.

Klíčová slova: mladiství, opatření, výkon odnětí svobody, zacházení, výzkum

Abstract

The paper focuses on convicted juveniles, including the development of their number from 1992 to the present, regarding to reeducation and resocialization. First it defines a juvenile according to criminal law and briefly defines the types of measures that can be imposed on a juvenile for an offense. It also shows the development of the number of convicted juveniles, which has been constantly decreasing since 1992. Despite the relatively small numbers of these persons in prison, juveniles require specific treatment, which is described in the next chapter. In the last part the author presents the results of selected domestic research, which focuses on convicted juveniles.

Key words: juveniles, measures, imprisonment, treatment, research

Úvod

Rizikovému chování dětí a mládeže se tradičně věnuje velká pozornost, jinak tomu není ani v případě kriminality. Kriminalita dětí a mládeže stojí v centru zájmu nejen sociální patologie, ale také kriminologie, penologie či etopedie. Otázky směřují k etiologii (jakou roli hraje osobnostní vybavenost jedince, jeho rodinné zázemí či širší sociální okolí?), ale zejména k prevenci (jak lze těmto negativním jevům předcházet), intervenci a možné nápravě (jak

nejlépe „zasáhnout“, aby se jedinec zapojil do společnosti sociálně-akceptovatelným způsobem?).

V příspěvku se autor zaměřuje na mladistvé delikventy, kteří byli za spáchaná provinění odsouzeni k trestnímu opatření odnětí svobody nepodmíněně. Nejprve uvádí teoretická východiska včetně počtu mladistvých odsouzených osob – nejedná se o skupinu zvlášť početnou, avšak jak uvádí četné výzkumy (a potvrzují zaměstnanci Vězeňské služby ČR), o to více náročnou na zacházení. Dále autor popisuje zacházení s mladistvými osobami ve vězení a na závěr uvádí výsledky vybraných výzkumů, které se touto specifickou skupinou zabývají.

Cílem příspěvku je stručně seznámit s problematikou vězněných mladistvých, zejména pak s jejich reedukací, a pomocí výzkumů nastínit osobu mladistvého pachatele v současném českém vězeňství.

1 Teoretické uvedení do problematiky vězněných mladistvých

Dle trestněprávní roviny je mladistvým ten, kdo v době spáchaní činu dovršil patnáctý rok a nepřekročil osmnáctý rok svého věku, přičemž trestný čin spáchaný touto osobou se označuje jako provinění (zákon č. 218/2003 Sb.). Jakmile mladistvý odsouzený dosáhne devatenáctého roku věku, může být na návrh ředitele věznice soudem přeřazen mezi dospělé odsouzené. Ovšem pokud odsouzený v tomto věku není dostatečně psychicky vyzrálý, může být v oddíle pro mladistvé ponechán. Za spáchaná provinění se mladistvým ukládají tzv. opatření, která se dle ustanovení § 10 odst. 1 zákona o soudnictví ve věcech mladistvých rozdělují na opatření výchovná, ochranná a trestní (zákon č. 218/2003 Sb.). Tato opatření mají působit pře/výchovně tak, aby bylo dosaženo žádoucích změn v jednání mladistvého. Pokud však je čin, který mladistvý spáchal, příliš závažný, nebo pokud nepřinesly žádoucí změny v chování mladistvého předchozí uložená opatření, musí soud přistoupit k uložení „trestu“ nejvyššího a tím je **trestní opatření odnětí svobody nepodmíněně**.

Počty mladistvých odsouzených sledují statistické ročenky Vězeňské služby České republiky (dále jen „VS ČR“). Údaje k počtu mladistvých odsouzených jsou dostupné od roku 1992 do roku 2019 (v současné době ještě nejsou k dispozici data za rok 2020). Vývoj počtu mladistvých odsouzených ukazuje následující tabulka a graf č. 1.

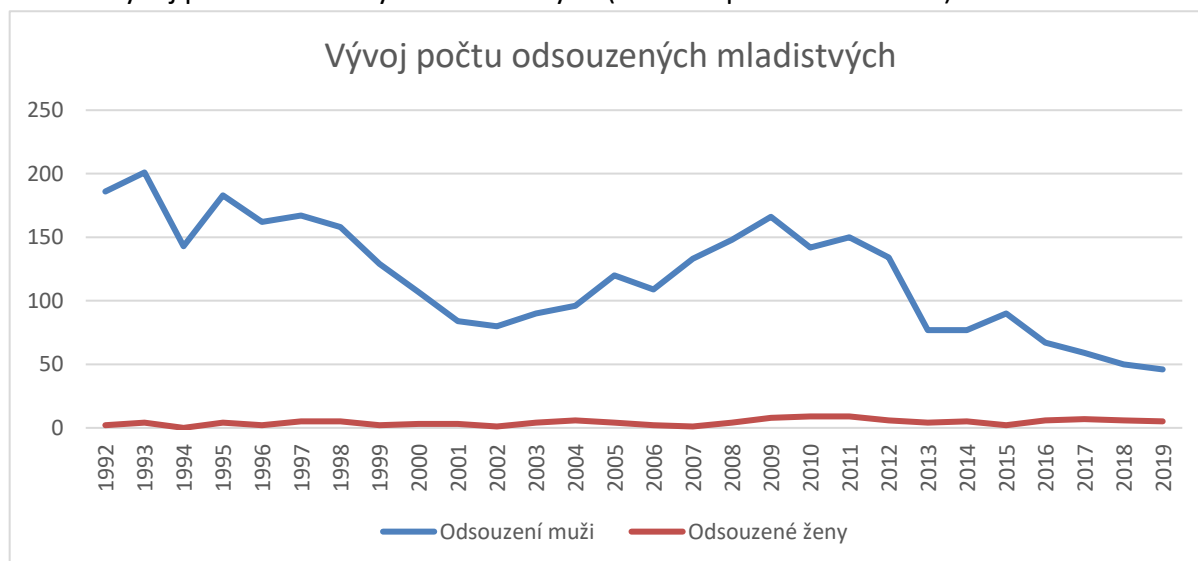
Tab. 1. Vývoj počtu mladistvých odsouzených (k 31. 12. příslušného roku)

Rok	Odsouzení muži	Odsouzené ženy	Celkem	Podíl na celkovém počtu ods. v %
1992	186	2	188	2,35
1993	201	4	205	2,34
1994	143	0	143	1,44
1995	183	4	187	1,62
1996	162	2	164	1,26
1997	167	5	172	1,24
1998	158	5	163	1,09
1999	129	2	131	0,81

2000	107	3	110	0,71
2001	84	3	87	0,59
2002	80	1	81	0,63
2003	90	4	94	0,68
2004	96	6	102	0,68
2005	120	4	124	0,77
2006	109	2	111	0,69
2007	133	1	134	0,80
2008	148	4	152	0,84
2009	166	8	174	0,90
2010	142	9	151	0,78
2011	150	9	159	0,77
2012	134	6	140	0,69
2013	77	4	81	0,57
2014	77	5	82	0,50
2015	90	2	92	0,49
2016	67	6	73	0,36
2017	59	7	66	0,33
2018	50	6	56	0,28
2019	46	5	51	0,27

Zpracováno z: Statistické ročenky Vězeňské služby. *Vězeňská služba České republiky*. (2020). <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>

Graf 1. Vývoj počtu mladistvých odsouzených (k 31.12. příslušného roku)



Zpracováno z: Statistické ročenky Vězeňské služby. *Vězeňská služba České republiky*. (2020). <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>

Jak je patrné z tabulky a grafu č. 1, počty mladistvých odsouzených mužů ve výkonu trestního opatření odnětí svobody klesají, zejména vzhledem k celkovému počtu odsouzených osob. V roce 1992 se nacházelo ve výkonu trestu odnětí svobody 186 mužů, procentuální podíl k celkovému počtu odsouzených osob byl 2,35 %. Pokles byl zaznamenán až do roku 2002, od tohoto roku se počty mladistvých zvyšovaly, nejvyšší počet byl zaznamenán v roce 2009, kdy bylo odsouzených 166 mužů – i přesto podíl činil již pouze 0,90 %. Od tohoto roku se počty snižovaly, aktuálně v roce 2019 se nacházelo ve vězení 46 mužů, což představovalo již pouhých 0,27 %.

Odlišná situace je u mladistvých žen, jejichž počty jsou víceméně konstantní, v průběhu let 1992 až 2019 nepřekročily počet 10. V roce 1992 se nacházely v českých věznicích 2 odsouzené ženy. V roce 2009 došlo k nárůstu (obdobně jako u mužů), počet odsouzených žen byl 8, o rok později již 9. V současné době se ve výkonu trestního opatření nachází 5 mladistvých žen.

2 Zacházení s mladistvými vězněnými osobami

Výkon trestního opatření odnětí svobody zajišťuje Vězeňská služba České republiky, která se při své činnosti řídí právními předpisy, ale i úmluvami či dohodami. Samotný výkon trestního opatření odnětí svobody je vykonáván ve věznicích Heřmanice – mladiství muži, Pardubice – mladiství muži, Všehrdy – mladiství muži a Světlá nad Sázavou – mladistvé ženy. Mladiství se zpravidla umísťují odděleně od dospělých odsouzených (§ 7 zákon č. 169/1999 Sb.). Po přijetí mladistvého do výkonu trestu je nejprve umístěn do tzv. „nástupního oddílu“, kde je seznámen se svými právy a povinnostmi, dále je zařazen do diferenční skupiny, na základě které mu je stanoven program zacházení. **Program zacházení** lze vnímat jako určitý soubor aktivit a činností, který mladistvému „vyplní“ čas ve věznici. Nicméně hlavním úkolem programu zacházení je změna náhledu na spáchanou trestnou činnost, zmírnění projevů tzv. „prizonizace“ (převzetí stanovených rolí, způsobu chování ve vězení), osvojení si znalostí a dovedností, které po propuštění umožní mladistvému vést řádný život v souladu se zákonem atd. Mezi základní oblasti programu zacházení patří aktivity vzdělávací, speciálně výchovné, zájmové, nebo oblast utváření vnějších vztahů (v rámci které je podporován zejména vztah s rodinou). Pro mladistvé odsouzené je určen **standardizovaný program TP 21 JUNIOR** (více Hoferková & Raszková, 2015).

Zacházení má za **cíl reedukaci (převýchovu) mladistvého s cílem ho úspěšně resocializovat**, tedy znovu začlenit do společnosti po propuštění na svobodu. Reedukativní metody a techniky vychází z etopedické praxe a jsou omezeny specifičností prostředí i okruhem osob, které ji provádí (bylo by jistě žádoucí, aby s mladistvými osobami zacházeli zaměstnanci vzdělaní v oboru speciální pedagogika, etopedie, což je spíše výjimkou).

3 Mladiství vězni ve vybraných tuzemských výzkumech

Autor provedl analýzu vybraných tuzemských výzkumů (i menších výzkumných šetření), která se zabývají mladistvými ve výkonu trestního opatření odnětí svobody. Problematice delikvence dětí a mládeže je věnována poměrně značná pozornost – v oblasti teoretického

popisu i empirického zkoumání. Badatelské počiny se zaměřují nejen na popis delikventních činů (prevalenci, dynamiku), ale také na širší sociálně-psychologické souvislosti (zmiňme např. mezinárodní projekt The International Self-Report Delinquency Study/ ISRD, Krulichová et al., 2015). Nezanedbatelná část výzkumů se zaměřuje na kriminologické aspekty delikvence mládeže včetně recidivy. Nutno však konstatovat, že již **méně reprezentativních výzkumů nacházíme v oblasti reedukace či resocializace problémové mládeže**, tedy zejména z oblasti etopedické a penologické, které by postihovaly práci s problémovou či delikventní mládeží v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, výchovné ústavy, střediska výchovné péče a další) či přímo ve vězeňských zařízeních.

Zaměříme-li se výlučně na mladistvé uvězněné osoby, pak dostupné výzkumy směřují zejména do popisu sociálně-psychických charakteristik odsouzených, do oblasti vzdělávání, trávení volného času, nebo popisu resocializačních programů. Zásadními výzkumy jsou výzkumy Institutu pro kriminologii a sociální prevenci (dále jen IKSP). Objevují se také výzkumná šetření většinou menšího rozsahu v rámci závěrečných prací studentů (např. Lojková, 2020; Firstová, 2013; Ondrášek, 2008). Nevelký počet výzkumů je dán nejen etickými aspekty spojenými mj. s věkem respondentů, ale také určitou uzavřeností vězeňského prostředí vůči vnějším subjektům. V následující části autor stručně představí vybrané výzkumy zaměřující se na mladistvé vězněné osoby. Zaměří se pouze na tuzemské prostředí, neboť zahraniční výzkumy (a představení systémů péče o delikventní mládež v zahraničí) značně převyšují možnosti tohoto článku; zájemce odkazuje autor např. na publikace autorek Baltag, Hochlová a Myšková (2017) nebo Van Zyl Smit a Dünkel (2001).

Prvním zásadním výzkumem IKSP v této oblasti byla sonda v letech 2001–2002, která zahrnovala 154 mladistvých odsouzených mužů a 32 mladistvých žen, a zaměřovala se na zmapování základních charakteristik odsouzeného. Z výsledků mj. vyplynulo nízké vzdělání (vězeňská populace navštěvovala zvláštní školu mnohonásobně častěji než běžná populace) a celkově špatný školní prospěch. Dále se u mladistvých objevovalo spíše dysfunkční rodinné prostředí (absence otce, kriminální vzory v rodině), příslušenství k závadovým partám a mnohé sociálně patologické jevy (útěky z domova, užívání návykových látek apod.). Z psychických charakteristik autoři konstatují výraznou neschopnost odložit uspokojení svých zejména materiálních potřeb na pozdější dobu či se jich vzdát (Večerka et al., 2004). Podobné výsledky naznačila i sonda, kterou provedli autoři Večerka et al. (2011) v roce 2010 na 30 náhodně vybraných mladistvých vězních, které podrobili orientačnímu psychologickému vyšetření.

Další výzkum IKSP se zaměřil na kriminální recidivu 42 mladistvých osob; terénní sběr dat proběhl v roce 2014. Autoři (Marešová et al., 2015) mj. shrnují, že u mladistvého se vyskytovala celá škála problémů během školní docházky a v řadě případů byly vyčerpány veškeré možné intervence do výchovy problematického dítěte/mladistvého (např. výchovný pohovor, vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, skupinová nebo individuální terapie, pobytové léčení v psychiatrické léčebně, stanovení dohledu nad mladistvým, umístění do střediska výchovné péče).

Významný výzkumný počín provedlo IKSP v období 2016-2019 s názvem „Příčiny a podmínky primární trestní recidivy mladistvých“. V jedné části tohoto výzkumu analyzovali také uvězněné mladistvé. Z anamnéz zpracovaných na základě rozhovorů s 26 mladistvými odsouzenými recidivisty vyplynula např. následující zjištění: odsouzení mladiství postrádali ve svém životě významné protektivní faktory, objevily se u nich nedostatky v komunikačních dovednostech, nedostatky ve vhodném hledání zdrojů při zvládání životních situací. Pocházeli z dysfunkčních rodin a objevilo se u nich časně zneužívání návykových látek. Před 15. rokem věku značná část mladistvých začala páchat delikty, většinou majetkového charakteru, která byla nikoliv náhodným vybočením; tyto asociální činy zůstaly často nepovšimnuty, nebo byly řešeny nedostatečně. U vězněných mladistvých platí, že než bylo uloženo nepodmíněné opatření odnětí svobody, obvykle bylo ukládáno jako první trestní opatření podmíněné odsouzení. Z rozhovorů nevyplynulo, že by u nich byl někdy užít nějaký odklon s restorativními prvky, necelé polovině mladistvých bylo uloženo nějaké výchovné opatření. Někteří z mladistvých uváděli, že uložená opatření pro ně neměla větší přínos a domnívali se, že je od další trestné činnosti neodradila (Večerka, Hulmáková, & Štěchová, 2019).

Závěr

Mladistvé osoby vždy stály v centru zájmu odborníků z řad kriminologie, penologie nebo trestního práva (např. Krulichová et al., 2015; Marešová, 2013; Večerka et al., 2011). Jak vyplývá z příspěvku, mladistvé osoby jsou specifikou skupinou v penitenciární praxi, i když ne tak početnou. Počty reflektují nejen faktické snížení kriminální činnosti mladistvých osob (viz např. Diblíková et al., 2019), ale také trestně-právní politiku státu, která preferuje opatření nespojená s odnětím svobody. V současné době se do popředí dostává retributivní justice, která apeluje na alternativy a rozšiřuje pole možných opatření. I když se počty mladistvých ve výkonu trestního opatření stále snižují, jedná se o skupinu, které je potřeba věnovat náležitou pozornost z hlediska jejího možného začlenění zpět do společnosti. Prognóza jejich budoucího společenského uplatnění je totiž stále nejistá.

Mladistvé uvězněné osoby představují skupinu diferencovanou, i když výzkumy naznačují některé shodné prvky (srov. Tamchyna, 2013). Mladiství odsouzení mají nezářadka diagnostikované poruchy chování, poruchy osobnosti, s dysfunkční rodinou či s abúzem návykových látek v anamnéze. Většina z nich prošla v minulosti nějakým typem ústavního zařízení (např. dětský domov se školou), mají zkušenosti s delikvencí či rizikovým chováním (zejména již zmiňované užívání návykových látek, záškoláctví, lhaní apod.). Možnosti jejich resocializace jsou diskutabilní, do hry vstupuje nejen sociální zázemí jedince, ale také samotná motivace po změně. V závěrečných doporučeních autoři výzkumů často uvádějí nutnost zaměřit síly zejména na primární a sekundární prevenci, neboť „...Trestněprávní intervence má v tomto směru již pouze velmi omezené možnosti. Zároveň je třeba počítat i s vedlejšími negativními efekty, které mohou bránit reintegraci mladistvých jako je např. stigmatizace či, v případě některých sankcí, koncentrace mladistvých s obdobnými problémy a riziko vytváření delikventních vazeb a naopak absence vytváření prosociálních vazeb.“ (Hulmáková, 2020)

Možná i z těchto důvodů neexistuje uspokojivé množství reprezentativních výzkumů, které by se zabývaly možnostmi reedukace a resocializace mladistvých odsouzených. Výzkumy by měly směřovat také do oblasti následné postpenitenciární péče o mladistvé či mladé dospělé, kteří opouštějí vězeňská zařízení; bohužel i v této oblasti máme značné (teoretické i empirické) rezervy.

Seznam zdrojů

- Baltag, T., Hochlová, N. & Myšková, L. (2017). *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Diblíková, S. et al. (2019). *Analýza trendů kriminality v České republice v roce 2018*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Firstová, J. (2013). *Kriminalita mládeže jako etopedický problém* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.
- Hoferková, S., & Raszková, T. (2015). Treatment Programs for Specific Groupsof Prisoners – Juveniles and the Permanently Unemployable. *Social pathology & prevention*, 1(2), 39-50.
- Hulmáková, J. (2020). Vybrané základní poznatky z výzkumu IKSP „Příčiny a podmínky primární trestní recidivy mladistvých“: Podklad pro Republikový výbor prevence kriminality dne 5. 11. 2020. *Ministerstvo vnitra České republiky*. <https://www.mvcr.cz/soubor/2-podklad-pro-rvpk051120-pdf.aspx>
- Krulichová, E. et al. (2015). *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Triton.
- Lojková, K. (2020). *Trestní opatření odnětí svobody a jeho výkon* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Marešová, A. (2013). V dospívání se sklízí, co se v dětství zaselo. In: *Pedagogika społeczna wobec procesów zwyolowych i zachowań ryzykownych*. AKAPIT, 97-106.
- Marešová, A. et al. (2015). *Analýza trendů kriminality v roce 2014*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Nařízení č. 35/2011 generálního ředitele Vězeňské služby České republiky, kterým se stanoví minimální standardy pro tvorbu a realizaci standardizovaných programů ve výkonu trestu odnětí svobody. (2011)
- Ondrášek, P. (2008). *Identita mladistvých pachatelů trestné činnosti jako etopedická kategorie* [Rigorózní práce]. Masarykova univerzita.
- Statistické ročenky Vězeňské služby. (2020). *Vězeňská služba České republiky*. <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>
- Tamchyna, M. (2013). Dynamika změn osobnosti mladistvého delikventa v uplynulých 30 letech a jejich důsledky pro teorii a praxi sekundární prevence kriminality mládeže. *Psychologie pro praxi*, XLVIII(3–4), 89-106.

- Van Zyl Smit, D., & Dünkel, F. (Eds.) (2001). *Imprisonment today and tomorrow: international perspectives on prisoners' rights and prison conditions*. Kluwer Law International.
- Večerka, K., Hulmáková, J., & Štěchová, M. (2019). *Mladiství v procesu poruchové socializace*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Večerka, K. et al. (2004). *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Večerka, K. et al. (2011). *Ohrožená mládež mezi prevencí a represí*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Vyhláška Ministerstva spravedlnosti č. 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody. (1999) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-345?text=345%2F1999>
- Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody. (1999) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-169?text=169%2F1999>
- Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže. (2003) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218?text=218%2F2003>
- Zákon č. 555/1992 Sb., o Vězeňské službě a justiční stráží České republiky. (1992) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-555>

Kontakt

Ing. Oto Svoboda, MBA, LL.M.
Vězeňská služba České republiky
Soudní 1672/1a, Praha 4, 140 67
E-mail: otosvoboda@seznam.cz

Hodnocení náročnosti bakalářského studijního programu zdravotnické záchranářství studenty závěrečného ročníku

Evaluation of the difficulty of the bachelor's study program in medical rescue of final year students

Pavla Svobodová

Abstrakt

Cílem příspěvku bylo pomocí předvýzkumu předložit, jak hodnotí náročnost studia studenti závěrečného ročníku bakalářského studijního programu zdravotnické záchranářství za použití kvalitativní výzkumné metody focus group s 5člennými skupinami studentů. Výsledkem bylo zjištění náročnosti v prvním ročníku studia z důvodu používání latinské terminologie, absolvování první klinické praxe. Ve vyšších ročnících to byly nároky spojené se specifiky učební látky stěžejních odborných předmětů.

Klíčová slova: student zdravotnický záchranář; náročnost; studium; zátěžové faktory; hodnocení; bakalářský studijní program.

Abstract

The aim of the paper was to present, with the help of preliminary research, how students of the final year of the bachelor's study program of medical rescue evaluate the difficulty of study using a qualitative research method focus group with 5 member groups of students. The result was the determination of the difficulty in the first year of study due to the use of Latin terminology, the completion of the first clinical practice. In higher grades, these were the demands associated with the specifics of the subject matter of the core vocational subjects.

Key words: student paramedic; difficulty; study; stress factors; evaluation; bachelor study program.

Úvod

Studijní program zdravotnické záchranářství má za úkol připravit budoucí zdravotnické záchranáře pro povolání a práci v terénu v rámci přednemocniční péče. Toto povolání vyžaduje od absolventů velkou míru odborných znalostí, dovedností a také fyzické a psychické odolnosti. Z těchto důvodů je také studium tohoto programu velmi náročné. Nároky spočívají v požadavcích teoretických a praktických předmětů včetně oblasti klinické praxe. Jakým způsobem se studenti s danými nároky a požadavky studia vyrovnávají je velice individuální. Pro úspěšné zvládnutí studia musí být student vybaven psychickými, fyzickými a osobnostními

předpoklady. Výzkumná otázka zní: Jak hodnotí náročnost studia studenti programu zdravotnické záchranářství?

Proběhlo studium dostupných literárních zdrojů a vyhledání provedených empirických výzkumných šetření v elektronických databázích zabývajících se tímto tématem u studentů zdravotnických záchranářů v rámci vysokoškolského studijního programu.

V dohledaných publikacích k dané problematice je patrné zaměření jednotlivých autorů (Balaštíková & Blatný, 2003; Kutínová, 2015; Kvintová, 2011; 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.

Dohledané odborné články se zejména zabývají připraveností studentů být profesionálové (Jones et al., 2017; Williams et al., 2015), osobnostními faktory a profesionalitou studentů (Bowen et al., 2017), symptomy fyzického a duševního zdraví související se studiem, prevencí depresí a souvisejících zdravotních problémů, dopadem stresu na mentální zdraví a syndromem vyhoření (Almhdawi et al., 2017; Fjeldeheim et al., 2014; Stein & Sibanda, 2016; Ullah et al., 2016; Wild et al., 2018), osobní odolnosti, zvýšením odolnosti a osobnostními rysy studentů (Avrech Bar et al., 2018; Sanderson & Brewer, 2017) a hodnocením psychomotorických dovedností studentů (Lenson & Mills, 2018). Z celkového počtu dohledaných informačních zdrojů k dané problematice vyplývá jejich nedostatečné zastoupení.

1 Cíle výzkumu

1.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem předvýzkumu je předložit hodnocení náročnosti studijního programu zdravotnického záchranářství studenty závěrečného ročníku prezenční formy bakalářského studijního programu.

1.2 Dílčí cíle

Pro naplnění hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí:

- předložit rozdíly v hodnocení náročnosti studia studenty a očekáváním studentů s různým typem předchozího studia,
- analyzovat zátěžové faktory, které studenti vnímají v teoretických a praktických předmětech a v klinickém výukovém prostředí,
- doložit další zátěžové faktory, které studenti v rámci studia vnímají,
- zjistit strategie vyrovnávání se s náročností studia.

2 Metodika

2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Toto výzkumné šetření, tzv. předvýzkum, navazuje na pilotní výzkumné šetření připravenosti studentů na nároky studia programu zdravotnické záchrannářství, které bylo provedeno u studentů/studentek 1. – 3. ročníku prezenční formy na zahraniční Univerzitě za použití polostrukturovaného interview se studenty. Předvýzkum se uskutečnil u studentů závěrečného ročníku prezenční formy bakalářského studijního programu zdravotnické záchrannářství na vybrané české Univerzitě na jaře akademického roku 2019/2020. Výzkumu se zúčastnili všichni studenti závěrečného ročníku dané Univerzity. Jednalo se o absolventy středních zdravotnických škol, absolventy gymnázií a absolventy odborných škol.

2.2 Výzkumné metody

Pro tento typ výzkumného šetření byla použita metoda kvalitativně orientovaného výzkumného šetření focus group za použití polostrukturovaného interview s 5člennými skupinami studentů závěrečného ročníku s cílem dozvědět se co nejvíce možných názorů a postojů k hodnocení studijního programu. Obsah interview byl rozdělen do 6 oblastí. K analýze dat byla použita metoda tematické analýzy.

2.3 Organizace sběru dat

Organizace sběru dat proběhla metodou focus group pomocí polostrukturovaného interview se studenty/studentkami závěrečného ročníku, tj. 3. ročníku prezenční formy studia programu zdravotnické záchrannářství v letním semestru akademického roku 2019/2020, při kterém se zjišťovalo hodnocení nároků studovaného programu studenty.

Před zahájením interview byly studentům poskytnuty informované souhlasy ke sběru dat, došlo k seznámení studentů s danou problematikou, jeho vysvětlením z důvodu motivace a vytvoření příjemného klima ke spolupráci. Záznam dat proběhl pomocí diktafonu.

Celkově se výzkumu zúčastnilo 20 studentů. Kritéria pro výběr studentů ke kvalitativnímu výzkumnému šetření: student/studentka 3. ročníku prezenční formy studia, obor zdravotnický záchrannář, ochota spolupráce.

Polostrukturované interview zahrnovalo následující oblasti:

1. Základní charakteristika studentů: věk, pohlaví, typ předchozího studia střední školy.
2. Vnímání náročnosti studia a očekávání studentů s různým typem předchozího studia.
3. Pohled studentů na nároky a požadavky teoretických a praktických předmětů.
4. Náročnost studia ve spojitosti s klinickou praxí studentů.
5. Další uváděné zátěžové situace v rámci studia pohledem studentů.
6. Strategie vyrovnávání se s náročností studia.

3 Výstupy

1. Základní charakteristika studentů: věk, pohlaví, typ předchozího studia střední školy

Věk studentů odpovídal závěrečnému ročníku bakalářského studijního programu v prezenční formě, tj. rozmezí mezi 22-24 lety. Poměr studentů a studentek zahrnoval – 6 studentek a 14 studentů 3. ročníku. ¼ studentů absolvovala střední zdravotnickou školu obor zdravotnický asistent, 12 studentů byli absolventi gymnázia a 3 studenti absolvovali odbornou školu technického zaměření.

2. Vnímání náročnosti studia a očekávání studentů s různým typem předchozího studia

Absolventi středních zdravotnických škol měli přesnou a jasnou představu o studiu programu zdravotnické záchranářství, tudíž také předvíдали a očekávali množství a charakter nároků, které tento obor obnáší. Představy a očekávání náročnosti oboru byla u těchto studentů naplněna. Absolventi gymnázií a odborných škol, kteří v rámci svého středoškolského vzdělání nebyli v kontaktu se zdravotnickým zařízením, ani v kontaktu s výukou předmětů zdravotnického zaměření, ve většině případů uváděli zkreslené představy o studiu, o nárocích a požadavcích, které studium zdravotnického záchranáře obnáší. Část absolventů gymnázií a všichni absolventi odborných škol nepředvíдали, že by studium mohlo být „tak těžké a náročné“ a to jak po psychické, tak fyzické stránce. Další část absolventů gymnázií naopak očekávala vyšší nároky studia, realita požadavků a nároků studia u mnohých absolventů gymnázií nebyla tak vysoká, jako jejich představy. Zkreslené představy u studentů vychází z prestiže tohoto povolání, také z filmových seriálů, kde zdravotníci záchranáři vykonávají čistou, užitečnou a záslužnou práci.

3. Pohled studentů na nároky a požadavky teoretických a praktických předmětů

Studenti si uvědomují náročnost daného povolání a s tím také související studijní nároky teoretických a praktických předmětů. Absolventi gymnázií vnímají a popisují první rok studia jako snadnější z důvodu pevných základů z biologie, chemie a fyziky. Těžší a náročnější vnímají odborné předměty, ve kterých se převážně používá latinská terminologie, se kterou nemají v prvním ročníku na vysoké škole žádné zkušenosti. Absolventi středních zdravotnických škol naopak vnímají a uvádějí náročnější první rok studia z důvodu převážně většiny obecných předmětů, ve kterých nemají tak pevné znalosti jako absolventi gymnázií. Nároky odborných předmětů absolventi středních zdravotnických škol prezentují kladně a úměrně z důvodu návaznosti na jejich předchozí vzdělání. Úměrnost nároků jednotlivých předmětů studenti přisuzují požadavkům daných vyučujících. Požadavky a nároky některých vyučujících vnímají jako nepřiměřené, u jiných vyučujících naopak podprůměrné. Jsou si vědomi, že největší nároky na ně jsou kladeny v rámci jejich stěžejních předmětů, jako je první pomoc, urgentní medicína, klinická propedeutika, aj. Praktické předměty a praktickou výuku s ukázkami a nácvikem odborných výkonů studenti vnímají a hodnotí pozitivně s velkým důrazem na jejich důležitost pro klinickou praxi.

4. Náročnost studia ve spojitosti s klinickou praxí studentů

Nároky klinické praxe studenti vnímají rozdílně dle typů předchozího vzdělání. Absolventi středních zdravotnických škol vykonávají odborné praxe v klinickém výukovém prostředí bez problémů, znají systém ošetrovatelské péče u pacientů ve zdravotnických zařízeních, práci

se zdravotnickou dokumentací, komunikaci a spoluprací s mentory v klinické praxi. Tito studenti zátěž v klinické praxi nevnímají. Zátěží je pro ně pouze první kontakt a „rozkoukání se“ na novém pracovišti. Absolventi jiných odborných škol a gymnázií percipují odborné praxe jako náročné a mnohdy ve velké míře stresující, zejména v prvním ročníku studia z důvodů prvního kontaktu s nemocničním prostředím, komunikace s pacienty a zdravotnickým personálem, provádění ošetrovatelské péče, odborných výkonů, které si měli možnost vyzkoušet pouze v rámci praktické výuky. Vnímání a hodnocení odborných praxí souvisí také s požadavky a nároky všeobecných sester daných pracovišť. Odbornou praxi na Zdravotnické záchranné službě studenti vnímají a hodnotí velmi pozitivně a s respektem. Jsou si vědomi nároků zdravotnických záchranářů na ně kladených. Jedná se o vědomosti, základní dovednosti, rychlé jednání a rozhodování, znalosti při posouzení pacientů a situací, zároveň přesnost, pružnost a aktivitní spolupráci. Zvládání těchto dovedností je pro mnohé studenty náročné. Největším stresujícím faktorem, který studenti uváděli, byl jejich první výjezd, při kterém popisovali pocity napětí, stresu, vzrušení, také výzvu, respekt a strach.

5. Další uváděné zátěžové situace v rámci studia pohledem studentů

Dalšími uváděnými náročnými situacemi, se kterými se studenti během studia potýkali, byla organizace studia a výuky, nedostatečné a zastaralé materiální a technické vybavení některých učeben, časová náročnost teoretické a praktické výuky, množství učební látky. V rámci odborných praxí to byly noční a 12 ti hodinové směny v klinické praxi.

6. Strategie vyrovnávání se s náročností studia

Studenti vypověděli různé strategie a možnosti zvládání náročných situací během studia. Nejčastěji se ve výpovědích studentů vyskytovala odpověď samostudia, dohledávání literárních, případně jiných zdrojů, příprava na výuku, doučování od kvalifikovaných odborníků, podpora, pomoc, spolupráce a komunikace se spolužáky, podpora rodiny, také některých kantorů, dále sport a volnočasové aktivity, posezení s přáteli či četba, relaxace, meditace, zhlédnutí pěkného filmu a v neposlední řadě také kontakt a komunikace s fakultním psychologem.

Závěr

Představy a očekávání náročnosti studijního programu zdravotnické záchranářství u absolventů zdravotnických škol byla v souladu s realitou. Tito absolventi vnímají a hodnotí nároky odborných předmětů úměrně k danému oboru, odborné praxe a zátěž v klinickém výukovém prostředí zvládají bez problémů. Náročnější vnímají první rok studia z důvodu převahy obecných předmětů.

Vnímání a hodnocení náročnosti studia u absolventů gymnázií je rozdílné. Část absolventů gymnázií vnímá studium daného oboru jako náročné, část těchto absolventů očekávala vyšší nároky. První rok studia popisují jako snadnější z důvodu pevných základů z biologie, chemie a fyziky. Těžší a náročnější jsou pro ně odborné předměty. Klinická praxe je pro tyto studenty velké míře stresující, zejména v prvním ročníku studia.

Všichni studenti se shodli v hodnocení, že nejvyšší nároky jsou na ně kladeny v jejich stěžejních předmětech. Praxi na zdravotnické záchranné službě vnímají a popisují s respektem. Největším stresujícím faktorem, který studenti uváděli, byl jejich první výjezd a také zvládání dovedností, které jsou po nich vyžadovány např. rychlé jednání a rozhodování, znalosti při posouzení pacientů a situací, přesnost, pružnost.

Dalšími uváděnými náročnými situacemi, se kterými se studenti během studia potýkali, byla organizace studia, nedostatečné technické vybavení některých učeben, časová náročnost výuky, noční a 12 ti hodinové směny v klinické praxi.

Nejčastějšími strategiemi k vypořádání náročných situací během studia bylo uváděno samostudium, podpora a pomoc rodinných příslušníků, některých kantorů, také spolupráce a komunikace se spolužáky, volnočasové aktivity.

Výsledky tohoto předvýzkumu budou použity jako podklad k vlastnímu výzkumnému šetření, u kterého bude použita metoda smíšeného designu, tj. k úpravě a doplnění polostukturovaného interview a k tvorbě dotazníku. Také tyto závěry mohou být použity k ovlivnění nebo úpravě akreditace daného oboru a k poradenské činnosti pro studenty.

Seznam zdrojů

- 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.
- Almhdawi, K., Khader, Y., Kanaan, S., 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. <https://doi.org/10.3233/WOR-182815>
- Avrech Bar, M., Katz Leurer, M., Warshawski, S., & Itzhaki, M. (2018). The role of personal resilience and personality trait of health care students on their attitudes toward inter professional collaboration. *Nurse Education Today*, 61, 36-42. <https://doi.org/2017.11.005>
- Fjeldheim, C., Nothling, 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). <https://doi.org/10.1186/1471-227X-14-11>
- Jones, R., Holmes, L., Brightwell, R., & Cohen, L. (2017). Student paramedic anticipation, confidence and fears: Do undergraduate 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. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.04.015>
- Lenson, S., & Mills, J. (2018). Undergraduate paramedic student psychomotor skills in an obstetric setting: An evaluation. *Nurse Education in Practice*, 28, 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.004>

- 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. <https://doi.org/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). <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2016.v8i2.626>
- Ullah, M., Ahmed, I., & Shahzad, S. (2016). Impact of stress on students mental, physical health and academic achievement at secondary level due to drone strikes in north waziristan agency. *Isra Medical Journal*, 8(2), 110-115.
- Williams, B., Fielder, Ch., 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. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2014.07.004>
- Wild, J., El-salahi, S., & Tyson, G. (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). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022292>

Kontakt

Mgr. Bc. Pavla Svobodová, DiS.
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo náměstí č. 5, Olomouc, 771 40
 E-mail: pavla.svobodova@upol.cz

Vymezení sebeřízeného a autoregulačního učení a jejich podpora ve virtuálním vzdělávacím prostředí

Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and their Promotion in Virtual learning Environment

Gabriela Šimková

Abstrakt

Cílem předkládané studie je 1) teoreticky vymezit pojmy sebeřízené a autoregulační učení a zdůraznit odlišnosti obou konceptů; 2) porovnat výzkumné přístupy k těmto konceptům v online prostředí; 3) poukázat na potenciál rozvoje autoregulačních dovedností ve virtuálních vzdělávacích prostředích. Studie reflektuje potřebu vzdělávat (se) v online prostředí, vyvolanou pandemií COVID-19, a je možné chápat ji jako příspěvek k diskusi o podpoře samostatnosti studentů při vzdělávání v online prostředí.

Klíčová slova: autoregulační učení, sebeřízené učení, informační společnost, virtuální vzdělávací prostředí

Abstract

The aim of this paper is 1) to theoretically define the concepts of self-directed and self-regulated learning and to emphasize differences of both concepts; 2) to compare research approaches to these concepts in the online environment; 3) to review the potential for the development of self-regulated skills in virtual learning environments. The study reflects the need for online learning caused by the COVID-19 pandemic and can be seen as a contribution to the discussion on promoting student independence in online learning.

Key words: self-regulated learning, self-directed learning, information society, virtual learning environment

Úvod

Stejně jako se mění kontext doby, ve které probíhá vzdělávání, mění se i podmínky, jež učení provází, prostředí, ve kterém se realizuje a přístupy samotných studentů k učení (Maňák, 2009). Máme-li se zamýšlet nad důležitými charakteristikami informační společnosti, ve které se v současné době ocitáme, pak mezi ně rozhodně patří obrovské množství informací a dat, která jsou veřejně dostupná (Černý et al., 2015). Problém, který zatížil současné generace studentů, je to, jak dané informace efektivně a účelně zpracovat, jak je pochopit a analyzovat, či jak třídit relevantní a nerelevantní informace. Studenti, kteří byli více či méně zvyklí pracovat při studiu s informačními a komunikačními technologiemi, musí navíc vlivem

pandemie COVID-19 čelit zcela novému úkolu – zvládat proces učení na dálku, mimo tradiční školní prostředí, často bez fyzického kontaktu se svými spolužáky.

Nezbytná je proto systematická podpora a rozvoj dovedností studentů, jež z nich činí samostatně a aktivně se učící jedince s dobrým předpokladem k zvládnutí učení jako přirozené součásti jejich života, nehledě na to, v jakém prostředí se vzdělávací proces odehrává (Pelikan et al., 2021). Takové dovednosti směřují k autoregulačnímu učení (angl. ekvivalent – self-regulated learning) či sebeřízenému učení (angl. ekvivalent – self-directed learning). V literatuře se setkáváme i s dalšími pojmy, popisujícími podobný proces (sebeřízené vzdělávání, autonomní vzdělávání aj., angl. ekvivalenty – autonomous learning, self-planned learning, self teaching, independent study aj.).

Ve studii budeme podrobněji definovat dva nejčastěji užívané pojmy (autoregulační učení a sebeřízené učení), vymezíme jejich shody i odlišnosti a dále naznačíme, jak mohou být podporovány právě ve virtuálním vzdělávacím prostředí.

1 Sebeřízené učení a autoregulační učení

Pojem **sebeřízené učení** (self-directed learning) uvedl do širšího povědomí na poli pedagogiky americký teoretik vzdělávání dospělých Malcolm Sheperd Knowles, který zároveň pojem sebeřízené učení staví do popředí samotné andragogiky. Knowles (2007) považuje sebeřízené učení za proces, ve kterém přebírají jednotlivci iniciativu s pomocí nebo bez pomoci ostatních, definují vzdělávací potřeby, formulují vzdělávací cíle, identifikují lidské a materiální zdroje pro vzdělávání, vybírají a implementují vzdělávací strategie³⁵ a hodnotí vzdělávací výstupy.

Podstatné je rozlišovat mezi procesem sebeřízeného učení a pojmem sebeřízení, chápaného ve smyslu osobnostní charakteristiky zaměřené na touhu nebo preferenci studenta převzít odpovědnost za učení. Jako konceptuální model zastřešující tuto problematiku byl navržen tzv. „Personal Responsibility Orientation“ (PRO) model, definující tzv. sebeřízení v učení (angl. self-direction in learning). (Brockett & Hiemstra, 2018) Tento termín odkazuje jak k externím charakteristikám procesu výuky, tak k interním charakteristikám učícího se jedince, který přebírá primární zodpovědnost za své vzdělávání.

Autoregulace učení (angl. self-regulated learning) je nejčastěji popisována jako proces, v němž vystupuje jako aktivní činitel žák či student, na němž závisí, jaké vzdělávací cíle si stanoví, jaké informační a výukové zdroje k dosažení stanovených cílů využije, jaké nástroje a postupy zvolí, jak bude samotný vzdělávací proces řídit, včetně toho, jak dokáže sám sebe motivovat a kontrolovat to, zda je jím zvolená učební strategie efektivní a směřuje k vytyčeným vzdělávacím cílům (Zimmerman, 2002). V intencích kognitivní psychologie je autoregulační učení chápáno jako samostatnost studenta při učení (Saks & Leijen, 2014). K pochopení samotného procesu autoregulace učení přispívají práce poukazující na to,

³⁵ Garcia (1995) uvádí, že k volbě vhodné strategie je třeba disponovat dovednostmi, jejichž účinnost závisí mimo jiné na osobním očekávání, přesvědčení a hodnotách člověka.

že je třeba pohlížet na ni jako na potencialitu vzdělávajícího se jedince, kterou je třeba vhodnými postupy rozvíjet, prohlubovat a kultivovat (Čáp & Mareš, 2001; Mareš, 1998). Cílem takového snažení je vychovat studenta kompetentního k zvládnutí procesu učení (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) dále uvádí, že k posílení a zvnitřnění autoregulačních kompetencí může dojít jak prostřednictvím vnitřní spontánní aktivity studenta, tak vlivem externího (vnějšího) působení.³⁶

Sebeřízené učení a autoregulační učení vyzdvihují samostatnost studenta projevující se v řadě dílčích dovedností pozitivně ovlivňujících výsledky vzdělávacího procesu. Přesto však není možné je zaměňovat či považovat za termíny označující totožný fenomén. V následující kapitole si proto představíme jemné nuance vymezující oba koncepty.

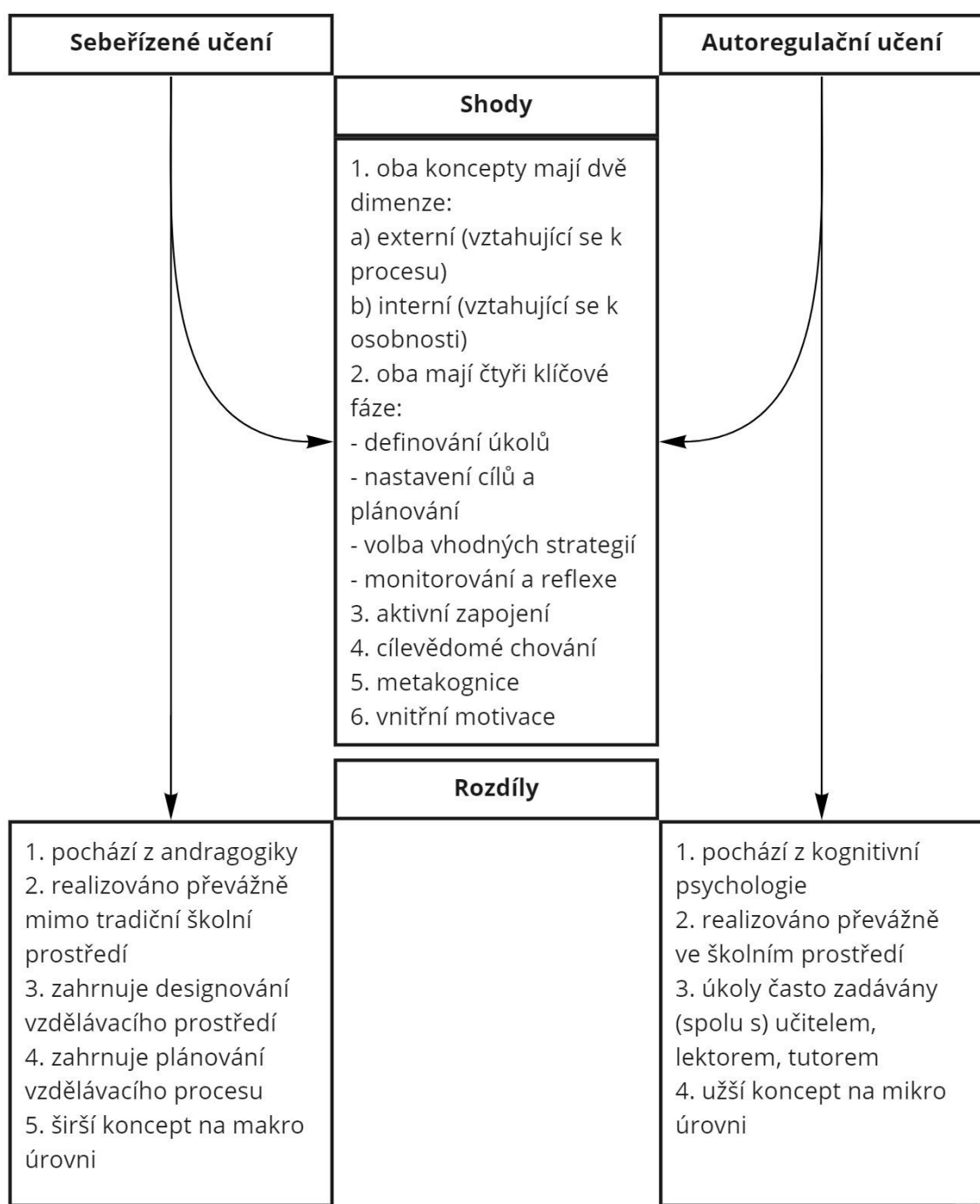
2 Sebeřízené a autoregulační učení – vymezení rozdílů prizmatem teoretických východisek

Oba termíny zdánlivě popisují totožné procesy. Nezřídka proto dochází k jejich zaměňování či nerozlišování nuancí mezi fenomény, které popisují (Saks & Leijen, 2014).

Sebeřízené učení a autoregulační učení se jako pojmy vyvíjely autonomně a jejich teoretická východiska jsou odlišná. Pojem sebeřízené učení byl poprvé užít v souvislosti se vzděláváním dospělých v 70. a 80. letech 20. století, zatímco pojem autoregulační učení je výrazně mladší a pochází z pedagogické a kognitivní psychologie. Sebeřízené učení se vzhledem ke svým kořenům v andragogice častěji používá k popisu vzdělávacích aktivit probíhajících mimo tradiční školní prostředí a zahrnuje aspekty designování vzdělávacího prostředí. Naproti tomu autoregulační učení je nejčastěji spojováno s prostředím školy. Sebeřízené učení je také považováno za koncept, který přiznává studentům větší svobodu v řízení vlastních vzdělávacích aktivit a v určování míry kontroly (Loyens et al., 2008). Vzdělávací aktivity si student v rámci sebeřízeného učení navrhuje sám, zatímco v rámci autoregulačního učení může tyto aktivity navrhovat také učitel, lektor či tutor. Saks a Leijen (2014) poukazují také na to, že sebeřízené učení je spíše chápáno jako širší koncept na makro úrovni (student přebírá plnou odpovědnost za své učení – plánuje vzdělávací strategii a je připraven ji řídit a regulovat), zatímco autoregulační učení více odkazuje k mikro úrovni (student samostatně řídí především procesy týkající se plnění vytyčených vzdělávacích cílů).

³⁶ Zimmermann (1989) ve svých předchozích pracích postuluje předpoklad, že studenti jsou autoregulovaní do té míry, do jaké jsou metakognitivně, motivačně a behaviorálně aktivními participanty svého vlastního učícího se procesu.

Obr. 1. Sebeřízené a autoregulační učení: shody a rozdíly



Zdroj: Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*.

Schéma sumarizuje výše popsané společné a odlišující charakteristiky obou konceptů. Ač by se mohlo zdát, že díky 4 shodným klíčovým fázím procesů a dalším společným rysům, jako je nutnost aktivního zapojení a velká vnitřní motivace studentů, můžeme oba koncepty považovat za synonyma, přehledné vytčení rozdílů ukazuje, že tomu tak není a každý pojem označuje svébytný proces.

3 Vybrané přístupy ke zkoumání autoregulačního a sebeřízeného učení v online prostředí

Studie poukazující na významnou roli autoregulačního a sebeřízeného učení v kontextu online vzdělávání otevírají na poli pedagogického výzkumu diskuzi o efektivitě a přínosnosti tohoto typu vzdělávání, které je charakterizováno větší flexibilitou v plánování učení, příležitostmi k individualizaci vzdělávacího procesu, snadnou distribucí informací, a právě potenciálem ke zlepšení autoregulačních či sebeřídících dovedností (Means et al., 2013; Rice, 2006; Saks & Leijen, 2014.)

V této kapitole představíme vybrané nástroje kvantitativní povahy, které jsou využívány k měření úrovně autoregulačních dovedností v online prostředí. OSLO – Online Self-Regulated Learning Questionnaire je dotazník vyvinutý v USA týmem Lucy Barnard (2009). Je tvořen 24 položkami hodnocenými na 5 bodové Likertově škále. Položky jsou kategorizovány do šesti subdomén zahrnujících stanovování cílů, přizpůsobení studijního prostředí, time management, stanovování výukových strategií, vyžádanou pomoc a sebehodnocení. Výsledné vyšší skóry indikují lepší autoregulační schopnosti studentů v online vzdělávání.³⁷ Specifičtěji adaptovali tento dotazník Onah a Sinclair (2017), aby jej využili k měření autoregulačních dovedností v MOOC (massive open online courses).

Někteří výzkumníci (Müller & Seufert, 2018; Yamada et al., 2017 etc.) k měření autoregulačních dovedností v online prostředí využili nástroj tradičně užívaný k hodnocení těchto dovedností ve školním prostředí – dotazník MSLQ – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1993). Využití tohoto nástroje v online prostředí je však diskutabilní, přihlédneme-li k Zimmermanově (2002) předpokladu, že autoregulace představuje kontextuálně specifický proces. Nejsou-li specifika online kontextu reflektována v samotném měřicím nástroji, mohou být výsledky měření zkreslené (Barnard et al., 2009).

V měření autoregulačních dovedností v online prostředí se uplatňuje také přístup označovaný jako learning analytics. Ten se zabývá měřením, sbíráním, analýzou a interpretací dat o studentech s cílem jednak porozumět a optimalizovat prostředí, ve kterém učení probíhá, jednak predikovat chování studentů v budoucnosti (Diaz & Fowler, 2012). Data jsou shromažďována nezávisle na studentech a přinášejí objektivní obraz toho, jak se studenti v kurzu reálně chovají.

Uvedený stručný výčet naznačuje, že zkoumání autoregulačních a sebeřídících dovedností v online prostředí bývá obvykle nahlíženo kvantitativní metodologií poskytující strukturovaná data vypovídající o velkém množství respondentů.

4 Virtuální prostředí podporující prvky autoregulačního a sebeřízeného učení

Pokoušíme-li se nalézt prostředí, které naplňuje náročné podmínky současné informační společnosti, nabízí studentům dostatek konkrétních a ověřených zdrojů, ale zároveň nechává odpovědnost za jejich výběr na nich, nemění se turbulentně, ale tempo poznávání

³⁷ Tento nástroj prochází v současnosti na Katedře pedagogiky PdF MU adaptací do českého prostředí a bude pilotován na vzorku studentů učitelství téže univerzity.

a seznamování se s technologií nechává na studentovi – pak bychom mohli uvažovat o tzv. **personal learning environment** (PLE) – neboli osobním vzdělávacím prostředí. To je možné chápat jako specifický druh e-learningu, který podporuje tvorbu sociálního virtuálního prostoru, navíc však studentům umožňuje zásadně ovlivňovat a řídit vlastní vzdělávací proces, tj. dovoluje studentům převzít kontrolu a řízení svého vlastního učícího procesu, nastavovat vzdělávací cíle, řídit obsah i proces učení či sdílet s ostatními účastníky proces učení (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Dabbagh a Kitsantas (2012) poukazují na to, že PLE je stále častěji vnímáno jako prostředí, které může podporovat a integrovat jak formální, tak neformální vzdělávání, přičemž neformální vzdělávání je reprezentováno především užíváním sociálních médií v prostředí těchto kurzů. V kontextu této studie považujeme PLE za prostředí integrující jak prvky procesu sebeřízeného učení na úrovni možnosti designování a řízení vlastního vzdělávacího procesu, tak prvky autoregulačního učení na úrovni převzetí kontroly a řízení vlastního vzdělávání, které může být vhodně podpořeno vyučujícím.

Závěr

V této studii jsme nejprve vymezili koncepty autoregulovaného učení a sebeřízeného učení, abychom byli následně schopni určit to, v čem se oba koncepty liší. Pojmenovali jsme jejich hlavní teoretická východiska a vybrali některé výzkumné přístupy, které tyto koncepty sledují na kvantitativní úrovni. V poslední kapitole jsme popsali takové virtuální vzdělávací prostředí, které oba koncepty podporuje. Právě zde si dovolíme vrátit se k úvodu studie, ve kterém jsme zdůrazňovali aktuální situaci vyvolanou pandemií COVID-19, která do online prostředí ze dne na den přesunula drtivou většinu vzdělávacích aktivit. Toto prostředí se navíc často teprve formuje. V tomto kontextu je třeba více než kdykoli dříve cíleně budovat virtuální vzdělávací prostředí, která studentům umožní do jisté míry převzít kontrolu nad samotným vzdělávacím procesem. Určovat si takové vzdělávací strategie, které vedou k dosahování vzdělávacích cílů, které si sami stanovili, a disponují tak větší vnitřní motivací k jejich zvládnutí. Aplikaci PLE vnímáme jako jednu z možností, jak efektivně podpořit u studentů ty dovednosti, které zvyšují jejich studijní úspěšnost a samostatnost.

Seznam zdrojů

- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-Direction In Adult Learning*. <https://doi.org/10.4324/9780429457319-3>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.

- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Flow.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*. <http://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2011.06.002>
- Diaz, V., & Fowler, S. B. (2012) Leadership and learning analytics. *EDUCAUSE Learning Initiative*. <http://www.educause.edu/library/resources/leadership-and-learning-analytics>
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*. <http://doi.org/10.1002/tl.37219956306>
- Knowles, M. S. (2007). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Maňák, J. (2009). Vzdělávání ve společnosti vědění. In T. Janík, & V. Švec, *K perspektivám školního vzdělávání*. Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Müller, N. M., & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.011>
- Onah, D. F. O., & Sinclair, J. E. (2017). Assessing self-regulation of learning dimensions in a stand-alone MOOC platform. *International Journal of Engineering Pedagogy*. <https://doi.org/10.3991/ijep.v7i2.6511>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, Ch., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-26. <https://doi.org.ezproxy.muni.cz/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 112, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Yamada, M., Shimada, A., Okubo, F., Oi, M., Kojima, K., & Ogata, H. (2017). Learning analytics of the relationships among self-regulated learning, learning behaviors, and learning performance. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0053-9>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Ed.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.

Kontakt

Mgr. Gabriela Šimková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

Poříčí 31, Brno, 603 00

E-mail: gabinasimkova@gmail.com

Návrh nástroje a zhodnocení jeho spolehlivosti a použitelnosti k včasnému odhalení zrakových poruch na úrovni zrakového aparátu u dětí s kognitivními deficity pro speciální pedagogy

*Design a tool and evaluate the reliability and the usability of this tool for
the early detection of visual disorders at the level of the visual apparatus
in children with cognitive deficits for special pedagogues*

Helena Štrofová, Lea Květoňová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit náš výzkumný záměr – navrhnout nástroj pro speciální pedagogy, který by u dětí s kognitivními deficity detekoval zrakové vady především na úrovni zrakového aparátu. Tento nástroj by pomohl odhalit děti s indikací ke kompletnímu očnímu a ortoptickému vyšetření. Zároveň by se tak zhodnotila jeho spolehlivost a využitelnost v praxi speciálních pedagogů.

Klíčová slova: nástroj, včasné odhalení, zrakové poruchy na úrovni zrakového aparátu, kognitivní deficit, speciální pedagog

Abstract

The aim of the article is to present our research plan – to design a tool for the detection of visual disorders in children with cognitive deficits, especially at the level of the visual apparatus, which could be used by special pedagogues. It aims to use this tool to detect children who indicate a need for a complete ocular and orthoptic examination and thus evaluate the reliability and the usability of this tool in the practice of special pedagogues.

Key words: tool, early detection, visual disorders at the level of the visual apparatus, cognitive deficit, special pedagogues

Úvod

Zrak je nejdůležitější ze všech smyslů, prostřednictvím zraku vnímáme 80–90 % všech informací z okolí. Je prostředníkem v poznávání hmotného světa i komunikačním prostředkem (Bednářová, 2016). Zrakové vnímání také odráží kvalitu zrakových funkcí. Je výsledkem zpracování zrakové informace přenášené zrakovou dráhou do primárního zrakového centra a přenosu informace do asociačních zrakových oblastí v mozkové kůře a mozku. Začíná však v periferní části zrakového ústrojí – v oku a přídatných orgánech oka, jimiž se zabývají především oftalmologové.

Bohužel v ČR stále není vyšetření zraku očního lékařem u dětí povinné, a to ani u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)! U nás je celoplošně povinný screening zraku u novorozenců, kde se provádí screening katarakty – šedého zákalu (Filouš, 2000). Screening zraku přístrojem Plusoptix, který slouží k odhalení vysokých refrakčních vad (především amblyopie a anizometropie) a heterotropií, povinný není a je u nás pouze doporučený (Zobanová & Maříková, 2005; Kroulíková & Němec, 2011). Není tedy ani z velké části hrazený z veřejného zdravotního pojištění. Avšak ani Plusoptix neodhalí latentní strabismus – heteroforii, poruchy konvergentního souhybu či poruchy jednoduchého binokulárního vidění. Celoplošně povinně se v ČR vyšetřuje pouze zraková ostrost, kterou u dětí ve 3, 5 letech, a pak každé dva roky provádějí pouze pediatři (Zobanová, 2004). Američtí autoři Loh a Chiang upozorňují na důležitý screening očních vad u malých dětí nejen pediatry (2018). Studie v Zürichu ukázala, že pro screening amblyopie (tupožrakosti) u školáků je vhodné vyšetření zrakové ostrosti a test prostorového vidění (stereopse) – konkrétně TNO (Sturm et al., 2016). Hered a Wood poukazují na sníženou účinnost screeningů zrakových vad u pediatra, hlavně testu zrakové ostrosti (2013). Cotter et al. doporučují screening přístrojem Plusoptix 1x za rok od 3 do 6 let (2015). I v Austrálii upozorňují na problém screeningu především u poruch jednoduchého binokulárního vidění (JBV), kdy amblyopie je většinou odhalena právě Plusoptixem. Zabývají se také otázkou, kdo by tento screening měl dělat (Hopkins et al., 2013).

Tedy kdo odhalí refrakční vadu, a především poruchy JBV, heteroforie, poruchy konvergence u předškoláků a mladších školáků (Severa et al., 2014)? Právě Menjivar et al. zdůrazňují význam screeningu konvergence především pro nácvik čtení (2018). Řada dětí si ve věku 5–7 let na zhoršení zraku neztěžuje, neboť jsou na toto adaptování postupným vývojem zraku, což je právě ten problém (Gerinec, 2005).

Děti s kognitivními deficity představují širokou skupinu (Nakonečný, 2015; Orel, 2016; Vágnerová, 2012, 2016), pro které je zrak jednou z důležitých komponent k zapojení se do světa. Mnoho dětí má různé problémy s nácvikem trivia a jejich vady jsou odhaleny až při potížích ve vzdělávání. Na jejich základě pak rodiče nejčastěji nejprve kontaktují speciálního pedagoga. Ten jako první zjistí deficit kognice (vnímání – především zraková, sluchová percepce, myšlení, paměť, fantazie, dále někteří autoři zařazují i pozornost, řeč) a může také zjistit, zda je v pořádku zrakový aparát vč. JBV, konvergence apod. A proto jsme také navrhli nástroj, který by měl vést k včasné detekci zrakových vad na úrovni zrakového aparátu.

Jednotlivé studie a řada monografií se zabývala důležitostmi zraku, zrakovým vnímáním, poruchami JBV, refrakčními vadami, poruchami konvergentního souhybu např. u specifických poruch učení (Latvala et al., 1994; Pokorná, 2010; Handler & Fierson, 2011; Billard et al., 2013; Quaid & Simpson, 2013; Bednářová, 2016; Collins et al., 2017; Cheng et al., 2018; Hussaindeen et al., 2018; Krejčová, 2019), u poruch zrakového (Wright, 2007; Wahlberg-Ramsay, 2012) či sluchového vnímání (Ostadimoghaddam et al., 2015), u ADHD (Kurtz, 2006; Granet, 2014; Granet et al., 2005) a poruch chování (Sauer et al., 2018). Důležitost JBV i konvergence popisují různé další studie. Porucha konvergence byla spojena s poruchou čtení a špatným studijním výkonem (Phillips, 2017). Špatní čtenáři mívají poruchu JBV (Palomo-Alvarez & Puell, 2010). U poruch řeči je vyšetření JBV také doporučeno (Hamplová, 2009), ač

konkrétnější studie o incidenci těchto vad nebyly nalezeny. Z výše uvedených studií a monografií vyplývá, že z hlediska zvýšené incidence refrakčních vad a poruch jednoduchého binokulárního vidění je u dětí vhodné oční a ortoptické vyšetření k odhalení poruch konvergence, refrakčních vad a poruch JBV. Dnes se u specifických poruch učení zdůrazňuje fonemická stránka jazyka, ale na zrak a zrakovou percepci by se přesto zapomínat nemělo. Žádná studie však nepracovala s včasností detekce vad na úrovni zrakového aparátu (oka/očí) u dětí s kognitivními deficity. Podle výše uvedených studií byl prokázán význam komplexního očního a ortoptického vyšetření. Nicméně jak je uváděno na začátku, v ČR oční vyšetření u dětí není povinné!

1 Výzkumný záměr

Hlavním cílem předpokládaného výzkumu je navrhnout a ověřit spolehlivost a použitelnost nástroje k včasné detekci zrakových vad na úrovni zrakového aparátu, jež by mohli používat speciální pedagogové. Na jeho základě odhalit děti s indikací ke kompletnímu očnímu a ortoptickému vyšetření. Výzkumné šetření bude zaměřeno na odhalení zrakových vad na úrovni zrakového aparátu u dětí ve věku 5-7 let s kognitivními deficity, především refrakčních vad (hypermetropie, myopie, astigmatismus, anizometropie), poruch jednoduchého binokulárního vidění (strabismus, porucha konvergentního souhybu, amblyopie, anizometropie, porucha stereopse).

1.1 Dílčí výzkumné cíle

1. Zjištění nejčastěji se vyskytující koincidence zrakové vady s konkrétním kognitivním deficitem.
2. Srovnání spolehlivosti různých typů stereotestů.
3. Zhodnocení praktického využití nástroje pro speciální pedagogy.

1.2 Výzkumné otázky

1. Jsou všechny metody nástroje spolehlivé a použitelné k včasné detekci zrakových vad na úrovni zrakového aparátu v praxi speciálních pedagogů?
2. Je potřeba doplnit nějaké testy do nástroje – např. testy citlivosti na kontrast, testy barvocitu do nástroje, a jiné?
3. Jak a zda by byl test použitelný v rámci testů školní zralosti?

1.3 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinu budou tvořit děti a žáci s kognitivním deficitem, kteří jsou v péči speciálního pedagoga. Velikost výzkumného vzorku bude teprve přesněji stanovena tak, aby byl dostačující vzhledem k hloubce prováděného výzkumu. Výběr dětí zapojených do tohoto výzkumného šetření nebude náhodný a bude vycházet z předem stanovených kritérií. Pro zvýšení validity vybereme jedince, kteří budou splňovat stanovená kritéria a podmínky. Jedním z kritérií bude místo. Do výzkumu se zapojí děti z Prahy a okolí, které jsou v péči

speciálního pedagoga, dalším kritériem věk 5–7 let a dále přítomnost kognitivního deficitu (jakéhokoli).

1.4 Metody výzkumu

Budou použity kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody:

1. metoda observační – pozorování
2. metoda – rozhovor
3. metoda – testování
4. sběr, třídění a analýza materiálů.

1.5 Zvolený design dizertační práce

Jádrem výzkumného projektu bude empirické šetření navržené jako smíšený design. Speciální pedagogové budou vyškoleni v nástroji k včasné detekci zrakových vad na úrovni zrakového aparátu. Metody kvalitativní: Budou provedeny rozhovory a pozorování implementace tohoto nástroje v praxi speciálních pedagogů, analýzy dokumentů od speciálních pedagogů, očního lékaře a ortoptisty. Metody kvantitativní: Testování dětí indikovaných ke komplexnímu očnímu a ortoptickému vyšetření. Následně bude vyhodnocen tento nástroj z hlediska jeho účinnosti, odhalení poruch na úrovni zrakového aparátu. Probandi výzkumného šetření (děti, žáci 5–7 let s kognitivním deficitem) budou na počátku výzkumu otestováni speciálním pedagogem a navrhovaným nástrojem. Tento nástroj pro vyšetření speciálním pedagogem slouží k včasné detekci zrakových vad na úrovni zrakového aparátu, obsahuje 6 plus 1 test, konkrétně test zrakové ostrosti na dálku i nablízko pomocí lea symbolů, krycí test, konvergentní souhyb, Worthův test, test stereopse (Titmusův test – test moucha) a navíc vyšetření lateralit oko-ruka. Navrhovaný nástroj obsahuje standardizované testy. Na základě komplexního očního a ortoptického vyšetření každého dítěte i žáka bude vyhodnocena spolehlivost tohoto nástroje pro speciální pedagogy. Na základě pozorování a rozhovorů se speciálními pedagogy bude vyhodnocena použitelnost tohoto nástroje v praxi speciálních pedagogů.

Závěr

Nebyla dosud objevena studie, která by se komplexně zabývala kognitivními deficity a zrakovými vadami na úrovni zrakového aparátu (refrakční vady, poruchy JBV) a včasnou detekcí pro jiné odborníky než oftalmology či pediatri. Vždy se zkoumala konkrétní diagnóza a poruchy JBV. Taktéž málo pozornosti se soustředilo na detailnější zkoumání vztahů mezi konkrétními kognitivními deficity a zrakovou vadou. A proto by komplexní pohled tohoto výzkumu chtěl přispět k této problematice.

Navíc se současné výzkumy ve valné většině případů zaměřují u konkrétní diagnózy (např. ADHD) na poruchy JBV, nikoli na včasnou detekci včetně toho, kde by měla probíhat a kdo ji bude provádět. Vzhledem k tomu, že děti (žáci) při problémech ve vzdělávání navštěvují školská poradenská zařízení, volíme včasnou detekci zrakových vad speciálními pedagogy.

Stranou pozornosti pedagogických výzkumů je pak právě nutnost komplexnosti jednotlivých vyšetřovacích metod zraku, jejich propojenost a spolupráce v rámci nejlepší reedukace potíží ve vzdělávání. V současné době je přitom zřejmé, a fragmentované výsledky některých výzkumů zmíněných výše v textu to také ukazují, že klíčem k úspěchu je multidisciplinární přístup k dětem s kognitivními deficity. Právě včasná detekce zrakových poruch na úrovni zrakového aparátu speciálními pedagogy jsou centrálním rysem navrhovaného výzkumného projektu. Motivací řešitele k zahájení dané studie je právě chybějící výzkum v oblasti této problematiky nejen u nás.

Seznam zdrojů

- Bednářová, J. (2016). *Zrakové vnímání*. Optická diferenciaci I, II. Praha: DYS-centrum.
- Billard, C.A., Sallée, S., & Delteil-Pinton, F. (2013). Sensory disorders screening in learning disabilities. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 20(1), 103-104. <https://doi:10.1016/j.arcped.2012.10.004>
- Cheng, D., Xiao, Q., ChenQ. Jiaxin, C., & Zhou, X. (2018). Dyslexia and dyscalculia are characterized by common visual perception deficits. *Developmental neuropsychology*, 43(6), 497-507. <https://doi:10.1080/87565641.2018.1481068>
- Collins, M. E., Mudie, L. I., Inns, A. J., & Repka, M. X. (2017). Pediatric ophthalmology and childhood reading difficulties: Overview of reading development and assessments for the pediatric ophthalmologist. *J AAPOS*, 21(6), 433-436.e1.
- Cotter, S. A., Cyert, L. Y., Miller, J. M., & Quinn, G. E. (2015). National Expert Panel to the National Center for Children's Vision and Eye Health. Vision screening for children 36 to <72 months: recommended practices. *Optom Vis Sci*, 92(1), 6-16. <https://doi:10.1097/OPX.0000000000000429>
- Filouš, A. (2000). Komplexní terapie vrozené katarakty a zavedení screeningu v České republice. *Strabismus a varia*, 33-36.
- Gerinec, A. (2005). Refrakční anomálie. In A. Gerinec, *Detská oftalmologie*. (s. 53-63). Martin: Osveta.
- Granet, D. B. (2014). ADHD and "eye problems." *Journal of AAPOS*, 18(1), 2-3. <https://doi:10.1016/j.jaapos.2014.01.001>
- Granet, D.B., & Gomi, C.F. (2015). The Relationship between Convergence Insufficiency and ADHD, *Strabismus*, 13(4), 163-168. <https://doi:10.1080/09273970500455436>
- Hamplová, M. (2009). Ortoptika a logopedie, související obory? *Česká logopedie*, s. 87-94.
- Handler, S. M., & Fierson W. M. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127(3), 818-856.
- Hered, R. W., & Wood, D. L. (2013). Preschool vision screening in primary care pediatric practice. *Public Health Rep*, 128(3), 189-197. <https://doi:10.1177/003335491312800309>

- Hopkins, S., Sampson, G. P., Hendicott, P., & Wood, J. M. (2013). Review of guidelines for children's vision screenings. *Clin Exp Optom.*, 96(5), 443-449. [https://doi: 10.1111/cxo.12029](https://doi.org/10.1111/cxo.12029)
- Hussaindeen, J. R., Shah, P., Ramani, K., & Ramanujan, L. (2018). Efficacy of vision therapy in children with learning disability and associated binocular vision anomalies. *J Optom.*, 11(1), 40-48.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie*. Praha: Grada Publishing.
- Kroulíková, V., & Němec, M. (2011). Screeningové vyšetření zraku u dětí. *Česká oční optika*, 52(2), 44-46.
- Kurtz, L. A. (2006). *Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Latvala, M. L., Korhonen, Penttinen, M., & Laippala, P. (1994). Ophthalmic findings in dyslexic schoolchildren. *Br J Ophthalmol.*, 78(5), 339-343. [https://doi: 10.1136/bjo.78.5.339](https://doi.org/10.1136/bjo.78.5.339)
- Loh, A. R., & Chinag, M. F. (2018). Pediatric Vision Screening. *Pediatr Rev.*, 39(5), 225-234. [https://doi: 10.1542/pir.2016-0191](https://doi.org/10.1542/pir.2016-0191)
- Menjivar, A. M., Kulp, M. T., Mitchell, G. L., Toole, A. J., & Reuter, K. (2018). Screening for convergence insufficiency in school-age children. *Clin Exp Optom.*, 101(4), 578-584.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
- Orel, M. (2016). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. Praha: Grada Publishing.
- Ostadimoghaddam, H., Mirhajian, H., Yekta, A., Sobhani, R.D., Heravian, J., Malekifar, A., & Khabazkhoob, M. (2015). Eye problems in children with hearing impairment. *Journal of current ophthalmology*, 27(1-2), 56-59.
- Palomo-Alvarez, C., & Puell, C. M. (2010). Binocular function in school children with reading difficulties. *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol.*, 248(6), 885-892.
- Phillips, P. H. (2017). Pediatric ophthalmology and childhood reading difficulties: Convergence insufficiency: relationship to reading and academic performance. *J AAPOS*, 21(6), 444-446.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Quaid, P., & Simpson, T. (2013). Association between reading speed, cycloplegic refractive error, and oculomotor function in reading disabled children versus controls. *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol.*, 251(1), 169-187.
- Sauer, T., Lawrence, L., Mayo-Ortega, L., Oyama-Ganiko, R., & Schroeder, S. (2018). Refractive Error and Ocular Findings among Infants and Young Children with Severe Problem Behavior and Developmental Disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 11(4), 251-265.
- Severa, D., Beneš, P., & Bramborová, S. (2014). Základní techniky hodnocení stavu konvergence. *Česká oční optika*, 55(22), 30-32.
- Sturm, V., Heckmann, J., Wandernoth, P., Kunz, A., Steffen, T., & Schmitt, O.S. (2016). Sehscreening in der Stadt Zürich [Vision Screening in Zurich]. *Klin Monbl Augenheilkd*, 233(4), 391-395. [https://doi: 10.1055/s-0041-111818](https://doi.org/10.1055/s-0041-111818)
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- Wahlberg-Ramsay, M., Nordström, M., Salkic, J., & Brautaset, R. (2012). Evaluation of aspects of binocular vision in children with dyslexia. *Strabismus*, 20(4), 139-144.
- Wright, C. (2007). Learning disorders, dyslexia, and vision. *Aust Fam Physician*, 36(10), 843-5.
- Zobanová, A. (2004). Koordinace péče o poruchy vidění ve spolupráci dětský lékař a oftalmolog. *Pediatric pro praxi*, 5(5), 236-237.
- Zobanová, A., & Maříková, A. (2005). Metody preventivního vyšetřování zraku: preventivní pediatrie – manuál pro provádění preventivních prohlídek. *Postgraduální medicína*, 7(2), 37-42.

Kontakt

MUDr. Helena Štrofová – Ortoptika Dr. Očka
Mgr. Martina Hamplová
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
E-mail: h.strof@seznam.cz

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
E-mail: lea.kvetonova@pedf.cuni.cz

Role digitálních technologií při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků

2. stupně základních škol

Role of digital technologies in the process of reading literacy progress at pupils of the second stage of primary school education

Petr Šulc

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit obsah tezí disertační práce, informovat o zamýšlených krocích a plánovaném výzkumu. Příspěvek obsahuje základní teoretické poznatky a stručně podává přehled o dané problematice. Výzkumný design bude smíšený, využita bude kombinace kvalitativních i kvantitativních metod. Vycházíme z pojetí čtenářské gramotnosti dle OECD PISA a PIRLS, v tuzemsku zejména z práce Košťálové. Chtěli bychom zjistit, jak a do jaké míry digitální technologie ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků 2. stupně ZŠ. Ke komparaci poslouží tištěný text a text obsahující multimediální prvky.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čítanka, digitální technologie, kvalitativní a kvantitativní výzkum

Abstract

The aim of this abstract is to present the content of the dissertation thesis, to inform about the intended steps and planned research. The paper contains basic theoretical findings and provides a brief overview of the current state of the issue. The research design is mixed a combination of qualitative and quantitative methods. The work is based on the concept OECD PISA and PIRLS, in domestic environment on the work of Košťálová. We would like to find out how and to what extent digital technologies affect the reading literacy rate of pupils of the second stage of primary school education (CZ). Both printed text and text with multimedia elements will help us for comparison.

Key words: reading literacy, reader, digital technologies, qualitative and quantitative research

Úvod

Okolní svět, národní i světová ekonomika včetně celé společnosti se nebývalou a neustále rostoucí rychlostí mění. Je zřejmé, že s počátečním vzděláním, s nímž přicházíme na základních školách do styku, již v žádném případě po celý život nevystačíme. Snad každý jedinec se v průběhu života dostal do situace, kdy bylo potřeba doplnit či rozšířit své znalosti a vědomosti, kdy bylo nutné přiučit se novým dovednostem a znalostem, mnohdy je dokonce potřeba změnit stávající profesní orientaci a kvalifikaci. S obdobnými situacemi

se samozřejmě budeme s příchodem modernějších technologií setkávat čím dál častěji, tudíž je důležité mít na paměti, že vzdělávání není již pouhou záležitostí dětí a mladistvých, nýbrž se stalo celoživotní nutností (Šulc, 2018, s. 6). Učitelé na všech stupních škol na tuto skutečnost reagují využíváním digitálních technologií ve vzdělávacím procesu tak, aby dostatečně připravili své žáky na život v digitalizovaném světě. Z úhlu učitele českého jazyka je pak potřeba položit si otázku, jaký dopad mají digitální technologie nejen na výuku mateřského jazyka, nýbrž také na rozvoj schopností žáka adekvátně pracovat s textem. Proto se stalo v průběhu mé dosavadní pedagogické praxe na základní škole předmětem mého zájmu zkoumání vlivu digitálních technologií na rozvoj čtenářské gramotnosti v systému základního vzdělávání.

Plánovaný výzkum naváže na již realizovaný výzkum, který probíhal v roce 2018 na vybraných základních školách ve Zlínském a Olomouckém kraji. Zjišťována však nebyla konkrétní úroveň čtenářské gramotnosti, nýbrž faktory, jež takové rozvíjení determinují – rodina, učitelé, vlastní zájem apod. Tyto faktory bychom vedle využívání elektronických textů chtěli zkoumat i nadále.

1 Úvod do problematiky čtenářské gramotnosti

V posledních letech je stále častěji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti českých žáků v procesu jejich vzdělávání. Tento vyplývá z potřeby soudobé společnosti, v níž právě dovednost porozumět textu v různých situacích a kontextech s cílem vyvodit úsudek a závěr z přečteného, a to včetně schopnosti posoudit text z různých hledisek je elementárním pilířem úspěšného života jedince.

Pro pojem čtenářská gramotnost neexistuje stabilní definice. Obsah termínu se totiž mění v souvislosti se změnami ve společnosti, v ekonomice i v kultuře. Je však potřeba uvědomit si, že čtenářská gramotnost není pouze schopnost či dovednost technicky automatizovat čtení tak, jak jsme si jej osvojili jako děti za účelem dešifrovat obsahy vět. Aktuální pojetí zahrnuje schopnost porozumět celé škále textů vztahujících se k situacím ve škole i mimo ni, přemýšlet o nich a umět je korektně vyložit. Samotný pojem gramotnost představuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetenci jednotlivců, a proto je pochopitelné, že se v různých kulturách úrovně gramotností různí (Košťálová, 2010, s. 14). Pojetí čtenářské gramotnosti prochází vývojem a zpřesňováním, avšak mezinárodním výzkumem OECD PISA je definována ve znění:

„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Trávníček, 2008)

S ohledem na čtenářskou gramotnost se stále objevují nové výzkumy. Česká republika se do mezinárodních srovnávacích výzkumů aktivně zapojuje od devadesátých let. Prvotně se jednalo o studie organizace IEA, ty následují výzkumy OECD. PISA je nejdůležitějším a největším mezinárodním šetřením v oblasti měření výsledků vzdělávání. Šetření zjišťuje úroveň jednotlivých gramotností patnáctiletých žáků, kteří většinou ukončují poslední ročník základních škol. Měření probíhá ve třech cyklech, z nichž každý je zaměřen na jinou oblast tak,

aby bylo možno získat co nejrelevantnější výsledky. V České republice je toto šetření realizováno Českou školní inspekcí (ČŠI, 2021, cit. 2021-24-04). Poslední měření čtenářské gramotnosti proběhlo v roce 2018, při němž byla taktéž aktualizována definice gramotnosti tak, aby odrážela nejen nové teorie porozumění textu, ale i soudobé změny ve společnosti. Všeobecně lze na základě dostupných výsledků zkonstatovat, že se Česká republika nachází v rámci Evropské unie v pásmu nadprůměru, statisticky se však od výsledků z roku 2015 neliší. Výsledky tedy odpovídají průměru zemí OECD. Vedle tradičních výzkumů PISA i PIRLS se stále více objevují tuzemské projekty, které se snaží poskytnout školám pomocnou ruku při zlepšování čtenářské gramotnosti. Pod záštitou společnosti SCIO probíhá projekt Čtenář, který školám umožňuje odhalit, v čem mají žáci největší rezervy.

2 Výzkumný záměr

Na základě vybraného tématu disertační práce bude hlavní pozornost věnována analýze role digitálních technologií při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol. K tomuto účelu bude využita výuka literární výchovy a zkoumána role využití elektronických verzí čítanek, jejichž multimediální obsah a připojené úkoly budou dle předpokládané hypotézy napomáhat rozvoji čtenářské gramotnosti a vést ke zlepšení postojů žáků k předkládaným textům. Tato výuka bude porovnána se standardní výukou, v níž bude pracováno s tradiční verzí tištěné čítanek.

2.1 Výzkumná otázka

Za účelem splnění cíle bude využita autorská Čítanka pro 2. stupeň základních škol, k níž bude v rámci doktorského studia vypracována elektronická verze. Tato bude disponovat multimediálními prvky, jejichž smyslem je obohatit žákům informační sdělení. Jak bylo popsáno výše, sekundárně se chceme opětovně zaměřit na zkoumání determinujících faktorů tak, aby mohla být elektronická verze čítanek optimálně strukturována. Dílčím cílem taktéž bude zjistit přínos interakce komparací výsledků výuky pomocí standardní a elektronické verze čítanek včetně mapování postojů žáků k předloženým textům, a to jak v rámci čítanek elektronické, tak klasické tištěné. V souvislosti s výše popsaným stanovujeme hlavní výzkumnou otázku jako:

„Vede elektronická multimediální čítanka k lepšímu zapamatování obsahu textu, čímž podporuje zlepšení postojů žáků k předkládanému textu?“

2.2 Autorská čítanka versus multimediální čítanka

Současná verze autorské čítanek má klasickou tištěnou podobu. Primárně je určena žákům druhého stupně základních škol. Texty byly citlivě vybírány s ohledem na jejich uměleckou hodnotu a jazykovou výstavbu, s ohledem na přínos literárnímu prostředí a společnosti. Čítanka obsahuje 22 ukázek, které jsou systematicky řazeny dle:

- textů prozaických (s různorodým žánrovým zastoupením) a
- textů básnických (s různorodým zastoupením).

Součástí každé ukázky je informační panel se zajímavostmi, průřezovými tématy i životopisem autora. Každá ukázka je doplněna o sadu úkolů a otázek, které reflektují (nejen) metody kritického myšlení, žáci jsou nuceni s textem pracovat pečlivě. Žák je po přečtení ukázek včetně splnění dílčích úkolů vyzván k evaluaci textů a k vlastní sebereflexi. K čítance je přidruženo médium s nahranými ukázkami, s tím však v rámci výzkumu nebude pracováno.

Digitální verze čítanky bude koncipována jako multimediální čítanková učebnice, v níž budou převládat prvky multimediality. K takovým prvkům řadíme vizuální obrazy, audio či audiovizuální doprovod. Na rozdíl od klasické tištěné čítanky, která není těmito prvky opatřena, očekáváme pozitivnější dopad na žákovské postoje při čtení vybraných textů (Charney, 1994).

2.3 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinou budou žáci druhého stupně základních škol. Velikost výzkumného vzorku bude přesněji stanovena s ohledem na hloubku prováděného šetření tak, aby byl dostačující. Výběr žáků, kteří budou do výzkumu zapojeni, nebude nahodilý, žáci budou vybíráni dle stanovených kritérií např. lokace. Do celého šetření budou zapojeni žáci Olomouckého, Zlínského a Ústeckého kraje.

2.4 Metodologie

Vedle smíšeného designu budeme v rámci tohoto vědeckého bádání využívat:

1. *formu pedagogického experimentu*, jejímž smyslem bude zjistit míru zapamatování si obsahu předkládaného textu a také postoje žáků k jednotlivým předkládaným textům, přičemž jedna skupina žáků bude pracovat s texty klasickými tištěnými (kontrolní skupina), druhá skupina pak s texty, které jsou opatřeny multimediálními prvky (experimentální skupina),
2. *didaktický test*, jehož smyslem bude zjistit přínos interakce elektronické a klasické tištěné čítanky; žákům bude předložen třikrát – první verzi žáci vyplní před vlastní výukou, aby byly analyzovány žákovské prekoncepty k danému tématu, druhou verzi pak bezprostředně po práci s textem a třetí verzi v následující edukační jednotce; komparace výsledků u obou skupin a u všech testů nám demonstruje míru zapamatování si obsahu přečteného textu (Chrásková, 2016, upr.),
3. *sémantického diferenciálu*, jehož smyslem bude mapování odstínů v postojích žáků k předloženým textům i k jejich formě; žáci budou k jednotlivým ukázkám přiřazovat jednotlivé atributy, čímž bude vytvořena přívlastková hodnoticí škála (Vala, 2003, upr.) a
4. *metody zakotvené teorie*, již budou sesbíraná data analyzována (Strauss & Corbinová, 1999).

Závěr

Tento výzkum je možné chápat jako pokračování výše zmíněného výzkumu z roku 2018, na nějž chceme navázat. Výzkumem chceme přispět k rozšíření poznatků z oblasti čtenářské gramotnosti a jejího posilování digitálními technologiemi. Chceme seznámit vyučující s výsledky našeho výzkumu, informovat je o výsledcích žáků, a proto předpokládáme, že náš výzkum bude přínosný nejen pro pedagogiku, nýbrž také pro literární výchovu. Budou zpracovány teoretické poznatky dané problematiky. Bude vytvořen didaktický test. Žáci mají být schopni efektivně pracovat s rozličnými druhy textů, soudobé výsledky však nejsou příliš pozitivní. Učitelé často využívají tradičních výukových metod a čtenářských strategií, řada z nich však stále zůstává upozaděna. Žáci tedy zvládají techniku čtení, kritické myšlení ovšem při četbě neuplatňují. Proto věříme, že náš výzkum povede ke zlepšení čtenářské gramotnosti ve školách, umožní vyučujícím pracovat s texty jinými, alternativními způsoby a poskytne žákům citlivější prožitek při čtení.

Seznam zdrojů

- Altmanová, J. a kol. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Česká školní inspekce, 2021 [online]. ČŠI. [2021-04-24]. <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>
- Charney, D. (1994). *The Impact of Hypertext on Processes of Reading and Writing. Literacy and Computers* [online]. New York: Modern Language Association, s. 238-263.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Košťálová, H. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI.
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Šulc, P. (2018). *Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host et Praha: Národní knihovna ČR.
- Vala, J. (2003). Využití metody sémantického diferenciálu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, 1, 81-89.

Kontakt

Mgr. Petr Šulc

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: petr.sulc01@upol.cz

Skúsenosť s umením ako nevyhnutná podmienka pri dosahovaní akademickej excelentnosti doktorandov umenovedných odborov a estetiky³⁸

*Experience with art as a necessary condition for achieving academic
excellence of doctoral students in arts and aesthetics*

Tomáš Timko

Abstrakt

Cieľom príspevku je krátkou analytickou sondou poukázať na nepostrádateľnosť skúsenosti s umením pri dosahovaní akademickej excelentnosti študentov doktorandského štúdia ako budúcich akademických pracovníkov. Venujeme sa dvom vybraným aspektom excelentnosti, a to inovatívnosti a medzinárodnosti. Na základe textov filozofov estetiky sa snažíme vysvetliť úlohu imaginatívnosti a obrazotvornosti v procese poznania. V závere textu popisujeme problémy učiteľských pedagogicko-umeleckých katedier, ktorých neoddeliteľnou súčasťou je umelecká prax, ktorá ale nie je dostatočne ohodnotená v systéme sledovania akademickej výkonnosti.

Kľúčové slova: akademická excelentnosť, doktorandské štúdium, umenovedné odbory, skúsenosť s umením

Abstract

The aim of the paper is to point out a short analytical probe to the indispensability of experience with art in achieving academic excellence of doctoral students as future academic staff. We focus on two selected aspects of excellence, namely innovation and internationality. Based on the texts of philosophers of aesthetics, we try to explain the role of imaginativeness and imagination in the process of cognition. At the end of the text, we describe the problems of teaching pedagogical-artistic departments, of which artistic practise is an integral part but which is not sufficiently evaluated in the system of monitoring academic performance.

Key words: academic excellence, doctoral studies, art disciplines, experience with art

³⁸ Táto vedecká štúdia je výstupom riešenia projektu VEGA č.1/0051/19 „Hudba a dramatické umenie v koncepciách estetickej teórie a estetickej výchovy na území Slovenska v 19. a 20. storočí“ vedenom na IUEK FF PU v rokoch 2019-2021. Riešiteľ a autor štúdie je interným doktorandom na Inštitúte estetiky a umeleckej kultúry FF PU v Prešove.

Úvod

Dôležitosť umenia v živote človeka nedávno overila (a stále overuje) aj pandémia koronavírusu, ktorá postihuje svet od začiatku roka 2020. Aj keď často nedobrovoľne vo svojich domovoch izolovaní ľudia siahali skôr po nenáročných oddychových žánroch, akými sú najmä filmová a televízna tvorba a populárna hudobná produkcia, okrem rozptýlenia umenie neustále sprítomňovalo aj hodnoty, ktoré sa v danej situácii mohli javiť ako ohrozené (rozvaha, súdržnosť, spolupatričnosť a pod.). Len ťažko si dokážeme predstaviť zvládnutie takejto náročnej situácie pri absolútnej absencii umenia.

Umelecká skúsenosť bežných ľudí počas výnimočného stavu, avšak nielen počas jeho trvania³⁹, je predmetom výskumu mnohých doktorandov, študujúcich najmä umenovedné disciplíny a estetiku, no tiež odborov ako psychológia alebo sociológia. Aby však mohli študovať recepciu umenia (ale tiež umeleckú produkciu ako takú), musia sa ich osobné skúsenosti minimálne rovnať, no v ideálnom prípade značne prevyšovať skúsenosti skúmaných recipientov. Rozsiahla priama skúsenosť s umením je pre nás preto zároveň nevyhnutnou podmienkou, ktorá musí byť naplnená jednak v rámci štúdia, no rovnako pri ceste k dosiahnutiu akademickej excelentnosti doktorandov najmä umenovedných odborov a estetiky.

Napriek tejto všeobecne uznanej téze, možností priameho kontaktu s umením v rámci štúdia teoretických, no dokonca aj praktických (výchovných) umeleckých disciplín v rámci akadémie⁴⁰ neustále ubúda. Dôraz na *výkon a splňanie kritérií* sú natoľko náročné, že často nútia doktoranda obmedzovať vyhľadávanie umeleckých produkcií, a to nie len na báze produkcie, no tiež v rámci recepcie umenia. Snažíme sa preto na tento problém poukázať a nastoliť otázku, či práve v snahe za dosiahnutím výkonnosti v prípade týchto odborov nastolený systém neobmedzuje dosahovanie akademickej excelentnosti.

1 Akademická excelentnosť

Predseda Učenej spoločnosti Slovenska, Peter Moczo, vysvetľuje excelentnosť vo všeobecnosti ako „schopnosť vedca, vedeckého tímu alebo inštitúcie produkovať nové objavy a poznatky, ktoré vo významnej miere posúvajú hranice poznania, menia technológie, liečebné postupy a kvalitu života a významne ovplyvňujú ďalší výskum.“ (Gabrižová, 2018) Fedor Gömöry, fyzik z Elektrotechnického ústavu SAV, zdôrazňuje globálnosť výsledkov excelentných pracovníkov, teda že musia nutne prekračovať nielen okruh vedcov v inštitúcii, no zároveň i rámec slovenskej vedy. (Gabrižová, 2018)⁴¹ Na základe týchto vyjadrení by sme pre našu potrebu a vo vzťahu k umenovedným odborom mohli zvýrazniť dve významné kritériá excelentnosti: *inovatívnosť* a *globálnosť* (medzinárodnosť).

³⁹ Myslíme tým aj potenciálnu (ne)predpokladanú zmenu apercpcných návykov po jeho skončení.

⁴⁰ Migašová (2019) poukazuje na tradície akadémie, kde vedecké a umelecké hodnoty v minulosti koexistovali ako neoddeliteľné zložky.

⁴¹ Zuzana Gabrižová (2018) cituje ich vyjadrenia na diskusii, ktorá sa konala ako sprievodné podujatie festivalu Noc výskumníkov 2018 v Bratislave.

Hľadisko *inovatívnosti* sa v rámci výskumu recepcie a produkcie umenia prejavuje tiež aktuálnosťou poznania umeleckých prejavov a teoretického zázemia, ktoré je nevyhnutné pre vedecké skúmanie a z ktorého ako zo zázemia môže vzišť inovatívny prístup k riešeniu vedeckého problému. Reflektovať aktuálne teoretické prístupy je základom každého vedeckého skúmania. No omnoho náročnejšia úloha (na čas aj prostriedky) je sledovať dianie na medzinárodnej umeleckej scéne so zreteľom na priamu skúsenosť s umením. Najmä, ak pripustíme tézu Waltera Benjamina (1979, s. 19), ktorý neopakovateľnú existenciu umeleckého diela pripisuje jeho „tu a teraz“ podobe, t. j. že originál umeleckého diela je ukotvený v čase vnímania a konkrétnom priestore, pričom iné formy recepcie sledujú už iba jeho reprodukciu. Je prakticky nereálne, aby sa študent doktorandského štúdia neustále snažil o recepciu súčasného umenia v Benjaminovskom duchu. No môže sa snažiť o recepciu súčasného medzinárodného umenia vo voľnom čase (napr. počas letných mesiacov), ktorý sa tak stáva polopracovným vzhľadom k nutnej sústredenosti recepčných zmyslov. Alternatívnym riešením je recepcia fyzicky nedostupných súčasných umeleckých prejavov výhradne prostredníctvom reprodukcí. Myslíme si však, že táto forma recepcie nie je dostatočná, preto obmedzovať sa na ňu nemôže viesť k nadobudnutiu excelentnosti v rámci nami sledovaných odborov.

S inovatívnosťou v našej koncepcii teda úzko súvisí aj *medzinárodnosť*. Študenti doktorandského štúdia sa najjednoduchšie môžu zapojiť do medzinárodného diskurzu vďaka rôznym formám zahraničných stáží a pobytov. Takáto skúsenosť umožňuje nielen reflexiu aktuálnych globálnych trendov, no rozvíja aj iné schopnosti doktoranda, vedúce k jeho akademickej excelentnosti, ako napríklad jazykové a komunikačné kompetencie a pod⁴².

Potrebu zapojiť slovenské univerzity do medzinárodnej spolupráce vníma aj Národná rada Slovenskej republiky, ktorá v novembri tohto roka rokovala o novele zákona o vysokých školách. Táto novela by umožňovala „akreditáciu študijných programov ponúkaných viacerými vysokými školami spoločne“ (SAAVS, 2020). To by znamenalo obrovský pokrok pre slovenské vysoké školy, ktoré by sa mohli realizovať v medzinárodnom prostredí. Veľký prínos by zaznamenali aj doktorandi umenovedných odborov, ktorí by svoj výskum a štúdium mohli realizovať na viacerých vysokých školách súbežne. To by jednak zvýšilo úroveň ich teoretického vedeckého zázemia vďaka možnosti vzdelávať sa u renomovaných pedagógov, no vzniknutý stav by tiež zabezpečoval vytvorenie živého kontaktu s medzinárodnou umeleckou produkciou.

2 Skúsenosť s umením a poznanie ako jej výsledok

Mnohí experti na problematiku školstva, okrem iného napríklad v záverečnej správe aj účastníci projektu OECD *Thematic Review of Tertiary Education*⁴³, uvádzajú, že je potrebné zmeniť zahľadenosť škôl do seba a zamerať sa na ich otvorenie smerom von, t. j. posilniť väzbu

⁴² Autor článku sa ako študent 2. a 3. stupňa štúdia, a tiež ako absolvent, tri krát zúčastnil zahraničných výskumných aj praktických stáží v Prahe, Českej republike.

⁴³ Konal sa v rokoch 2005–2007 za účasti odborníkov z 22 krajín.

Umenie nás totiž pozýva do slobodného sveta obrazotvornosti (Scruton, 2005, s. 164) a ak sa skrz ňu naučíme cítiť zmysel umenia, t. j. pochopíme nie iba zobrazené, ale aj dielo ako také, zdokonalíme tým naše chápanie sveta, a tiež svoje reakcie na neho. K tomu je potrebná kreativita, ktorú Lambert Zuidervaart (2015) považuje za relevantnú pre kognitívne poznávanie seba a sveta, pričom kreativita nám zároveň zabezpečuje účasť na racionálnej transformácii spoločnosti. Imaginácia ako mentálna schopnosť syntetizuje naše zmyslové vnemy do podoby koherentného vnímania (Zuidervaart, 2015, s. 21). Wolfgang Welsch (1993, s. 37) rozlišuje dve formy vnímania: 'zmyslové vnímanie' a 'vnímanie zmyslu'. Prvé, jednoduché, zapája zmysly no vnímané neprepája s vedením a skúsenosťou, čo robí druhé, náročnejšie vnímanie, ktoré dáva skutočný význam vnímanej realite. Estetické myslenie podľa neho (Welsch, 1993, s. 37) vychádza z prvého typu, no postupne prechádza k druhému. Welsch popisuje jeho prebieh v štyroch krokoch: zmyslovo vnímame objekty, o ktorých si za pomoci *imaginácie* vytvárame mienku a uvažovaním o nej dostávame *celkový obraz o danom objekte*. Inak povedané, najprv v mysli skonštruujeme obraz zmyslovo vnímaného, aby sme o ňom mohli začať premýšľať. A práve priama skúsenosť s umením prehlbuje schopnosť našej imaginácie a obrazotvornosti, ktoré sú súčasťou procesu, na konci ktorého „vnímame zmysel“ všetkých vecí.

3 Problémy učiteľských pedagogicko-umeleckých katedier

Nie je naším cieľom hodnotiť situáciu na základných a stredných školách, no spomeňme aspoň klesajúci trend dotácie hodín na umelecké a estetické výchovy, ktoré sa buď vo vyšších

ročníkoch základných škôl nerealizujú, alebo sa v rámci stredných škôl spájajú do všeobecných predmetov, akými sú Umenie a kultúra (Kopčáková, 2018, s. 77). Ide o veľmi nepriaznivý trend vzhľadom k tomu, že hodnota umeleckých výchov spočíva najmä v už spomínanom rozvíjaní kritického a tvorivého myslenia u mladých ľudí (Kopčáková, 2018), no tiež vo vzťahu k uplatneniu absolventov VŠ, ktorí sú bez dostatočnej dotácie hodín nútení realizovať sa mimo pedagogického prostredia.

Problémom učiteľských pedagogicko-umeleckých katedier na vysokých školách sa venuje aj Irena Medňanská (2020). Autorka analyzuje dopad aplikácie scientometrických kritérií v slovenskom akademickom prostredí v oblasti hodnotenia výkonov pedagógov týchto katedier. Poukazuje na ťažkosti akademikov pri napĺňaní požadovaných kritérií, ak ich pedagogická činnosť spočíva primárne vo výučbe praktických umeleckých predmetov. Problém vidí okrem iného v tom, že nie je možné nastaviť rovnaké kritéria hodnotenia pre všetky odbory, a to kvôli ich špecifickosti. Učiteľ na vysokej škole sa podľa nej „topí vo víre vedeckej a publikačnej činnosti“ (Medňanská, 2020, s. 43), čo najťažšie pociťujú práve akademici z učiteľských pedagogicko-umeleckých katedier, pretože ich umelecká činnosť nie je dostatočne braná do úvahy⁴⁴. Vyústením týchto komplikácií často býva stav, že absolventi doktorandského štúdia nemajú záujem o pracovné miesta, ktoré po neobsadení zanikajú (Medňanská, 2020, s. 43). To vedie k nemalým problémom pre katedry, keďže namiesto cesty k excelentnosti mladí vedeckí pracovníci, do ktorých boli vložené nádeje, končia (resp. ani nezačnú) svoju akademickú kariéru. Ide skutočne o veľmi smutný trend, ktorý zároveň kladie prekážky kontaktu so živým umením v pedagogickom systéme a ktorého dôsledky môžeme vnímať už dnes v podobe nižšieho záujmu o kultúru zo strany mladých ľudí.

Záver

Vysokú hodnotu estetického vzdelania konštatuje aj Konrad Paul Liessmann (2015). Autor akcentuje, že estetická skúsenosť kultivuje našu súdnosť, teda schopnosť „vnímať analógie a difference, proměnné a konstanty“ (Liessmann, 2015, s. 130). No zároveň potvrdzuje ťažkosti, s ktorými sa múzické odbory potýkajú. Bojujú s pozornosťou a financiami, no najmä s nepriateľom, „na ktorého nestačí – *užitečnosť*“ (Liessmann, 2015, s. 124). Je preto podľa nás správne neustále si pripomínať a obhajovať význam umenovedných, estetických a tiež pedagogicko-umeleckých katedier, pretože „ľudské bytí znamená více než být schopný zaměstnání“ (Liessmann, 2015, s. 133). Naším cieľom bolo v krátkosti poukázať na aktuálnosť a naliehavosť diskusie o týchto témach a osloviť študentov doktorandského štúdia z rôznych odborov, aby naďalej intenzívne skúmali vplyv priamej skúsenosti s umením na rozvoj poznania v jeho celistvosti. Aj to je jednou z ciest rozvíjania kompetencií a hodnôt nevyhnutných k dosiahnutiu academickej excelentnosti.

⁴⁴ Výkon zaznamenaný v Centrálnom registri umeleckej činnosti (CREUČ) sa vo vzťahu k záznamu v Centrálnom registri publikačnej činnosti (CREPČ) oceňuje v koeficiente 0,03, t. j. oproti 1000 € za publikačnú činnosť na umeleckú prípadne iba 30 €. (Medňanská, 2020, s. 44)

Zoznam zdrojov

- Benjamin, W. (1979). *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon.
- Gabrižová, Z. (2018). Excelentná veda na Slovensku? Najprv potrebujeme podporiť aspoň nadpriemernú [online]. In *euractiv.sk – Európska únia v slovenskom kontexte*. <https://euractiv.sk/section/spolocnost/news/excelentna-veda-na-slovensku-najprv-potrebujeme-podporit-aspon-nadpriemernu>
- Kopčáková, S. (2018). Význam estetickovýchovných predmetov a ich prínos k rozvoju kritického myslenia. In M. Dunovská, M. Kodejška, E. Králová, P. Slavíková, L. Kaščáková & J. Hudáková (Eds.), *Teorie a praxe hudební výchovy 5: sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2017 v Praze* (s. 75–85). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kopčáková, S. (2020). *Aktuálne otázky hudobnej estetiky 20. a 21. storočia*. Prešov: FF PU v Prešove.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Medňanská, I. (2020). Scientometrické výkonnostné kritéria v slovenskom univerzitnom prostredí – skrytá forma degradácie, (či likvidácie) učiteľských pedagogicko-umeleckých katedrií hudby, s akcentom na katedry hudby. In P. Slavíková, M. Kodejška, M. Pazúrik, E. Králová & L. Kaščáková (Eds.), *Teorie a praxe hudební výchovy 6: sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2019 v Praze* (s. 37–47). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Migašová, J. (2019). Black Mountain College Case: Transformation Trends in Art Education in the First Half of the 20th century. *ESPES* [online], 8(2) [cit. 2020-12-20]. <https://espes.ff.unipo.sk/index.php/ESPES/article/view/160/166>
- Scruton, R. (2005). *Estetické porozumění: Eseje o filozofii, umění a kultuře*. Brno: Barrister & Principal.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- SAAVS. (2020). *Tlačová správa: Spoločné študijné programy pomôžu zvýšiť kvalitu vysokoškolského vzdelávania*. [online]. [cit. 2020-12-10]. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/11/Tlacova-sprava-SAAVS.pdf>
- Welsch, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.
- Zuidervaart, L. (2015). *Umění a sociální transformace, Pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Kontakt

Mgr. Tomáš Timko
Inštitút estetiky a umeleckej kultúry
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
17. novembra 1, Prešov, 080 01
E-mail: tomas.timko@smail.unipo.sk

Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na úroveň čtenářské gramotnosti žáků s odlišným mateřským jazykem

The influence of socially disadvantaged environment on the level of reading literacy of pupils with a different native language

Trávník Jakub

Abstrakt

Cílem předloženého příspěvku je představit teze disertační práce. Představí postup při naplánovaném výzkumu, který se bude zabývat otázkou vlivu sociálně znevýhodněného prostředí na úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy. Český jazyk u těchto žáků není jejich mateřským jazykem. Cílem výzkumu bude zjistit, jaká je míra čtenářské gramotnosti u sociálně znevýhodněných žáků a jak moc je ovlivněna prostředím, ve kterém žijí. Příspěvek bude obsahovat stručné teoretické poznatky, jako součást bude zahrnut i popis aktuální situace v této oblasti.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, mateřský jazyk, sociálně znevýhodněné prostředí, kvantitativní výzkum, kvalitativní výzkum

Abstract

The aim of this contribution is to introduce the dissertation thesis. It will present the procedure of the planned research, which will deal with the issue of the influence of the socially disadvantaged environment on the level of reading literacy of primary school pupils. It is important to say that these pupils don't use Czech as their native language. The aim of this research will be to find out what is the level of reading literacy of socially disadvantaged pupils and how much it is influenced by the environment in which they live. The paper will contain brief theoretical knowledge, including a description of the current situation in this area.

Key words: reading literacy, native language, socially disadvantaged environment, quantitative research, qualitative research

Úvod

V úvodu lze bez nadsázky říct, že čtenářská gramotnost je pro veškerý další vývoj všech žáků naprosto nezbytná. Je tedy potřeba s ní a na ní začít pracovat co nejdříve. Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 42) v Pedagogickém slovníku uvádí, že čtenářská gramotnost je komplexní soubor dovedností a vědomostí daného jedince, které mu umožňují pracovat s psanými texty, se kterými se v běžném životě setkává (návod na sestavení nábytku, pracovní

pokyny, obsah složení potravin apod.). Čtenářskou gramotnost můžeme definovat mnoha pojmy. Například podle Wildové (2012, s. 5) „rozvoj čtenářské gramotnosti je jedním z vysoce aktuálních problémů současného vzdělávání vůbec. I když se obecně předpokládá, že v Evropě je počet negramotných osob z hlediska neschopnosti číst nízký, tzv. sekundárně negramotných je však podstatně více. Za sekundárně negramotné jsou označováni jedinci, kteří sice dokážou číst, většina z nich čte i s limitovanou úrovní porozumění, ale tito jedinci nedokážou ze čtení získávat informacemi, dále je zpracovávat a kriticky vyhodnotit.“ Rozhodně ji tedy nemůžeme definovat pouze jako schopnost číst, bylo by to mylné a zavádějící.

U žáků s ze sociálně znevýhodněného prostředí je tato situace komplikovaná, a pokud tuto problematickou oblast rozšíříme o žáky s odlišným mateřským jazykem, měli bychom si uvědomit, že je rozhodně potřeba se těmto žákům neustále věnovat.

Podle Zíkové a kol. (2011, s. 12) je sociální znevýhodnění „stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinaci těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“

Jurovičová (2009, s. 109) tvrdí, že sociálně znevýhodněné rodiny mají nižší vzdělání a částečně i v důsledku toho jsou více ohroženy nezaměstnaností. Děti, které z těchto rodin pochází prochází nepříznivým psychickým vývojem, kdy nemají dostatečné množství smyslových podnětů, které jim pomáhají vnímat a chápat skutečnosti. Rovněž u nich bývá oslabena tvorba abstraktních pojmů a slovní zásoby, a to na základě nedostatečně vyvinuté jemné motoriky, sluchového a vizuálního vnímání. V návaznosti na to je u žáků prokázána snížená koncentrace pozornosti.

1 Plánovaný výzkum

Výsledky některých zahraničních studií poukazují na to, že pedagog může vnímat přítomnost žáka s jiným mateřským jazykem, než je čeština, v návaznosti na náročnost práce s ním dvěma způsoby. Jeden pohled na něj je přínosný, druhý naopak přitěžující (Muhič, 2004). A zároveň, pokud se k tomu pojí to, že se jedná o žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, ze kterého pochází a s nedostatečnou podporou rodiny při vývoji většinového jazyka, nabývají pedagogové přesvědčení, že je tento žák především „problematický“ (Hájková & Strnadová, 2010).

Pokud se ovšem jedná o žáka, který má ze strany rodiny dostatek podpory, a zároveň má tento žák vysokou motivaci k učení, jsou pedagogové ochotni na tuto jazykovou bariéru nahlížet jako na přechodný problém a není problém se žákovi přizpůsobit. A to jak přístupem k učení, tak i k hodnocení žáka.

Rozhodující vliv na to, jaký bude mít pedagog přístup k žákům, u kterých se vyskytuje překážka ve formě odlišného mateřského jazyka, má vliv především pedagoga vlastní jazyková kultura. Například, u pedagoga, který ovládá alespoň dva cizí jazyky a rád se v této

oblasti vzdělává, jsou mnohem vyšší předpoklady v to, že rozezná přínos žáka s odlišným mateřským jazykem nejen pro vyučovací proces (Hájková & Strnadová, 2010).

Touto problematikou se ve svých publikacích také zabývají například J. Doleželová (2004), M. Rabušicová (2002) a M. L. Kamil (2002). Ve svých publikacích předkládají veřejnosti detailní popis výzkumných období, zaměření výzkumů a využitých metod.

Lze konstatovat, že čtenářská gramotnost je stále zcela aktuálním tématem. Získávání dat z této oblasti se zabývají primárně studie PISA a PIRLS.

Mezinárodní hodnotící studie PISA (Programme for International Student Assessment) je podle ČŠI považována za největší mezinárodní šetření v oblasti výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá.

Šetření PISA se zaměřuje na zjišťování gramotnosti čtenářské, matematické a přírodovědné. Probíhá mezi žáky ve věku 15 let, respondenti jsou tedy žáci na konci své povinné školní docházky. Provádí se každé tři roky.

Dalším významným šetřením je PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Tato studie se zabývá pouze testováním čtenářské gramotnosti. Jedná se o testování žáků čtvrtého ročníku ZŠ a probíhá každých 5 let.

PIRLS pracuje se třemi čtenářskými aspekty:

1. *Procesy porozumění*

- Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání
- Vytváření přímých závěrů
- Interpretace a integrace myšlenek a informací
- Zkoumání a vyhodnocování obsahu textu

2. *Čtenářské záměry*

- Čtení pro literární zkušenost
- Čtení pro získání a používání informací

3. *Čtenářské chování a postoje*

- Odráží čtenářův postoj ke čtení i psaní celkově

Termín sociální znevýhodnění byl podle školského zákona zaveden v roce 2004. Školský zákon zařazuje žáky mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami za základě těchto bodů.

- Žák je z rodiny, která má nízké sociokulturní postavení a je zde možnost, že žák bude ohrožen sociálně patologickými jevy.
- Žák je sociálně znevýhodněn kvůli nařízené ústavní nebo uložené ochranné výchově.
- Žák je také sociálně znevýhodněný, pokud je postaven do role azylanta nebo do role účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

2 Design disertační práce

V disertační práci budou použity kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody. Půjde tedy o smíšený design. Bude kladen důraz na dodržení pravidla triangulace, které zajistí případné odhalení špatné interpretace získaných výsledků a zvýší validitu plánovaného výzkumu. V tomto případě jde o tyto metody:

- didaktický test prokazující dosaženou úroveň čtenářských dovedností žáků
- metoda observační – pozorování žáků a jejich chování v jejich přirozeném školním prostředí
- studium a analýza didaktických materiálů – učebnic
- dotazníkové šetření pro vyučující pedagogy

3 Výzkumné cíle

Hlavním cílem předpokládaného výzkumu je zjistit na vybraném vzorku žáků čtvrtého ročníku primární školy, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u sociálně znevýhodněných žáků s odlišným mateřským jazykem. K dosažení tohoto cíle využijeme metodu kvantitativního výzkumu, a to didaktický test, který pro žáky vytvoříme.

Dílčí výzkumné cíle rozdělíme do dvou částí, a to podle typu použitých metod.

1. V oblasti kvantitativního výzkumu

- Prokázat úroveň čtenářské gramotnosti žáků s odlišným mateřským jazykem ze sociálně znevýhodněného prostředí na 1. stupni ZŠ. (výzkumná metoda – vstupní didaktický test)
- Vyhodnotit vstupní úroveň žáků. Zjistit, v jaké míře je rozvinuta čtenářská gramotnost u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. (výzkumné metody – didaktický test, dotazník)
- Prozkoumat, které didaktické materiály žákům nejvíce vyhovují a pomáhají. (výzkumná metoda – analýza didaktických materiálů)
- Provést dotazníkové šetření pro pedagogy, které bude zjišťovat, jaké postupy, metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti znají a zda jich využívají. (výzkumná metoda – dotazník)
- Ověřit, zda aktivity (navržená řešení) v rámci poskytnuté intervence ovlivnily výstupní úroveň čtenářské gramotnosti žáků. (výzkumná metoda – výstupní didaktický test)

2. V oblasti kvalitativního výzkumu

- Provést analýzu ŠVP dané primární školy. (výzkumná metoda – analýza)
- Vytvořit vlastní žákovské čítanky, které budou složeny ze společně analyzovaných textů ve čtenářské dílně. Navštívit knihovny. (výzkumná metoda – experiment, pozorování)
- Sestavit případové studie náhodně vybraných žáků. (výzkumná metoda – pozorování a interview)

4 Položení výzkumných otázek

Na základě pedagogického problému, který byl stanoven, byla vyslovena hlavní výzkumná otázka:

- Jaká je úroveň čtenářské gramotnosti u žáků s odlišným mateřským jazykem ze sociálně znevýhodněného prostředí?

K získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku se musíme věnovat studiu literatury z oblasti čtenářské gramotnosti a sociálně znevýhodněných žáků. Bude nám podporou a z které budeme vycházet při definici jednotlivých pojmů.

Vedle hlavní výzkumné otázky byly položeny vzhledem k pedagogickému problému i další, dílčí výzkumné otázky.

- Jaké znají pedagogové metody a postupy pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků?
- Pokud vyučující znají více metod a postupů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, kterou využívají nejvíce?
- Která metoda je mezi pedagogy obecně nejvíce využívána?
- V čem pomůže žákům nový přístup?
- Pokud ano, v čem byl tento přístup efektivnější?

V rámci dílčích výzkumných otázek je důležité rovněž zjistit, jaká je informovanost pedagogů ohledně metod a postupů. Pedagogové mohou mít znalost mnoha metod a postupů, ale nemusí docházet z jejich strany k jejich uplatnění. Pro zjištění této situace vytvoříme pro pedagogy dotazník.

Na základě našich navržených řešení ověříme jejich funkčnost. Jedná se zejména o tvorbu vlastních čítanek během čtenářských dílen nebo návštěvy knihoven, kde budeme usilovat o upevnění (pokud již žáci s knihovnou vazbu mají) nebo o vytvoření (pokud je pro ně knihovna novým místem) pozitivního vztahu mezi žáky a knihovnou.

5 Výzkumný vzorek

Výzkum se zaměří především na žáky čtvrtého ročníku primární školy. Do výzkumného šetření bude zapojeno vícero základních škol. Výzkum se pokusí získat data ze základních škol náhodným výběrem, kdy bude záležet na základních školách a jejich ochotě s námi spolupracovat. Část výzkumu se bude zabývat celým ročníkem, tedy všemi žáky. Jedná se zejména o aktivity, jako návštěva knihovny, čtenářská dílna a tvorba čítanek. U části výzkumu se ale zaměříme na vybrané jednotlivce, konkrétně žáky s odlišným mateřským jazykem, žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kdy budou vybráni například pro sestavení případové studie. Součástí výzkumného vzorku budou i pedagogové, u kterých budeme zjišťovat jejich znalost a využití metod a postupů.

Závěr

Předkládaná práce si klade za úkol nejen zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti. Klade si také za úkol zjistit, jaké metody a postupy jsou u žáků nejefektivnější. Rozbor výsledků didaktických testů. Bude také velmi zajímavé zjistit, zda pedagogové používají pouze ověřené metody a postupy, nebo zda existují i takoví, kteří pracují s jinými metodami, které nejsou příliš známé. Získané výsledky, které pedagogům předložíme, jim napomohou při výběru vhodnějších metod. Výsledky jim rovněž mohou pomoci při další práci s těmito žáky. Dalším zajímavým poznatkem bude samotná práce s žáky. Bude velmi přínosné pozorovat žáky při práci v prostředí knihovny, které pro ně nemusí být z počátku komfortní a kde nejsou zvyklí pracovat. Práce s žáky bude probíhat příjemnou a interaktivní formou, která jim umožní se do knihovny kdykoliv vrátit a rozvinout nejen čtenářskou gramotnost. Rozhodně bude potřeba se zaměřit na sociálně slabší jedince. Tito jedinci mohou při své práci, která je někdy ryze soutěživá dosahovat chabějších výsledků. Bude proto vhodné je pečlivě sledovat a při případných komplikacích zasáhnout. Práci na vlastních čítankách žáky přimějeme více se zamýšlet nad svou činností a rozvíjet svou kreativitu.

Seznam zdrojů

- Barr, R. Kamil, M. L., & Pearson, P. D. (2002). *Handbook of Reading Research*. Routledge: Lawrence Erlbaum Associates.
- Česká školní inspekce. (n.d.). *Mezinárodní šetření PIRLS*. <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>
- Česká školní inspekce. (n.d.). *Mezinárodní šetření PISA*. <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni>
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: (teorie a praxe)*. Praha: Grada, Pedagogika.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Muhič, J. (2004). *Interkulturní poradenství*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství (s. 62).
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál (s. 62).
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2018). <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (2004). http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm
- Zíková, T. a kol. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita (s. 12).

Kontakt

Mgr. Jakub Trávník

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č 5, Olomouc, 771 40

E-mail: jakub.travnik01@upol.cz

eTwinning in school health education

Hana Urbanová, Pavla Šlechtová

Abstract

The study focuses on the support of pupils' health literacy through an eTwinning project addressing healthy lifestyle issues. The aim is to determine if the project can help change pupils' attitudes towards their health. Qualitative data analysis was used to examine statements of pupils participating in the project. The results show that the project can enhance the pupils' healthy habits, increase their interest in a healthy lifestyle and positively influence their attitudes to health.

Key words: attitudes, eTwinning, health education, health literacy

Introduction

In its documents on education and health (WHO, 1997, 1999), the World Health Organization emphasises the role of school education in improving young people's health and acquiring skills and habits leading to the maintenance and development of health throughout one's life. Many countries have responded to this challenge, and school health education is included in school curricula worldwide.

Notwithstanding the various forms of its delivery in different countries, health education aims to increase pupils' health literacy. The concept of health literacy represents a set of cognitive and social skills motivating and enabling people to promote and maintain good health, participate fully in society and gain a higher degree of control over their lives (Nutbeam, 2017). The need to improve individuals' health literacy becomes even more stressed nowadays with the outbreak of COVID-19 pandemic and the related adoption of physical contact restrictions. It seems evident that health literacy leading to responsibility for one's own and other people's health might help people understand the reasons for the restrictions and reflect on their behaviour (Paakkari, 2020).

School health education can be perceived as a component of a broader scope provided by health promotion (Pickett, 2017). Besides formal health education lessons, health promotion in school-based settings includes addressing health and well-being issues through the school environment, staff contribution and various health-oriented events. The concept of health promotion has been applied and developed by health promoting schools (WHO, 1998) to improve pupils' well-being and school achievements through motivating, friendly and healthy environment. In the Czech Republic, the Health Promoting Schools program is guaranteed by the National Institute of Public Health (Nejedlák, 2015).

Czech teachers understand the significance of health literacy development and prepare events and projects supporting their pupils to develop healthy habits, skills and attitudes

necessary for their lifelong health. The wide range of projects includes projects created within eTwinning, which is an activity of the European Commission and the Ministries of Education of European countries. It enables international cooperation of schools using ICT. It is the largest European school community, currently bringing together over two hundred thousand schools from forty-four countries. eTwinning provides teachers with a platform for the implementation of distant educational projects in a virtual environment. Teachers actively seek partners for collaboration and create their projects (Kearney, 2016). Thus, eTwinning projects addressing health issues can positively influence participating pupils' motivation to apply a responsible attitude to health in their lives.

1 Research methodology

The study deals with the possibilities of supporting health literacy beyond health education classes at lower-secondary school. The aim is to determine if an eTwinning project on a healthy lifestyle can affect pupils' attitudes towards a healthy approach to their lives.

The study presents an eTwinning project GO 4 HEALTH! focused on a healthy lifestyle and held during English language lessons. One year after the project completion, the study surveys the project's impact on pupils' knowledge and attitudes.

GO HEALTH! was a year-round project for lower-secondary pupils aged 10-12, which took place in the school year 2018/2019. The project involved five partners from the Czech Republic, the Netherlands, Romania, Greece and Spain. The project's main goal was to support pupils' active and healthy lifestyle in the school environment, which plays a vital role in their healthy personal, physical and emotional development. The project had the sub-objectives to improve communication in a foreign language and develop digital skills; to cooperate in a team; to develop a positive attitude towards cultural diversity, and learn about healthy lifestyles and food throughout Europe. The expected outcome was to increase the pupils' awareness of healthy lifestyle importance and to support their attitudes and skills, leading to responsible behaviour and healthy life.

2 Sample of respondents

The study was carried out at a selected primary and lower-secondary school in the Central Bohemian Region. It is a typical state-funded school, founded by a city of approximately 7,000 inhabitants. The school has a total of nineteen classes and is attended by nearly 550 pupils.

The sample consisted of four groups of pupils who directly participated in the GO 4 HEALTH! Each group was formed as half of a class for English lessons. A total of 49 pupils participated in the research: 12 7th grade pupils (8 boys and 4 girls), 26 8th grade pupils (2 groups: 13 boys and 15 girls) and 11 9th grade pupils (5 boys and 6 girls). The pupils' grades are given as they were at the research time. Based on the length of experience with the eTwinning activity, the pupils were distinguished as experienced (senior – S) or beginners (junior – J).

3 Data collection

Data collection was performed through four homogeneous focus groups. Each focus group corresponded to a language group of pupils. Common knowledge of the topic and experience were to support the pupils' mutual interaction and increase the quality of the obtained data, although the authors were aware of the risk that mutual social relations had already been established in the groups.

Each focus group was allocated one lesson (45 minutes). The pupils were first introduced to the aims of the research and the discussion procedure. The actual focus groups lasted between 15 and 25 minutes.

Data collection took place with the school management's consent and the respondents' legal representatives' written consent.

4 Data analysis and evaluation

The software program MAXQDA2020 was used for qualitative data analysis. The data was first transcribed and imported into the program. Open coding and subsequent data categorisation were used. First, general concepts were sought in the statements and then combined into categories with a common basis (Švaříček & Šedová, 2007). The senior (S) and junior (J) respondents' statements were analysed separately, and the results were then compared.

5 Results

The results are presented according to the individual categories selected during the data analysis. In the analysis, we worked with the following six categories: association with the term eTwinning; expectations from the activity and their fulfilment or non-fulfilment; benefits of the activity; disadvantages of the activity; healthy lifestyle project – activities, knowledge and attitudes; project evaluation. An explanatory statement introduces each category. We want to state that the results relate to a survey at one school and are based on a specific project, and therefore they cannot be generalised. However, they can serve as a basis for a more systematic investigation.

... AN APPLICATION WHERE DIFFERENT COUNTRIES COMMUNICATE TOGETHER...

The Pupils usually associate the concept of eTwinning with communication over the internet. Those with a more extended experience with the activity also relate eTwinning to previously completed projects. Several pupils associate the activity directly with the healthy lifestyle project, which shows a strong link between the project and eTwinning.

... THAT WE WILL WRITE EMAILS TO PUPILS FROM FOREIGN SCHOOLS AND LEARN LOTS OF NEW VOCABULARY...

Before starting the project, the pupils' ideas about eTwinning differed depending on how long their experience with the activity had been.

The pupils with previous eTwinning experience (S) do not remember much of their original expectations or had no expectations. The beginners' (J) statements were more specific as they

had a clear idea of their expectations. The dominant expectation was that the cooperation would take the form of emailing with foreign peers.

... WHEN WE STARTED, IT WAS VERY GOOD AND I WOULD LIKE TO CONTINUE...

The expressed expectations were mostly met. Some pupils were initially sceptical, but the activity exceeded their expectations. Boys generally had lower expectations, and after their own experience with the activity, they were more satisfied. On the contrary, the statements reflect the higher demands of girls.

... I WANT TO TRY SPEAKING ENGLISH WITH SOMEONE...

The pupils agree that eTwinning has many benefits, mainly efficient use, attractiveness and work methods.

Language use is mentioned most often. The pupils attach great importance to the English language as a school subject and anticipate to use it in future. They see the main benefit in the possibility to improve their English, enlarge vocabulary and practise conversation.

The activity's attractiveness lies in the cooperation with foreign schools, which is at the same time the essence of the activity. The pupils took an active interest in their peers' lives and different education methods in other countries. An important element was the meaningfulness that the pupils felt when working with their peers. They welcome the use of English in real-life communication, which replaces "speaking activities" in ordinary lessons.

The pupils include the form of education among the benefits. They especially appreciate the online work, which could also be done from home. The activity is perceived as exciting and fun. The statements reflect the connection of activity and motivation, and commend teamwork and involvement of all participants, regardless of their language skills level.

... I CAN'T SEE ANY DISADVANTAGES...

Most pupils emphasise the benefits rather than the disadvantages. Exceptionally, criticisms related to either the project organisation or the technical aspects appear. The pupils mention the lengthy search for project partners and some partners' unreliability in carrying out tasks as a disadvantage. Another disadvantage mentioned were occasional technical problems.

... I WOULD ENJOY DOING THE COOKING AGAIN...

The project focusing on a healthy lifestyle left the pupils with many memories. For most of them, this was the first experience with the activity. Besides, the project was year-round, so the work was continuous and long-term. The pupils most often mention specific activities related to the project work and attained knowledge and attitudes.

The pupils clearly recall activities that deviate from formal lessons. Practical or uncommon activities proved to be the best memories. Cooking healthy meals is mentioned most often. The second most popular activity was taking videos. Besides, this activity took place outside school, and the change of setting was welcomed with enthusiasm. The pupils also well remember group activities and cooperation on various tasks.

... WE SHOULD SPORT, RELAX, DRINK WATER, EAT HEALTHIER...

The pupils recall general and specific information related to a particular activity. Healthy lifestyle rules regarding exercise and eating are mentioned most often. The pupils are aware

of regular exercise importance for maintaining health and rank sport among their favourite topics. In general, the pupils often mention healthy eating. Specifically, they refer to the drinking regime, regular intake of fruits and vegetables and the necessity to avoid food rich in sugar, salt and fat. In addition, the statements show that these pupils have developed a positive attitude towards healthy foods, specifically fresh vegetables.

... IT'S MUCH MORE FUN THAN OTHER LEARNING...

The pupils would like to continue this activity. The central aspect is the attractiveness of teaching methods applied. The pupils agree that the project was fun and they enjoyed the work. They appreciate group work, computer work and practical activities. The pupils also believe that they achieve better results in learning English. They would choose a similar topic related to a healthy lifestyle, sports and cooking for possible future projects.

The following table presents the most important findings of the research. Each category is assigned a characteristic presenting the typical statements of the group of participants: girls (G); boys (B); junior (J); senior (S). If the statements do not differ significantly across groups, the code description is given without acronyms. The characteristics are supplemented by an example of a typical statement.

Tab. 1. Summary of results

Category	Code description	Example
ASSOCIATION	J – COMMUNICATION IN ENGLISH	<i>I recall cooperation with pupils from other countries...</i>
	S – USEFUL AND FUN	<i>I recall a healthy lifestyle and taking proper care of my life.</i>
EXPECTATIONS	J – EXCHANGING EMAILS	<i>I expected to email with someone, someone from a foreign country.</i>
	J – SATISFACTION	<i>The result was different but also good...</i>
	S – NO EXPECTATIONS	<i>I didn't have any expectations...</i>
	SG – SIGN OF DISSATISFACTION	<i>... I thought we'd talk more.</i>
	SB – NICE SURPRISE	<i>... but it really surprised me that I enjoyed it and it was fun too.</i>
BENEFITS	PRACTICAL USE	<i>... we need to be able to communicate with someone in English in life ... that we will try it in practice.</i>
	ATTRACTIVENESS	<i>... to see what is happening elsewhere and what it looks like there, what they like and don't like.</i>
	LEARNING	<i>I find it useful, it's much fun, and you're motivated ...</i>
DISADVANTAGES	ABSENCE OF DISADVANTAGES	<i>I can think of no disadvantages.</i>
	TECHNOLOGY	<i>... sometimes you can't log in there, and sometimes the site doesn't work at all.</i>
	ORGANISATION	<i>... not all states always do their tasks.</i>

GO 4 HEALTH	ACTIVITIES	<i>... preparing salads, drawing those flags and taking videos on how to live healthily...</i>
	KNOWLEDGE	<i>... need to eat healthily, move, not drink sweet drinks, but maybe water.</i>
	ATTITUDES	<i>... that beet salad is perfect.</i>
EVALUATION	FUN	<i>I enjoy it more than just sitting at a desk and talking...</i>
	BETTER RESULTS	<i>... just because we can learn English better in eTwinning.</i>

Conclusion

The study's main goal was to determine how an eTwinning project on a healthy lifestyle affects pupils' attitudes towards a healthy life. Their statements clearly show that the project can enhance the pupils' healthy habits, increase their interest in a healthy lifestyle and positively influence their attitudes to health.

The results indicate an increase in the pupils' engagement and motivation primarily due to practical activities, international cooperation, and English language use. This finding corresponds with Nutbeam (2017) statement that health education must be tailored to the specific needs of the audience. The connection between school education and practical life is significant for the pupils' motivation. They are interested in their foreign peers' lives and attach great value to their work results. Using English in real situations is very useful for pupils and makes their learning meaningful.

The results show the pupils' positive attitude to eTwinning in general. They find it fun, useful and meaningful. Differences arise between the pupils with and without previous eTwinning experience. The experienced users perceive activities more as standard while the beginners compare the activity with regular lessons and perceive the project as more engaging and practical.

The pupils evaluate all practical activities very positively and remember them best even a year later. Through activities such as cooking and taking videos about healthy living, the pupils consolidated their knowledge about healthy eating and the importance of exercise. Their own experience with the project helped form a positive attitude to eating vegetables and fruits, which proves this activity's power to influence pupils' attitudes. The pupils would choose a similar topic focused on sport and healthy eating for a possible future project.

The list of sources

- Kearney, C. (2016). *Monitoring eTwinning Practice: A pilot activity guiding teachers' competence development*. Brussels: Central Support Service of eTwinning – European Schoolnet.
- Nejedlá, M. et al. (2015). *Program Škola podporující zdraví*. Prague: Nakladatelství Lidové Noviny.
http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/Program_SPZ/07_Skola_podporujici_zdravi.pdf
- Nutbeam, D. (2017). *World Health Organisation Discussion Paper: Promoting, measuring and implementing health literacy – Implications for policy and practice in non-communicable disease prevention and control*. <http://www.who.int/global-coordination-mechanism/working-groups/background.pdf?ua=1>
- Paakkari, L., & Okan, O. (2020). *COVID-19: health literacy is an underestimated problem*. Lancet Public Health.
- Pickett, K., Rietdijk, W., Byrne, J., Shepherd, J., Roderick, P., & Grace, M. (2017). Teaching health education. *Health Education*, 117(3), 323-340.
- Švaříček, R. & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Prague: Portál.
- WHO. (1997). *Promoting health through schools: Report of WHO Expert Committee on comprehensive school health education and promotion*. WHO Technical Report Series 870. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (1998). *Health-promoting schools: a healthy setting for living, learning and working*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (1999). *Improving health through schools: national and international strategies*. Geneva: World Health Organization.

Contact

Mgr. Hana Urbanová
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
E-mail: hana.durdilova@seznam.cz

Mgr. Pavla Šlechtová
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
E-mail: pavla.slechtova@seznam.cz

Mediální výchova a kritické myšlení ve vzdělávání

Media Education and Critical Thinking in Education

Dominik Voráč

Abstrakt

Příspěvek pojednává o aktuálnosti propojení kritického myšlení a mediální výchovy a nastiňuje obsah zamýšlené dizertační práce, která se chce zaměřit na zkoumání rozvíjení kritického myšlení v průřezovém tématu mediální výchovy na druhém stupni základních škol. Zabývá se základním teoretickým vymezením, způsobem ukotvení kritického myšlení v RVP ZV a také se zmiňuje o vybraných výzkumech zaměřených na mediální gramotnost a kritické myšlení.

Klíčová slova: mediální výchova, mediální gramotnost, kritické myšlení, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Abstract

The paper discusses the relevance of linking critical thinking and media education and introduces an intended dissertation, which deals with the study of the development of critical thinking in media education at secondary schools. In the first part, there are basic theoretical definition, the way how critical thinking is presented in the Framework Education Programme for Elementary Education and mention of chosen researches focused on media literacy and critical thinking.

Key words: media education, media literacy, critical thinking, framework education programme for elementary education

Úvod

Kritické myšlení je v 21. století, tedy v době, kdy lidstvo zažívá informační explozi spojenou se stále větším výskytem misinformací a dezinformací, velice diskutovaným edukačním tématem. Názorným příkladem může být jedno z vyjádření ministra školství Roberta Plagy (in Brzybohatá & Hrdinová, 2019): „Pro mě osobně je ale ve vzdělávání klíčové kritické myšlení. Zní to možná už trochu zprofanovaně, ale je to tak. Dnes jsou informace všudypřítomné, ale člověk musí být schopný posoudit jejich relevantnost, musí umět ověřit jejich zdroj. Kdokoli může například napsat, že stávkují tisíce učitelů, pravda to být může, ale také nemusí. A tady jsme zpátky u schopnosti kritického myšlení. Zvládnout to je náročný úkol pro studenty i učitele.“

Podíváme-li se na zmínky kritického myšlení ve vzdělávacím kurikulu, vidíme, že například Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje slovní spojení jako *kriticky myslet, kriticky přistupovat* či *kriticky usuzovat*, a to napříč vzdělávacími obory či průřezovými tématy. Například v kapitole průřezového tématu Mediální výchova je napsáno, že „*je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení*“ či že „*přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce*“ (RVP ZV, 2017, s. 138). Podobně se o kritickém myšlení zmiňuje i RVP G či Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Zde je například zmíněno, že součástí klíčových kompetencí je (mimo jiné) dovednost kritického myšlení nebo že „*škola musí rozvíjet kritické myšlení, práci s informacemi, klást důraz na spolupráci a zároveň podporovat kompetenci k celoživotnímu učení*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, s. 88).

V návaznosti na výše napsané můžeme dojít k závěru, že kritické myšlení je zmíněno jak v kurikulu, tak i ve vzdělávací strategii, a klade se na něj nemalý důraz. Musíme si ovšem položit otázku, zdali je teoretické zakotvení kritického myšlení dostačující. V současné době totiž nevíme, jak samotní učitelé vnímají kritické myšlení a jestli jsou vůbec v rámci svého studia vedeni k tomu, aby kritické myšlení v žácích efektivně rozvíjeli.

1 Mediální výchova, mediální gramotnost a kritické myšlení

Jak bylo zmíněno výše, kritické myšlení je spojováno v RVP ZV hned s několika předměty a vzdělávacími oblastmi, a to i v rámci průřezového tématu Mediální výchova. U té se předpokládá, že by měla zvyšovat takzvanou mediální gramotnost žáků. Arke (2005) dospěl ve svém výzkumu k závěru, že byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace mezi výkonem na úrovni mediální gramotnosti a mírou schopností kritického myšlení. I samy průzkumy zaměřující se na mediální gramotnost se zaměřují na její kritickou složku (viz dále).

1.1 Mediální výchova

Mediální výchova je chápána v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako průřezové téma. Průřezová témata „*reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání*“ (RVP ZV, 2017, s. 126). Průřezová témata se realizují v rámci předmětů, ale mohou být realizovány i v rámci různých projektů, seminářů či jako samostatný předmět. Průřezová témata musí škola během 4letého období na druhém stupni ZŠ zařadit, nikoliv však v každém ročníku. Mediální výchova se tedy může realizovat v hodinách českého jazyka, výchovy k občanství či informačních a komunikačních technologií. Škola také může pořádat různé exkurze či besedy nebo zařadit mediální výchovu jako samostatný předmět. Samotná mediální výchova jako průřezové téma „*nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii*“ (RVP ZV, 2017, s. 138) a v rámci receptivních činností je rozdělena do pěti okruhů: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti.

1.2 Definice pojmů mediální gramotnost a kritické myšlení

Mičienka a Jiráček (2007, s. 9) uvádí, že mediální gramotnost je tvořena „*poznatky na jedné straně potřebnými pro získání kritického odstupu od médií, na druhé straně umožňujícími maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplněného volného času apod.*“, dále pak „*dovednostmi dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontrolu vlastního využívání médií*“.

Kritické myšlení nemá pevně stanovené teoretické hranice, a proto vzniklo velké množství definic, které se mohou lišit i z hlediska oborové perspektivy (například pedagogická, psychologická či filozofická). Z hlediska základního vhledu do problematiky vybíráme Huittovu (In Hally, 2011) definici, který kritické myšlení chápe jako „*intelektuálně natrénovaný proces aktivní a kvalifikované konceptualizace, používání a syntetizace a/nebo hodnocení odrazů zkušeností (prožitků), dedukce nebo sdělování jako vodítka k přesvědčení a následné realizaci. Kritické myšlení je disciplinovaná činnost vyhodnocování argumentů nebo návrhů a činění závěrů, jež mohou vést k vytváření přesvědčení a realizaci.*“ (Grecmanová, n.d.) Z této a také z definic dalších plyne závěr, že kritické myšlení se podílí na procesu rozhodování daného jedince, a to na základě naučeného myšlenkového procesu.

Průsečíkem mezi kritickým myšlením a mediální gramotností je dovednost získat kritický odstup od médií. V tomto případě se může jednat například o to, jak jedinec vyhodnocuje informace, které si přečte v novinách či vidí v televizi nebo online. V tomto kontextu je právě kritické myšlení skloňováno nejvíce jako nástroj proti dezinformacím.

1.3 Výzkumy zaměřené na mediální gramotnost

Naléhavost orientace českého vzdělávání ke kritickému myšlení potvrzují i výzkumy. Šetření České školní inspekce ze školního roku 2017/2018 zaměřené na mediální gramotnost žáků ZŠ a SŠ odhalilo, že „*žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ dosáhli poměrně nízké úspěšnosti ve výběrovém zjišťování dosažené úrovně mediální gramotnosti*“ (ČŠI, 2018, s. 38). Zjišťování mediální gramotnosti probíhalo na základě dvou složek – kognitivní a kritické. Zatímco kognitivní složka se zaměřila na aspekt osvojení si poznatků o fungování a společenské roli médií (např. znalosti o typech médií, jejich právním rámci, principech fungování atd.), s kritickým myšlením souvisela složka kritická, „*výrazně související se schopností žáka kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí (např. interpretace mediálních sdělení, rozpoznání a posouzení informace v mediálním sdělení)*“ (ČŠI, 2018, s. 5). Podle ČŠI se projevují problémy žáků obou tříd v kritické složce mediální gramotnosti, zvláště pak v orientaci v delším textu s potřebou rozhodnutí o pravdivosti/důvěryhodnosti sdělení či o postoji mluvčího, a to i přesto, že právě kritické složce mediální gramotnosti (např. schopnosti orientace v médiích a kritického přístupu k nim, mediální hrozby) přikládají ředitelé i učitelé škol největší význam v rámci mediální výchovy.

Mimoškolský průzkum mediální gramotnosti provedla agentura STEM/MARK společně s Českou televizí (2018). Průzkum poukázal na její nízkou úroveň, kdy respondenti získali v průměru 39 bodů ze 100. Důležitým faktorem bylo vzdělání, kdy „*mezi lidmi s nižším a vyšším vzděláním byla nejvyšší výsledková propast*“ – absolventi vysokých škol dosahovali v průměru

48 bodů, ti bez maturity 34 bodů. Respondenti dosahovali vysoké úrovně (průměrně 67 bodů) v technických znalostech. Výrazně horších výsledků ovšem dosahovali ve schopnosti interpretace mediálních sdělení, tedy jestli znají pojem fake news, zda je dokážou rozeznat a jak to činí. Výsledek ukázal, že nepravdivé zprávy dokáže poznat jen čtvrtina populace.

Finský výzkum (Horn & Veermans, 2019) porovnával mediální gramotnost studentů finských škol, kde se učilo kritickému myšlení, a amerických škol, které kritické myšlení ve svém kurikulu příliš často nezmiňovalo. Výsledky poukázaly na obrovský rozdíl v mediální gramotnosti žáků. V souboru úkolů, ve kterém měli studenti zhodnotit důkazy, zdali je daný obrázek hoax, či nikoliv, byli ti američtí v 73 % případů hodnoceni nejnižším stupněm zvládnutí, oproti 28,5 % mladších finských a 8 % o dva roky starších finských studentů. Autoři výzkumu vyslovili tezi, že klíčovým faktorem může být právě výuka kritického myšlení v samostatném předmětu. Finská škola byla zařazena do takzvaného International Baccalaureate (dále jen IB) programu, v němž studenti musí absolvovat sto hodin předmětu Theory of Knowledge, který se zaměřuje na proces objevování a sdílení studentských pohledů na problematiku poznání, vědomostí a znalostí, přičemž je explicitně učí, jak kriticky myslet. Upozorňujeme, že tento výzkum může být poněkud zavádějící, protože zatímco výzkumný vzorek amerických studentů byl přes sedm tisíc, finský výzkum pracoval se dvěma klasickými třídami. I přesto je ale propast mezi výsledky žáků pozoruhodná.

2 Výzkumný záměr

Hlavním cílem předpokládaného výzkumu je zjistit, jak je zakotveno rozvíjení kritického myšlení, tedy schopnost vyhodnocovat informace a argumenty, ve výuce průřezového tématu Mediální výchova na 2. stupni základní školy. Zjištění takového zakotvení ve výuce bude probíhat ve dvou rovinách:

1. Kvalitativní analýza dostupných učebních materiálů mediální výchovy.
2. Kvantitativní výzkum zaměřený na znalosti a postoje učitelů mediální výchovy (či předmětů, kde tohoto průřezového tématu využívají) v oblasti kritického myšlení. Výzkum si primárně klade za cíl zjistit, jakými metodami a postupy rozvíjejí učitelé mediální výchovy kritické myšlení žáků.

2.1 Dílčí výzkumné cíle

V oblasti kvalitativního výzkumu:

1. Podat ucelený přehled učebnic a dalších dostupných materiálů neučebnicové povahy k výuce mediální výchovy pro 2. stupeň základní školy,
2. Provést rozbor okruh a témat, kterými se učebnice a další učební materiály mediální výchovy zabývají,
3. zjistit, do jaké míry se jednotlivé učebnice zaměřují na kognitivní a kritickou složku mediální gramotnosti,
4. podat ucelený přehled učebních úloh v učebnicích a provést jejich rozbor z hlediska učení ke kritickému myšlení.

V oblasti kvantitativního výzkumu:

1. Prozkoumat, jakým způsobem realizují učitelé na 2. stupni základní školy výuku průřezového tématu mediální výchovy,
2. zjistit, jakými tématy se učitelé v mediální výchově zabývají,
3. specifikovat, co si učitelé pod pojmem kritické myšlení představují, jakými metodami a v rámci jakých témat jej u žáků v hodinách mediální výchovy rozvíjejí.

Závěr

Cílem příspěvku je poukázat na aktuálnost tohoto tématu, na nutnost dalších výzkumů a také představit plánovaný výzkum zaměřený na propojení kritického myšlení a mediální výchovy. V předpokládaném výzkumu se chceme zaměřit na to, jaká je edukační realita rozvíjení kritického myšlení v mediální výchově, která má svá určitá specifika. Mediální výchova se totiž nutně nerealizuje jako samostatný předmět, jedná se navíc o relativně mladou a dynamickou disciplínu, a to díky rozvoji internetu, sociálním sítím a rozšíření falešných zpráv a dezinformací. Právě z těchto důvodů je potřebný výzkum, který mapuje skutečný stav. Jeho výsledky by tak byly „odrazovým můstkem“ k další práci v oblasti kritického myšlení a mediální výchovy – například k vytvoření nových učebnic, metodik či pedagogických aktivit.

Seznam zdrojů

- Arke, E. (2005). *Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?* Online: <https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=etd>
- Brzybohatá A., & Hrdinová, R. (2019). *Naučme děti nevěřit všemu, říká v rozhovoru ministr školství Plaga*. iDnes. Online: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/robert-plaga-ministr-skolstvi-maturity-rozhovor.A190408_114810_domaci_lesa
- Grecmannová, H. *Kritické myšlení*. Online: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne_seminare/FF_Grecmannova_Kriticke_mysleni.docx
- Hally, T. (2011). *Critical Thinking and Creative Thinking*. Mensa International Journal. Online: http://casopis.mensa.cz/veda/mysleni_kriticke_a_kreativni.html
- Mediální gramotnost je v Česku nízká – pouze čtvrtina dospělé populace v ní dosahuje uspokojivé úrovně*. (2018). Steam/Mark. Online: <https://www.stemmark.cz/medialni-gramotnost-je-v-cesku-nizka-pouze-ctvrtina-dospole-populace-v-ni-dosahuje-uspokojive-urovne/>
- Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. (2018). Česká školní inspekce. Online: https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf;.jpg;.aspx
- Mičienka, M., & Jiráček, J. (2007). *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Online: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Online: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Kontakt

Mgr. Dominik Voráč

Katedra českého jazyka a literatury a Centrum PRVoK

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: dominik.vorac01@upol.cz

Výuka slohové a komunikační výchovy na 1. stupni základních škol – výzkumná studie (komparace běžných základních škol a alternativních škol)

Teaching language composition and communication in Elementary schools – research study (comparison of traditional state schools with the alternatives)

Michaela Žišková

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na výsledky výzkumného šetření, kvalitativního charakteru, které bylo zaměřeno na vybrané aspekty slohové a komunikační výchovy na 1. stupni základních škol v systémech alternativního vzdělávání. Slohová a komunikační výchova představuje na základních školách jeden z rozhodujících nástrojů pro rozvoj kompetencí žáka v oblasti rozvoje komunikačních schopností a v návaznosti také čtenářské gramotnosti. Výzkum byl proveden za účelem zjistit, jakým způsobem se slohová a komunikační výchova vyučuje a zda je možné nalézt přínos prvků alternativního vzdělávání pro klasickou výuku.

Klíčová slova: slohová a komunikační výchova, alternativní vzdělávání, Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, kvalitativní výzkum, případová studie, analýza dokumentu

Abstract

Study is based on results obtained from qualitative research studies – the aspects of teaching language composition and communication as a part of language learning in the elementary schools in alternative school settings. It presents a major tool for the pupil's growth of abilities to communicate, and later on to read. The purpose of this study is to find out how language composition and communication teaching in alternative education differs from the traditional teaching at traditional state schools.

Key words: language composition, communication teaching, alternative education, Montessori education, Waldorf education, qualitative research studies, case study, document analysis

Úvod

Komunikační a slohová výchova jakožto složka výukové oblasti Český jazyk a literatura, je neopomenutelnou součástí výuky a vzdělávání dětí. Komunikaci chápeme jako proces,

kde se dorozumíváme, s cílem výměny myšlenek mezi lidmi, je ovlivněna účastníky, tématem a skutečností, která je sdělována. Značný vliv má i prostředí a prostor, v němž účastníci komunikují. Jazyk, kterým se komunikuje, má taktéž nezastupitelnou hodnotu (Dobešová & Fialová, 2005). Stylistiku chápeme jako nauku o jazykovém stylu neboli slohu. Zkoumá výstavbu jazykových projevů a nalézá způsoby jazykových prostředků, které se vybírají pro dané druhy slohu (Schneiderová, 2006). "Slohová a komunikační výchova je tedy neoddělitelnou součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vede žáky k rozvoji slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností, k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah" (Schneiderová, 2006, s. 12).

Předkládaný výzkum byl, realizován za účelem zjištění, jakým způsobem se výuka realizuje v prostředí alternativních škol, jaké jsou zde pro výuku zvoleny metody a na jakých principech je výuka založena. Snahou bylo také nalézt možný přínos jednotlivých alternativních prvků pro zařazení do výuky pro klasické tradiční školy. V rámci výzkumu jsme se především zaměřili na oblasti reformní pedagogiky, kde jsme využili možnosti navštívit školy vedené v duchu Marie Montessori a Rudolfa Steinera (Waldorfská škola). Pro porovnání sloužila jedna škola běžného typu a běžná škola využívající při výuce prvky Montessori pedagogiky.

1 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření, které bylo provedeno, vzniklo pomocí metody případové studie, kde došlo k výzkumu kvalitativního charakteru. Výzkum nebyl zaměřen na kvantifikaci empirických dat, ale došlo k podrobné kvalitativní analýze. Zvolen byl terénní výzkum, kde je daný předmět přímo zkoumán v přirozeném prostředí. Výzkum jsme provedli přímo v prostředí tříd na jednotlivých školách a předmětem zkoumání byla výuka slohové a komunikační výchovy. Za pomoci metody případové studie jsme se aktivně účastnili hodin českého jazyka a pomocí zvolených metod jsme výzkum realizovali a zaznamenávali nové poznatky (Žižková, 2020).

1.1 Cíle případové studie

Za cíl jsme si zvolili popsat, jakým způsobem se slohová a komunikační výchova vyučuje, a to celkem na čtyřech základních školách, jedné klasické a třech alternativních. Mezi zkoumané školy jsme zařadili běžnou základní školu, pravou Montessori základní školu, běžnou základní školu s prvky Montessori a pravou Waldorfskou základní školu (Žižková, 2020).

Dle cílů případové studie byly položeny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č.1: Jaká je škola, kde byl výzkum proveden?

(charakteristika školy, školní vzdělávací plán)

Výzkumná otázka č.2: Jakým způsobem probíhá slohová a komunikační výchova?

(detailní popis průběhu výuky na dané škole)

Výzkumná otázka č.3: Jaké jsou zvláštnosti a odlišnosti pozorované během výuky?

(popis pozorovaných zvláštností a zajímavostí)

Výzkumná otázka č.4: Jaké jsou základní poznatky vyplývající ze srovnání slohové a komunikační výuky na alternativních školách a na škole klasické?

2 Realizace výzkumu

Kvalitativně orientovaný výzkum jsme realizovali za pomoci metody případové studie a pro sběr dat byly zvoleny metody analýzy jednotlivých škola a jejich vzdělávacích programů, poté metoda přímého zúčastněného pozorování a na závěr došlo k vlastnímu vyhodnocení výsledků, které byly vypořovány celkově na čtyřech školách s tím, že se jednalo o tři školy alternativně zaměřené a jednu školu klasickou. Realizace výzkumu proběhla za pomoci případové studie a třech výzkumných metod přímo v prostředí jednotlivých škol, kde byla možnost přímé účasti na hodinách slohové a komunikační výchovy, za účelem pozorování zvláštností a odlišností při výuce. Využita byla analýza navštívených škol, kde došlo k charakteristice školských zařízení z hlediska organizace, umístění a počtu žáků. Následovala analýza jednotlivých školních vzdělávacích programů a ukotvení slohové a komunikační výchovy. Poté byla zvolena metoda přímého zúčastněného pozorování, kde došlo k detailnímu záznamu průběhu výuky slohové a komunikační. Zaznamenány byly taktéž odlišnosti a zvláštnosti, které byly vypořovány v průběhu pozorování. Závěrem došlo ke srovnání a porovnání dílčích výsledků na jednotlivých školách, výsledky pak byly zapsány do tabulky (Žižková, 2020).

2.1 Záměrný vzorek a fáze případové studie

Předkládaný výzkum byl realizován na záměrně vybraných čtyřech základních školách. Jednalo se o jednu základní školu běžného typu a tři základní školy alternativního typu. Došlo k přímému zúčastněnému pozorování v prostorách školy a třídy a na základě pozorování byl také pořízen fotografický materiál, který dokládá názornější představu o průběhu výuky, využívaných materiálů a metod.

Realizace proběhla celkově ve třech fázích, které byly provedeny u všech škol ve stejném pořadí.

Fáze č. 1: Analýza školy a školního vzdělávacího programu

Fáze č. 2: Přímé zúčastněné pozorování a popis vyučovacího procesu

Fáze č. 3: Vyhodnocení vlastních výsledků pozorování slohové a komunikační výchovy

2.2 Shrnutí výsledků a jejich interpretace

Cílem případové studie bylo popsání způsobu, jakým probíhá vzdělávání dětí ve slohové a komunikační výchově na školách, které jsou alternativně zaměřeny. Pro možnost srovnání jsme do výzkumu zařadili i jednu školu tradičního typu, abychom mohli lépe sledovat rozdíly provedení jednotlivých vyučování. Pomocí třech výzkumných metod bylo dosaženo určitých výsledků, které budeme interpretovat na základě odpovědí na výzkumné otázky (Žižková, 2020).

1. Jaké je prostředí pro výuku, kde byl výzkum proveden? (Charakteristika školy, třídy, školní vzdělávací program a zakotvení slohové a komunikační výchovy)

Na základě analýzy škol a zkoumání v terénu jsme zjistili, že prostředí, kde jsou žáci vyučováni, se značně odlišovalo. Školy alternativní se liší především svou velikostí, a to právě z důvodu, že je navštěvuje podstatně méně žáků než školy klasické. Co se týče organizace, taktéž se na každé škole odlišovala v počtu tříd a vyučujících. Školní vzdělávací program a zakotvení slohové a komunikační výchovy bylo možné analyzovat pouze ve dvou případech, a to na běžné základní škole a běžné základní škole s prvky Montessori pedagogiky. Právě Montessori základní škola a právě Waldorfská základní škola, poskytují školní vzdělávací program pouze k nahlédnutí, podrobnější analýza není možná, jelikož se jedná o soukromé vlastnictví jednotlivých škol a pro použití je k dispozici pouze pro speciálně vyškolené pedagogy.

2. Jakým způsobem probíhá slohová a komunikační výchova (Detailní popis průběhu výuky na dané škole)

Z výzkumu vyplynulo, že na jednotlivých školách dochází k výuce slohové a komunikační výchově zcela odlišným způsobem. Na běžné základní škole probíhá výuka v lavicích pod vedením jednoho pedagoga a trvá 45 minut. Právě Montessori základní škola má pro výuku vyčleněn prostor, kde se děti volně pohybují a samy si vybírají místo pro práci. Vyučující jsou přítomni dva, jeden český učitel a druhý anglický rodilý mluvčí a výuka je koncipována do dvou vyučovacích bloků s tím, že jeden z bloků trvá 90 minut. Žáci se jednotlivé problematice věnují delší čas a jejich výuka je intenzivnější. Běžná základní škola s prvky Montessori pedagogiky se dala srovnat s pravou Montessori základní školou. Prostor, kde se žáci vzdělávají, zastoupení pedagogů a časová dotace pro výuku byla stejná. Právě Waldorfská základní škola se prostředím a pedagogickým dozorem blížila ke škole klasické, ovšem Waldorfská pedagogika disponuje jednou zvláštností. Vyučování probíhá v epochách, kdy jednomu předmětu je věnován celý měsíc. Co se týče samotného průběhu výuky slohové a komunikační, na pravé Montessori základní škole a běžné základní škole s prvky Montessori pedagogiky byly spatřeny společné znaky. Důvodem je fakt, že na běžné základní škole s prvky Montessori pedagogiky se děti vzdělávají v duchu Montessori pouze z části. V obou institucích však je pro výuku využití řady pomůcek. Důležitým zjištěním byl fakt, že na alternativních školách Montessori typu dochází při výuce slohu ke spojení výuky a tvůrčí činnosti, čímž dochází ke komplexnějšímu rozvoji osobnosti dítěte. Pokud žáci vytvářejí určitá slohová cvičení, zároveň kreslí, vystřihují nebo také vytvářejí něco nového. Na alternativní škole Waldorfského typu bylo zaznamenáno, že se slohovou a komunikační výchovou se děti teprve seznamují. V tomto systému je dítě na čtení a psaní, z hlediska psychologie, připraveno až ve třetí třídě základní školy. Na děti není vyvíjen tlak, slohová cvičení jsou schopny napsat až v pozdějším věku. Běžná základní škola má pro výuku slohové a komunikační výchovy vyhrazenou jednu hodinu týdně, kde v každé hodině se děti věnují jinému žánru jako například psaní dopisu, popis pracovního postupu, charakteristika.

3. Jaké jsou využívány metody pro výuku slohu a komunikace? Popis pozorovaných zvláštností a odlišností)

Dle výzkumu došlo ke zjištění, že pro výuku na běžných, klasických školách se používají jak učebnice, tak pracovní sešity. Děti mají na výběr řadu témat, kde si nacvičují jednotlivé postupy. Komunikační výchova je procvičována podle slohových rozcviček, realizovaných na počátcích každé hodiny. Zpravidla děti pracují do sešitu. Pravá Montessori základní škola pro výuku naopak nevyužívá žádné učebnice a sešity, pokud děti píšou, zároveň rozvíjejí svou osobnost. Učení probíhá formou zážitku a při psaní děti nejprve vytvářejí osnovu pro psaní, skládající se například z hlavního tématu, podtématu a podrobností a poté tvoří různé typy svých vlastních knih, do kterých zaznamenávají informace, které také doprovázejí ilustracemi. Knihy vytvářejí dle vlastní kreativity a fantazie, jsou různého tvaru a velikostí. Zvláštností, kterou disponuje Montessori pedagogika je ta, že zde dochází ke společnému vzdělávání dětí ve věku 6-12- ti let. Na Základní škole běžného typu s prvky Montessori pedagogiky se rovněž nevyužívaly žádné učebnice a sešity, na výuku slohové a komunikační výchovy byl určen speciální učitel. Děti dostaly klíčová slova, dle kterých měla vytvořit vlastní příběh. Měly možnost vyjadřovat svůj názor, vést diskuzi, kterou vedly na komunikativních elipsách. Škola Waldorfského typu neměla ve výuce zastoupenou slohovou a komunikační výchovu tak, jako na školách ostatních, nýbrž veškerá výuka je propojena s výchovou hudební a žáci jsou do ní aktivně zapojováni. Zvláštností, kterou waldorfská pedagogika disponuje je ta, že děti nevyužívají pro výuku žádné učebnice a sešity, ale vytváří si tak zvané epochové sešity a tím tvoří svou vlastní učebnici, která jim slouží pro pozdější využití jako nástroj pro zjišťování poznatků.

4. Jaké jsou základní poznatky vyplývající ze srovnání slohové a komunikační výuky na alternativních školách a na škole klasické?

Závěrečnou výzkumnou otázkou došlo ke zjištění, že školy alternativní se od klasických škol odlišují, a to v mnoha ohledech, a to nejen ve výuce slohové a komunikační. Porovnání jednotlivých škol jsme zaznamenali do tabulky z hlediska vyučujících, hodnocení, délky výuky, pohybu dětí při výuce, učebních pomůcek, způsobu slohové výchovy a způsobu komunikační výchovy (Žižková, 2020).

Tab. 1.

		Škola č. 1 Běžná ZŠ	Škola č. 2 Pravá Montessori ZŠ	Škola č. 3 Běžná ZŠ s prvky Montessori	Škola č.4 Pravá Waldorfská ZŠ
Vyučující		1 učitel	1 průvodce 1 asistent	1 třídní učitel 1 učitel 1 asistent	1 učitel 1 asistent
Hodnocení		známky	slovní hodnocení	slovní hodnocení	slovní hodnocení

			(neopravují se chyby)	(chyby se opravují)	
Délka výuky		45minut/1x týdně	2 bloky po 90 min /1x týdně	2 bloky po 90 min/1x týdně	Blok 90 min/týdně (v rámci epochy)
Pohyb dětí		lavice	lavice, koberec křesla	lavice, koberec, chodba	lavice, koberec
Učební pomůcky		pracovní sešit- Barevná slohová výchova, sešity	Montessori pomůcky, tvorba knih	pracovní listy	epochové sešity-vlastní učebnice
Způsob slohové výchovy		dle daných témat: vyprávění, popis, charakteristika.	psaní spojeno s tvůrčí a výtvarnou činností (tvorba knih) + osnova- téma, podtéma, podrobnosti	klíčová slova, tvorba příběhu	pokus o slohovou práci na základě předem daných údajů
Způsob komunikační výchovy		slohové rozcvičky na rozmluvení	komunikativní elipsa	komunikativní elipsa	X

Závěr

Hlavním cílem výzkumu bylo pozorovat a zapsat, jakým způsobem probíhá výuka slohové a komunikační výchovy na vybraných alternativních školách. Cílem bylo taktéž zaznamenat zvláštnosti a odlišnosti, požívané pomůcky a případné inovace pro výuku. Stanovených cílů se podařilo dosáhnout. Podařilo se navštívit celkově čtyři základní školy (3 alternativně zaměřené a 1 klasickou). Díky skutečnosti, že došlo k zaznamenání detailního průběhu výuky, byly také zachyceny určité metody výuky. Vzhledem ke komplexnímu pozorování činíme závěr, že vzdělávání vedené v duchu Montessori pedagogiky má pro žáky přínos, jelikož je výuka vedena v širších souvislostech. Při výuce dochází k rozvoji celé osobnosti žáka a při psaní, tedy při výuce slohové a komunikační dochází ke spojení psaného projevu s tvůrčí činností. Žáci si tvoří pro vlastní psaní i knihy a výuka je realizována pomocí prožitku, zábavnou formou, ke které se děti rády vrací. Obsah výuky, který si žáci prožijí si pak i lépe zapamatují, jelikož je slohová výchova spojena s oblíbenými činnostmi a dochází i k rozvíjení tvůrčích schopností u dětí. Při výuce dochází také k rozvoji představivosti, fantazie a kreativity. Pozorováním bylo zjištěno, že na školách běžného typu je výuka z určitého hlediska povrchní

a nepatří mezi oblíbené činnosti, kdežto na školách Montessori typu dochází ke komplexnímu rozvoji osobnosti a výuka je vedena v hlubších souvislostech.

Pro vědní obor pedagogiku je splněn přínos v novém poznání a výsledky výzkumu mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy, rodiče i studenty, kde ve výsledcích můžeme spatřovat určitou alternativu pro výchovu a vzdělávání dětí. Hlavním přínos spatřujeme v komplexnějším rozvoji osobnosti žáka během výuky, a to nejen při výuce českého jazyka.

Zdroje

Dobešová, J., & Fialová, V. (2005). *Průvodce českým jazykem, aneb, Co byste měli znát ze základní školy*. Brno: Didaktis.

Schneiderová, E. (2006). *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Jazyková, komunikační a slohová výchova*. Úvaly: Albra.

Žižková, M. (2020). *Výuka slohové a komunikační výchovy v systému alternativního vzdělávání (terénní výzkum + dobrá praxe)* [Diplomová práce]. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=30602788268>

Kontakt

Mgr. Michaela Žižková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. č. 5, Olomouc, 771 40

E-mail: michaela.ziskova01@upol.cz

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů
(konference) (16. : 2020 : online)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVI :
working academics value excellence for international teachers : recenzovaný sborník příspěvků z
mezinárodní vědecké online konference konané dne 4. listopadu 2020 v Olomouci / Tereza
Buchtová, Vlado Balaban (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci,
2021. -- 1 online zdroj

Částečně anglický a 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 978-80-244-6011-6 (online ; pdf)

* 37.0 * 37.01 * (062.534)

– výchova a vzdělávání

– pedagogika

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editoři:

Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVI*****Working Academics Value Excellence for International Teachers***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké online konference
konané dne 4. listopadu 2020 v Olomouci

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.scup.cz

Výkonná redaktorka Lucie Šrammová

Odpovědný redaktor Otakar Loutocký

Technická redakce Tereza Buchtová, Vlado Balaban

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

1. vydání

Olomouc 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24460109

ISBN 978-80-244-6011-6 (online: iPDF)

ISBN 978-80-244-6010-9 (CD)

VUP 2021/0234 (CD)

VUP 2021/0235 (online: iPDF)

Neprodejná publikace