

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XIV

Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů
a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
7.–8. listopadu 2018 v Olomouci

Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
(eds.)

Olomouc 2020

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

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

*Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů
a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost*

**Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 7.–8. listopadu 2018 v Olomouci**

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.)

Olomouc 2020

Recenzenti:

Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.
Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
RNDr. Martin Jáč, Ph.D.
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.
Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
prof. MgA. Petr Planý
Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
PhDr. René Szotkowski, Ph.D.
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

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

Editoři © Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

1. vydání

ISBN 978-80-244-5682-9 (online: PDF)

ISBN 978-80-244-5681-2 (CD)

Obsah

Předmluva	5
Profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků z vybraných postkomunistických států	6
<i>Vlado Balaban, Iva Koribská</i>	
Sociálne reprezentácie ako východisko skúmania predstáv o inkluzívnej škole	14
<i>Barbara Basarabová</i>	
Zjišťování míry úrovně čtenářské gramotnosti v elementárním čtení a psaní	21
<i>Hana Blažková</i>	
Rozvíjanie úrovně kritického, tvorivého a angažovaného myslenia u žiakov prostredníctvom metód programu Filozofia pre deti	28
<i>Simona Borisová</i>	
Rozvoj informatického myšlení formou popularizační akce	35
<i>Lucie Bryndová</i>	
Zohľadňovanie potrieb detí v predprimárnej edukácii – projekt výskumu	42
<i>Eva Cvitkovičová</i>	
Hodnoty a hodnotové orientácie žiakov nižšieho sekundárneho stupňa	50
<i>Dominika Hošová</i>	
Prezentace varhanní tvorby Petra Ebena v evropských zemích bývalého SSSR	59
<i>Ondřej Hromádko</i>	
Rozvoj čtenářské gramotnosti na úrovni textů stylů věcné komunikace	66
<i>Johana Hřivnová</i>	
Zážitok ako stimul ku kritickému mysleniu v literárnom texte	75
<i>Lenka Karasová</i>	
Hodnoty v dokumentech ukrajinského školství	81
<i>Pavína Kobzová, Markéta Šemberová</i>	
Komparace hodinové dotace oboru IT na středních školách v ČR a v SR – shluková analýza	89
<i>Michal Kostka</i>	
Teacher's problem solving: A literature review	96
<i>Yang Lei, Hana Marešová</i>	
Kritéria hodnocení edukačních webových stránek z informatiky	103
<i>Petr Mališ</i>	

Prvouka ako dynamický prvok v edukácii	111
<i>Alexandra Nagyová</i>	
Príležitosti na konštrukciu a rekonštrukciu individuálnej koncepcie výučby študentov učiteľstva	118
<i>Peter Ostradický, Róbert Zsembera</i>	
Komparácia výsledkov Českej a Slovenskej republiky vo výskumnom šetrení TALIS 2013 zameraná na profesný rozvoj učiteľov	125
<i>Jaroslav Pěnička</i>	
Akademická úspešnosť – prehľadová studie	134
<i>Eva Sedláková</i>	
Názory pedagogických pracovníkov na prevenciu sexuálneho zneužívania detí v rodině a školním prostředí	141
<i>Lenka Scheithauerová</i>	
Náročnost studia oboru Zdravotnický záchranář z pohledu studentů bakalářského studijního programu	149
<i>Pavla Svobodová</i>	
Teachers-foreigners at the Palacký University in Olomouc and their perception of the value of education	156
<i>Markéta Šemberová, Jitka Plischke</i>	
Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, výstupy první fáze výzkumu	164
<i>Jaroslava Ševčíková</i>	
Genderové aspekty literárních textů a jejich vliv na formování hodnotové orientace žáků a žákyň	171
<i>Veronika Švecová</i>	
Využívání pozitivních copingových strategií mezi vysokoškolskými studenty PdF UPOL	180
<i>Martina Zouharová, Irena Plevová</i>	

Předmluva

Problematice interkulturních perspektiv je v posledních letech věnováno mnoho teoretických i praktických studií, stalo se tedy logickým motivem setkání doktorandů a doktorandek napříč univerzitami nejen z České republiky, ale i ze zahraničí.

Téma interkulturality a globalizace se stává významným v souvislosti se změnami ve společnosti, projevuje se ve všech sférách lidského působení od masové komunikace, přes oblast obchodu až po kulturu či změny sociálně patologických jevů. Výchova a vzdělávání jsou právě procesy, které tyto změny postihují a které by na tyto změny měly být připraveny. V pedagogických vědách je nutné (re)definovat východiska a zdůvodňovat koncepty či strategie edukačních principů využívaných v praxi. Společnost žádá hlubší systematickou reflexi východisek a jejich uplatnění s ohledem na současnost, a především na budoucnost.

Cílem konference, nazvané *Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost* konané ve dnech 7. – 8. listopadu 2018 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, bylo vést dialog v mezioborové pestrosti témat, metodologických ukotvení a koncepcí. Tak jako každý dialog je doprovázen svými atributy a vnitřní strukturovou pestrostí, tak i setkání doktorandů vyzdvihuje, zdůvodňuje a hodnotí vzájemné podmíněnosti a kontexty. Právě v pestrosti a diverzitě názorů a témat je úžasné diskutovat a odvíjet pomyslnou nit z temnoty nevědomí do nové hloubky a šířky pochopení nejen „svého“ tématu či „své“ disertační práce, ale i pochopení a pomoci jiným v řešení jejich projektu disertační práce.

Výsledkem diskuse je právě tento sborník, který, jak věříme, přispěje k dialogu napříč tématy a přinese mnohé inspirace pro další práci v doktorském studiu či pro práci školitelů.

Štefan Chudý

Profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků z vybraných postkomunistických států

Professional self-concept of the beginning academic workers of the selected post-communistic countries

Vlado Balaban, Iva Koribská

Abstrakt

V tomto příspěvku se zabýváme hodnotou vzdělání u začínajících akademických pracovníků z perspektivy jejich profesního sebepojetí. Hlavním cílem je analyzovat formativní faktory profesního sebepojetí, které se podílí na utváření profesní hodnotové orientace. Dílčím cílem je zjistit, jak hodnotí respondenti sami sebe jako vysokoškolské učitele a vědecké pracovníky. Respondenti byli vybráni z řad doktorandů programu Pedagogika, kteří studují na univerzitách v evropských postkomunistických státech. Vyzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor a jejich odpovědi jsme vyhodnotili otevřeným, axiálním a selektivním kódováním.

Klíčová slova: akademický pracovník, profesní sebepojetí, profesní hodnotová orientace

Abstract

This paper is focused on the value of education perceived by the beginning academic workers from their professional self-concept point of view. The main aim is to analyse the formative factors of the professional self-concept, which are also involved in the formation of the professional value orientation. The partial aim is to find out how the respondent evaluate themselves as university teachers and scientists. The respondents were selected from among doctoral students of the program Pedagogy, who study at universities in European post-communist states. The research tool was a semi-structured interview and we evaluated their responses with open, axial and selective coding.

Key words: academic worker, professional self-concept, professional value orientation

Úvod

Univerzitní instituce představují v celosvětovém měřítku nejen centra vzdělanosti a výzkumu, který je provázán na stále zvyšující se nároky a potřeby společnosti, ale také aktivní komunity sdílející společné hodnoty, skrze které nahlíží na celospolečenská i regionální témata. Akademičtí pracovníci stojí jakožto členové těchto komunit a nositelé jejich hodnot hned v několika významných rolích: jako mentoři rozvoje vzdělanosti, průvodci

v odborných znalostech, vůdci vzdělávací komunity, hodnotitelé současného stavu poznání a modely či vzory pro studenty při tvorbě jejich profesní hodnotové orientace.

Současní studenti doktorského studijního programu představují ve značné míře budoucí nositele profesní hodnotové orientace odrážející se ve všech výše zmíněných rolích akademického pracovníka. S tím také souvisí přenos hodnotové orientace z akademického prostředí do praktického školního života. Jednou z klíčových profesních hodnot pedagogické profese na všech úrovních je vztah k samotné hodnotě vzdělání, na kterou lze v rámci profesního sebepojetí nahlížet z mnoha úhlů. Hodnota vzdělání jako součást profesní hodnotové orientace začínajícího akademického pracovníka je ovlivněna nejen jednotlivými rolemi doktoranda jako studenta, vysokoškolského učitele a vědeckého pracovníka, ale také vnějšími sociokulturními faktory společnosti, univerzity, fakulty a konkrétního pracoviště, které vztah k hodnotě vzdělání různým způsobem profesionalizují.

Z pohledu širšího kontextu vývoje vztahu k hodnotě vzdělání v rámci nároků a potřeb společnosti jsme se zaměřili na výzkum respondentů z postkomunistických států České republiky (ČR), Slovenské republiky (SR) a Bosny a Hercegoviny (BaH). Vycházíme z předpokladů Dahrendorfa (2005, s. 92), který časově situoval postkomunistický přechod takto: *„Formální proces ústavní reformy trvá aspoň šest měsíců; všeobecný pocit, že v důsledku hospodářské reformy se situace zlepšuje, zavládne sotva dřív než za nějakých šest let; (...) položit společenské základy, které zaručí, aby ústava a hospodářství fungovaly nejen za dobrého počasí, ale i za počasí velmi špatného, (...) bude trvat nejméně šedesát let.“* Domníváme se, že určité břímě hodnot socialistické společnosti formuje i současnou profesní hodnotovou orientaci jako součást profesního sebepojetí (nejen začínajících akademických pracovníků). Fibich (1995, s. 72) upozorňuje na zdoluhavý proces transformace socialistické společnosti na občanskou společnost nejen v rovině ekonomické či politické, ale hovoří především o určité mentální zátěži obyvatel postkomunistických zemí a uvádí *„dva základní druhy reakcí „postiženého“ člověka na represivní systém reálného socialismu. Jedna z těchto reakcí vznikala z vnějšího strádání, jež se týkalo mezilidských vztahů, postihovaných sítí špiclování, šmelinářství, korupce a sociálních závislostí na základě ovládání či potlačování. Druhá pramenila spíše z vnitřního strádání, jež postihovalo základní přirozené tělesné, duševní, sociální a spirituální potřeby, a to prostřednictvím vnucené autocenzury a sebekontroly.“*

Uvědomujeme si individuální zvláštnosti přechodových fází jednotlivých států a tento faktor tvorby profesního sebepojetí začínajících akademických pracovníků považujeme spíše za obecný, otevřený pro bližší specifikaci a analýzu.

1 Teoretické ukotvení

Výzkum zaměřujeme na analýzu individuálních výpovědí respondentů z výše uvedených států. Zjišťujeme faktory profesního sebepojetí v rámci jednotlivých rolí studentů doktorského studijního programu Pedagogika a jejich očekávání, která od své budoucí profese mají. Vycházíme ze zúženého vymezení začínajícího výzkumníka a vysokoškolského učitele (tedy **začínajícího akademického pracovníka**) podle Wiegerové, Szimethové, Gavory

a kol. (2013), kterým může být student magisterského studia, doktorand i post-doktorand na začátku odborné kariéry a jehož pozici ovlivňuje nejen to, jaké jsou podmínky pro jeho odborný růst na jednotlivých univerzitách, ale také hodnoty a personální konstrukty tvořící sebepojetí (Wiegerová, 2016).

V posledních desetiletích lze vysledovat značný zájem o problematiku vývoje a jednotlivých aspektů profesního sebepojetí učitelů v mnoha zemích (Bong & Skaalvik, 2003; Ghazvini, 2011; Kelchtermans, 1993; Puente-Palacios & Souza, 2018; Schunk, 1991). Výzkumem učitelského sebepojetí se také v českém prostředí zabývá řada autorů (Heřmanová, 2004; Gavora, 2008; Holíková, 2018; Kratochvílová & Horká, 2016; Lukášová, 2015).

Sebepojetí se utváří v procesu socializace a můžeme jej definovat jako představu, kterou o sobě máme (Helus, 2011; Machalová, 2007). Podle Pravdové (2013) lze proces utváření **profesního sebepojetí** rozčlenit na tři základní etapy, které se navzájem prostupují a nelze je tedy zcela oddělit. Jedná se o postupné seznamování s profesí (učitele, výzkumníka), konfrontaci skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným a o transformaci profesního Já směřující k překonání původních prekonceptů (učitelské) profese a vytvoření vlastního pojetí (výuky, výzkumu). Náš koncept profesního sebepojetí vychází z tradičního konceptu Marshe a Shavelsona (2010), který definuje sebepojetí jako osobní vnímání sama sebe založené na zkušenosti a interpretaci našeho okolí. Jejich model znázorňuje sebepojetí jako mnohostranné a hierarchicky uspořádané. Z hlediska profesního sebepojetí se v našem výzkumu zaměřujeme na složku akademickou a sociální v hodnotící a popisné funkci.

Hodnotící funkce sebepojetí se výrazně projevuje při tvorbě **hodnotové orientace** (Hudeček, 1986; Rogers & Wright, 1998). Říčan (1972, s. 195) vymezuje hodnotovou orientaci takto: *„Nejobecnější postoje, které určují celý životní styl člověka, nazýváme hodnotové orientace. Můžeme je chápat jako nejvyšší abstrakce konkrétních postojů.“* Profesní hodnoty reprezentují to, co je pro jedince v jeho pracovních činnostech klíčové jako zdroj uspokojení v rámci seberealizace (De Caroli & Sagone, 2013). Podle Lukášové (2015) jsou hodnoty učitelské profese základem, na kterém by měly být položeny učitelské činnosti. Pro účely našeho výzkumu definujeme profesní hodnotovou orientaci jako hierarchicky strukturovaný soubor obecných profesních hodnot, které regulují a řídí chování a jednání člověka během jeho kariéry, v našem případě profesní chování a jednání začínajících akademických pracovníků na počátku jejich akademické dráhy.

Realizovaný výzkum je postaven na základních otázkách, kterým čelí začínající akademičtí pracovníci a které odrážejí jejich očekávání a obavy: Jsem si jistější v roli učitele nebo výzkumníka? Jsem více studentem nebo zaměstnancem univerzity? Do jaké míry mohu ovlivnit výuku žáků na školách prostřednictvím vlastního vyučování budoucích učitelů? Jakou hodnotu má vzdělání pro mě a pro společnost? Vzhledem k poměrně malému počtu výzkumných prací zaměřených na profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků v českém prostředí chceme v našem výzkumu čerpat z metodologických postupů při zkoumání učitelského profesního sebepojetí, které budeme upravovat do kontextu

akademického prostředí a zároveň se budeme opírat o již zjištěné poznatky současných výše jmenovaných odborníků.

2 Metodologie

2.1 Specifikace výzkumu a metod

V rámci kvalitativního designu výzkumu jsme jako nástroj použili polostrukturovaný rozhovor. Respondenti byli vybráni metodou sněhové koule z řad studentů doktorského studijního programu Pedagogika z vybraných univerzit ČR, SR a BaH. Respondentů bylo celkem šestnáct, z toho šest studentů z BaH, tři ze SR a sedm z ČR. Výzkumné šetření probíhalo od dubna do června roku 2018.

V první části jsme zjišťovali, jaké očekávání respondenti od své profese mají, se kterými profesními hodnotami se respondenti ztotožňují a které považují za důležité předávat svým studentům – budoucím učitelům. V druhé části respondenti odpovídali na otázky zjišťující jejich vztah k jednotlivým rolím akademického pracovníka. Ve třetí části jsme se zaměřili na formativní faktory, které rozvoj profesních hodnot u respondentů ovlivňují nejvíce a také na překážky, které jejich profesnímu rozvoji brání.

2.2 Způsob analýzy dat

Data byla v rámci výzkumu zjišťována pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl nahráván, přepsán a následně kódován. Respondenti byli požádáni, aby své odpovědi formulovali volně a jejich odpovědi nebyly nijak formálně ani časově limitovány. Získaná data jsme zpracovali otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Při otevřeném kódování jsme získaná data rozčlenili do následujícího kategoriálního systému:

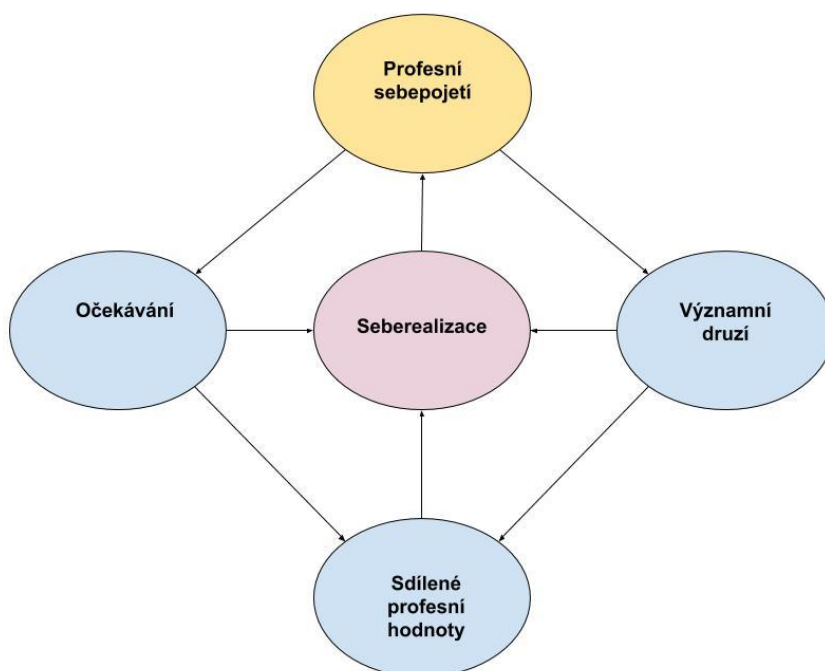
A) Formativní faktory profesního sebepojetí respondentů:

- 1) Vlastní očekávání jako formativní faktor profesního sebepojetí respondentů;
- 2) Školitel jako formativní faktor profesního sebepojetí respondentů;
- 3) Prostředí univerzity jako formativní faktor profesního sebepojetí respondentů;
- 4) Překážky ve studiu jako formativní faktor profesního sebepojetí respondentů;
- 5) Překážky v pracovních činnostech jako formativní faktor profesního sebepojetí respondentů.

B) Profesní hodnoty respondentů:

- 1) Význam hodnoty vzdělání pro respondenty;
- 2) Význam hodnoty vzdělání pro společnost;
- 3) Profesní hodnoty respondenta v roli výzkumníka;
- 4) Profesní hodnoty respondenta v roli vysokoškolského učitele.

Obr. 1. Grafické znázornění profesního sebepojetí ve vztahu k profesním hodnotám



2.3 Výsledky výzkumu

Zatímco vlastní očekávání od samotného studia respondenti ze SR a ČR vztahují především k seberozvoji a naplňování vlastních tužeb, tedy jejich motivace ke studiu je spíše vnitřní,

„Chci dělat práci, která mě baví a naplňuje.“

„Chtěla bych posílit své sebevědomí a komunikační dovednosti.“

většina respondentů z BaH považuje samotné studium jako nástroj pro zachování pracovní pozice akademického pracovníka, což odpovídá odlišnému systému pracovního zařazení odborného asistenta, a jejich motivace je spíše vnější.

„Hlavním důvodem pro studium bylo zůstat na pracovní pozici, tedy spíše z donucení než vlastní touhy.“

„Musím být upřímný a přiznat, že... je to jen další úroveň, kterou musím projít, abych zůstal na pozici odborného asistenta.“

Většina respondentů z ČR, SR, BaH uvádí, že se školiteli mají velmi blízký vztah, často je vnímají téměř jako členy rodiny a potvrzují, že kvalita tohoto vztahu založená na vzájemné důvěře pozitivně ovlivňuje jejich vztah k práci a studiu. Tito respondenti se také ztotožňují s profesními hodnotami svých školitelů. Naopak všichni respondenti ze všech tří zemí kritizují univerzitní prostředí jako příliš tradiční a konkurenční.

„Na naší katedře máme přátelské vztahy, ale ne s ostatními katedrami.“

„Vadí mi, že ta akademická sféra je trošku povrchní, neosobní, ale asi si musíme zvykat. Vadí mi i to, že se berou vědci mezi sebou jako konkurenti.“

Samotné klima univerzitního prostředí tedy hodnotí respondenti jako problematické pro jejich práci i studium. Více respondentů z ČR a SR nachází především tyto překážky v sobě samotných (např. lenost, tréma, nízké komunikační dovednosti) než respondenti z BaH. Pro ty je překážkou především finanční zátěž v podobě placeného studia a slabá finanční podpora v oblasti vědy a výzkumu.

Respondenti hodnotu vzdělání vztahují k seberozvoji, svobodě, nezávislosti, možnosti výběru, finančnímu zajištění. Směrem ke společnosti spatřují hodnotu vzdělání ve schopnosti řešit a redukovat sociální problémy, v jeho preventivní funkci a podpoře kritického myšlení. Obecně nejsou spokojeni s tím, jak společnost na vzdělání nahlíží a degraduje jej na pouhou komoditu nutnou k ekonomickému růstu.

„Pro mě je vzdělání práce na sobě samém, ale společnost jej takto nehodnotí. Dívá se na něj skrz tituly, diplomy a platy.“

„Společnost myslí jen na peníze, které univerzitní vzdělání ne vždycky přinese.“

Většina respondentů se cítí jistější v roli vysokoškolského učitele než výzkumníka a více než výzkumné aktivity je naplňuje práce se studenty, kterým chtějí jít svou vlastní hodnotovou orientací příkladem, podpořit pečlivost, umět třídit a pracovat s informacemi, podporovat respekt k různorodosti a naučit se vyjadřovat svůj názor.

Závěry a diskuze

Hodnota vzdělání jako součást profesní hodnotové orientace začínajících akademických pracovníků je vnímána jako součást osobního růstu, možnost seberealizace, ale také jako nástroj, který má možnost implementovat a spouštět sociální změny. Přestože na tvorbu profesní hodnotové orientace působí především školitelé začínajících akademických pracovníků a většina z nich se ztotožňuje s jejich profesní hodnotovou orientací, základní kameny profesní hodnotové orientace jsou položeny během vzdělávacího procesu samotných začínajících akademických pracovníků. Více českých než slovenských či bosenských studentů doktorského programu Pedagogika věří v možnost *„zlepšit kvalitu vzdělávání a přímo tak pozitivně ovlivnit změny v hodnotách společnosti.“* V rámci profesního sebepojetí se čeští a slovenští začínající akademici vnímají spíše jako studenti, naopak bosenský jako zaměstnanci fakulty, což odráží vnímání doktorandů samotnými školiteli. U svých studentů chtějí téměř všichni respondenti ze všech tří zemí především rozvinout schopnost kritického myšlení a nebát se projevit svůj názor. Zda je potřeba posílení těchto hodnot ve vzdělávání dána všeobecným trendem společnosti či stále patrným vlivem bývalého režimu, je předmětem dalšího zkoumání. V navazujícím výzkumu se budeme zabývat podrobnější analýzou profesního sebepojetí začínajících akademických pracovníků ve vztahu k jejich vlastnímu kritickému myšlení a vědomí vlastní účinnosti.

Zdroje

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self concept and self efficacy: How different are they really? *Educational Psychology, 15*(1), 1-40.
- Dahrendorf, R. (2005). *Reflections on the Revolution in Europe*. New York: Routledge.
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2013). Professional values and school context representations: A study with three groups of school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 82*(1), 137-143.
- Fibich, J. (1995). Postkomunistická mentalita. *Mezinárodní vztahy, 30*(1), 70-76.
- Frankl, V. E. (2016). *A přesto říct životu ano*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Gavora, P. (2009). Profesionální zdatnost vnímaná učitelem. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue, 61*(1), 19-37.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*(1), 1034-1039.
- Göbelová, T. (2008). *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- Holíková, K. (2018). Mezi učitelstvím a youtuberstvím: Profesionální sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube. *Pedagogická orientace, 28*(1), 46-71.
- Horák, J. (1997). *Kapitoly z teorie výchovy I. a II. Problematika hodnot a hodnotové orientace I. díl*. Liberec: TU v Liberci.
- Hudeček, J. (1986). *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia.
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5–6), 443-456.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.
- Kratochvílová, J. & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace, 26*(2), 272-298.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské pojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Machalová, M. (2016). Vypelost' cloveka z pohľadu humanistickeho psychologa Abrahama Maslowa. *Prohuman*. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/psychologia/vypelost-cloveka-z-pohladu-humanistickeho-psychologa-abrahama-maslowa>
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (2010). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107-123.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing.

- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(1), 174-194.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Puente-Palacios, K. & Santos de Souza, M. G. (2018). Professional self-concept: Prediction of teamwork commitment. *Revista de Psicología*, 36(2), 465-490.
- Rogers, E. W. & Wright, P. M. (1998). *Measuring organizational performance in strategic human resource management: Problems and prospects*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Schunk, D. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application*. New Jersey: Pearson.
- Spousta, V. (2000). *Vádemékum autora odborné a vědecké práce (se zaměřením na práce pedagogické)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Wiegerová, A. (2016). *The careers of young university teachers*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Wiegerová, A., Szimethová, M., Gavora, P., Kalenda, J., Navrátilová, H. & Kočicová, S. (2013). *Začínající výzkumník: Od magistra k postdoktorandovi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Kontakt

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

Mgr. Iva Koribská
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: iva.koribska@upol.cz

Sociálne reprezentácie ako východisko skúmania predstáv o inkluzívnej škole

Social representations as a starting point for exploring the priority/ideas of an inclusive school

Barbara Basarabová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá témou inkluzívneho vzdelávania, ktorú považuje za cestu k dosiahnutiu kvalitného vzdelávania pre všetkých. Poukazuje na efektívnosť a dôležitosť fungovania inkluzívnych tímov vo výchovno-vzdelávacom procese. Opisuje, za akých podmienok môže inkluzívny tím efektívne pracovať. Svoj výskumný zámer opiera o teóriu sociálnych reprezentácií, podľa ktorej je naše vnímanie javov a presvedčení výsledkom nielen sociálneho a kultúrneho diskurzu, ale je ovplyvnený aj realitou. Popisuje, ako cez sociálne reprezentácie dokážeme bližšie pochopiť a ďalej interpretovať vnímanie pojmu inkluzívna škola.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, inkluzívny tím, sociálne reprezentácie, q-metodológia

Abstract

In the contribution the author describes the theme of inclusive education, which considers as a way to achieve quality education for all. It points to the effectiveness and importance of the functioning of inclusive teams in the educational process. It describes under what conditions an inclusive team can work efficiently. Research intention is based on the theory of social representations. Our perceptions of phenomena and the conviction of the results not only of social and cultural discourse, but it influenced by reality. It describes how we can understand and further interpret the perception of the concept of inclusive school through social representations.

Key words: inclusive education, inclusive team, social representations, q-methodology

Úvod

Cieľom štúdie sociálnych reprezentácií je odhaliť organizáciu vzťahov medzi pojmami inkluzívna škola u pedagogických a odborných zamestnancov, ktorých vnímame ako jedno z efektívnych pro-inkluzívnych opatrení v edukačnej praxi. Naším zámerom je poukázať na rozdielnosť vnímania pojmu inkluzívna škola. Chceme zistiť, prečo uvažujú, tak ako uvažujú v súvislosti s témou inkluzívneho vzdelávania. Kladieme si otázku: „Čo si pod pojmom

inkluzívnej školy predstavujú a akým obsahom sýtia tento pojem?“ Vychádzame z faktu, že konkrétni ľudia – u nás tím odborníkov, nemyslia ako izolované jednotky, ale navzájom sa od seba výrazne ovplyvňujú. Jednotliví aktéri sa od seba líšia uvažovaním, vlastnosťami, postojmi, názormi, skúsenosťami, kontaktom s deťmi, fungovaním vo vzájomných interakciách. To všetko sú faktory, ktoré sa podpisujú na tom, ako si individuálne interpretujú pojem inkluzívna škola.

1 Inkluzívne vzdelávanie

Pojem inkluzívne vzdelávanie zaznieva v súvislosti s požiadavkou na spoločné vzdelávanie všetkých detí a žiakov v politických ale i v odborných diskusiách na Slovensku čoraz častejšie. Inkluzívne vzdelávanie znamená začlenenie všetkých žiakov do bežného prúdu vzdelávania a prispôsobenie prostredia tak, aby sa vedeli v plnej miere rozvíjať a stať sa plnohodnotnou a autentickou osobnosťou. Dôležité je však to, či náš školský systém vie adekvátne reagovať na rozmanité potreby rôznorodých detí a ako im napomáha prekonávať existujúce prekážky. V súčasnosti cítime rozdiely v ponímaní inkluzívneho vzdelávania. V minulosti bolo inkluzívne vzdelávanie chápané najmä ako spôsob vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením spolu s ostatnými, „zdravými“ deťmi v bežnom vzdelávacom prúde. V poslednej dobe je však inkluzívne vzdelávanie chápané oveľa širšie – ako vzdelávací prístup, ktorý podporuje a víta rôznosť medzi všetkými žiakmi, a to bez ohľadu na to či je dieťa „odlišné“ z dôvodu zdravotného znevýhodnenia, nadania, rasy, etnicity, náboženstva, pohlavia alebo sociálneho zázemia (Ainscow, César, 2006). V súčasnosti môžeme rozlišovať medzi autormi, ktorí nazerajú na inkluzívne vzdelávanie z medicínskeho pohľadu (nálepkovanie detí so špeciálno výchovno-vzdelávacími potrebami), a tými, ktorí na inklúziu nazerajú ako na niečo bezprostredné, kde je diverzita vnímaná ako prirodzenosť. Dôsledkom toho, že máme tendenciu nazeráť na inkluzívne vzdelávanie z medicínskeho hľadiska, môže byť aj silné pozadie špeciálnych škôl, ktoré sú u nás zaužívané a zvyklo sa po nich siahť ako po prvej-jedinej alternatíve. Aj keď je všeobecne známe, že o inkluzívnom vzdelávaní hovoríme ako o rovnosti príležitostí vo vzdelávaní, podľa autorov Vančíková, Porubský, Kosová (2017) sa tento pojem stále vyznačuje obsahovou nejednoznačnosťou. Ak by sme hľadali nejaký zjednocujúci spôsob uchopenia tohto pojmu, napomôže nám vyjadrenie autorov, ktorí tvrdia, že ide *„o rešpektovanie rozmanitosti školou v takom zmysle, aby obsiahlo aj jednotlivcov a sociálne skupiny, ktoré doposiaľ nie sú súčasťou takto koncipovaného vzdelávacieho procesu“* (Porubský, Vančíková, Vaníková, 2016). Pretrvávajúce nazeranie na inkluzívne vzdelávanie z medicínskeho pohľadu môže byť jedným z dôvodov, prečo neexistuje jednoznačná a všeobecne platná definícia inkluzívneho vzdelávania. Podľa Ainscowa (1991) by mal byť vzdelávací systém schopný prispôbiť sa individuálnym vzdelávacím potrebám každého dieťaťa a nie naopak, aby sa dieťa prispôbovalo vzdelávaciemu systému. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je podľa autora reštrukturovať školy tak, aby odpovedali na vzdelávacie potreby všetkých detí. Autori Booth a Ainscow (2002) predstavili vo svojej publikácii *Index for Inclusion* základné kroky k úspešnému aplikovaniu inklúzie do praxe. Publikáciu vnímame ako súbor inštrukcií k tomu,

ako by mohlo začať inkluzívne vzdelávanie v praxi fungovať. Svoje návrhy kategorizujú do troch základných dimenzií: 1. Vytváranie inkluzívnej kultúry – ide o zdieľanie hodnôt inklúzie, 2. Vytvorenie inkluzívnej politiky – ide o prenikanie inklúzie do politiky a zahŕňa stratégie pre jej uskutočnenie, 3. Inkluzívna prax – je o vývoji aktivít, ktoré odzrkadľujú inkluzívnu kultúru a politiku v praxi. Autori jednotlivé dimenzie znázornili do podoby trojuholníka. Dimenzia vytváranie *inkluzívnej kultúry* predstavuje tzv. základňu pre následnú tvorbu *inkluzívnej politiky* a realizovanie *inklúzie v praxi*. Až po premene kultúry a zmene myslenia môžu nastať zmeny v ďalších dimenziách. Aktuálne predstavuje inkluzívne vzdelávanie nový pohľad na vzdelávanie a vyžaduje si komplexné, premyslené a systémové intervencie nie len v oblasti školstva, ale celkového nazerania na societu ako takú. Bolo by mylné nazerať na inklúziu len z pohľadu dosiahnutia akéhosi vytúženého cieľa v oblasti vzdelávania. Nejde iba o prispôsobenie vzdelávacích podmienok a pedagogických stratégií rôznorodým potrebám detí a žiakov. Sme presvedčení o tom, že ak chceme, aby inkluzívne vzdelávanie fungovalo v plnej miere, musíme mu najprv porozumieť.

1.1 Inkluzívny tím

Na to, aby edukačná realita bola adekvátne pripravená na poskytovanie individuálnych a konkrétnych potrieb, je nevyhnutné, aby nastali isté pro-inkluzívne opatrenia. Za jedno z najdôležitejších opatrení považujeme práve inkluzívny tím, pozostávajúci z pedagogických a odborných zamestnancov (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg atď.). Čím viac odborníkov, tým viac prelínajúcich sa kompetencií. Práve tím odborníkov vnímame ako jednu z možností zefektívnenia edukácie tým, že sa učitelia a odborní zamestnanci spolupodieľajú na vytváraní podnetného edukačného prostredia pre všetkých. Vančíková, Sabo a kol. (2018) považujú za členov inkluzívnych tímov tiež rodičov, spolužiakov detí. Každú skupinu ľudí, ktorých aktivity sa spájajú v spoločnom záujme poskytnúť adresnú pomoc a podporu žiakom. Inkluzívny tím môžu tvoriť tak interní, ako aj externí pracovníci školy. Sme si vedomí toho, že práca v inkluzívnej škole vie byť veľmi náročná. Ale pri dobre fungujúcom tíme, ktorý si plní svoje povinnosti, vie byť práca o čosi jednoduchšia a čo je dôležité, efektívna najmä z dlhodobého hľadiska. Nie len pre žiakov, ale aj pre tím ako taký. Podľa Saba a Vančíkovej (2017) by o zložení inkluzívneho tímu mala rozhodnúť škola, ktorá reflektuje potreby detí/žiakov.

Participácia týchto členov v edukačnom procese je podľa nás neodmysliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania. Prieskumy však ukazujú, že štátny rozpočet nemyslí na zlepšenie kvality podporných služieb v školách, a tak narastá problém vo vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami. Podľa Lechtu a kol. (2009, s. 13) „*inkluzívny trend však zastihol prevažnú väčšinu našich pedagógov nepripravených, niektorých po osobnostnej, ale väčšinu najmä po vedomostnej stránke.*“ Nedostatočná informovanosť, nedostatočné odborné kompetencie, znalosti v kompetenciách kolegov, obavy pedagógov alebo ich minimálne praktické skúsenosti sú aspektmi, ktoré dokážu výrazne ovplyvniť povahu tímovej spolupráce. Diskutabilnou témou však nastáva zistenie, akými praktickými a teoretickými zručnosťami a vedomosťami by mal disponovať pedagóg, či odborný zamestnanec realizujúci pro-

inkluzívne opatrenia, ale aj kde a za akých podmienok môže nadobudnúť tieto kompetencie. V súvislosti s touto otázkou sa autori Leonhard, Lechta a kol. (2007) zmieňujú o takzvanom celoplošnom vzdelávaní určenom pre všetkých zainteresovaných pedagogických pracovníkov škôl, ktoré by podľa autorov malo za cieľ získanie „*minima kompetencií pedagóga pre inkluzívnu prax*“. Riešením by mala byť podľa autorov oveľa kvalitnejšia pregraduálna, postgraduálna, profesijná pedagogická príprava týchto učiteľov a odborníkov, ktorá by mala zaistiť zlepšenie procesu realizácie princípov inkluzívneho vzdelávania v praxi. Otázkou však je, kedy sa tieto návrhy dostanú do praktickej podoby. Z prieskumu projektu *To dá rozum*¹ (2018), vyplýva, že na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením sa cíti byť pripravených len 61,5 percenta škôl. Najväčším problémom je podľa Inklukoalície² nedostatok pedagogických asistentov, ktorí chýbajú v 40,8 percentách opýtaných škôl. Problém nedostatočnej pripravenosti učiteľov na prácu s deťmi so ŠVVP potvrdil aj zrealizovaný prieskum *To dá rozum* (2018), ktorý ukázal, že nielen že sa učitelia nemôžu dostatočne oprieť o odborných zamestnancov, ale chýba aj metodická podpora pre učiteľov či pedagogických asistentov. „*Chýbajú kvalitne spracované štandardy podporných služieb, ako aj model, ako by mali odborní a pedagogickí zamestnanci na školách spolupracovať. Celkovo to vedie k nižšej efektivite ich činnosti a zároveň vyšším požiadavkám na počet asistentov a ďalších odborníkov v systéme.*“ A aby práca každého jedného člena inkluzívneho tímu bola zmysluplná, musí sa stotožniť s filozofiou inkluzívneho vzdelávania.

2 Sociálne reprezentácie na pozadí inkluzívnych tímov

Predmetom nášho skúmania nie je jednotlivec sám, ale jednotlivci v interakcii – aktéri inkluzívneho vzdelávania. Vychádzame z faktu, že konkrétni ľudia – u nás tím odborníkov, nemyslia ako izolované jednotky, ale navzájom sa ovplyvňujú. Vplýva na nich nespočetné množstvo faktorov, ktoré ich výrazne kreujú, nie len v myslení ale aj v správaní. Objektom empirického výskumu je teda spôsob ich „vzájomného“ diskurzu. Vychádzame z predpokladu, že samotné predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole sú vnímané cez sociálny a kultúrny diskurz. Profesiou vnímame ako kultúru z toho dôvodu, že tak ako je spravidla definovaná kultúra ako súbor zvykov, vzťahov, odlišných čŕt, ktoré charakterizujú spoločnosť alebo sociálnu skupinu, presne tak sa od seba odlišujú aj dané profesie.

Teória sociálnych reprezentácií (TSR) je pre nás zaujímavá z toho dôvodu, pretože vďaka nej vieme interpretovať to, ako ovplyvňuje naše ponímanie, konanie a hodnotenie reálneho sveta. Podáva nám ucelený výklad toho, ako sa utvára, štrukturuje obsah individuálneho myslenia u každého z aktérov a do akej miery ovplyvňuje ich názor i kultúrne porozumenie.

¹ Cieľom projektu *To dá rozum* je definovanie problémov slovenského školstva. Riešenia, ktoré chceme s projektom priniesť, budú stáť na detailných zisteniach z výskumu a budú odrážať reálne potreby dnešného školstva.

² Poslaním Inklukoalície je spojiť pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej len učiteľov), rodiny, odborníkov a organizácie v intenzívnej spolupráci, a spoločne vyvíjať snahy o inkluzívne vzdelávanie všetkých detí na Slovensku.

Vychádzame z presvedčenia, že pojem inkluzívna škola môže a je interpretovaný rôzne. To, čo si pod ním aktéri vzdelávania predstavujú, závisí aj od toho, v akej kultúre žijú. Týmto spôsobom sa nám naskytne široký systém myšlienok či hodnôt jednotlivca, ktorým uchopuje pojem inkluzívna škola. Autorom TSR je Serge Moscovici, ktorý uvádza, že: *„sociálne reprezentácie sú predpisy, ktoré na nás pôsobia neodolateľnou silou. Ich sila spočíva v kombinácii štruktúry, ktorá existuje ešte predtým, než začneme vôbec premýšľať a v tradícii, ktorá nám nariaďuje, ako by sme mali myslieť“* (Moscovici, 1984, s. 9). Ďalej hovorí aj o súvisiacom spoločenskom prostredí, do ktorého sa jedinec rodí a ktoré ho výrazným spôsobom kreuje. Sociálne reprezentácie sú podľa Plichtovej (1998) názory a presvedčenia, ktoré sa utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách modernej spoločnosti, zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality.

Naším zámerom je teda skúmať, ako uvažujú o inkluzívnej škole pedagogickí a odborní zamestnanci – tzn. členovia inkluzívneho tímu. Za cieľ sme si zaumienili zistiť, čo rozumejú pod pojmom inkluzívna škola a akým obsahom sýtia tento pojem. Pri zbere dát, vyhodnocovaní a interpretácii výsledkov budeme uplatňovať zmiešaný kvalitatívno-kvantitatívny výskum, s väčšou orientáciou na kvalitatívny výskum. Dôvodom príklonu ku kvalitatívnej metóde je presvedčenie, že významné názory, presvedčenia pedagogických a odborných zamestnancov vychádzajúce zo sociálnych reprezentácií je možné odhaliť najmä hlbšou a dôslednou analýzou. Pre realizovanie výskumu sme si zvolili Q-metodológiu, ktorej postup napomáha k systematickému skúmaniu ľudskej subjektivity. Q-metodológia sa zaujíma o súvislosti, medzi jednotlivými respondentmi v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobné postoje, presvedčenia alebo relatívne blízke diskurzívne konštrukcie (Lukšík, 2013). Týmto spôsobom budeme identifikovať rozdiely v ponímaní pojmu inkluzívna škola a pristúpime tak k riešeniu problematiky komplexne. Zrealizovaním výskumu sa nám tak otvára možnosť ďalšej hlbšej štúdie. Na rozdiel od toho, ako a prečo sa osvojujú sociálne reprezentácie, by sa dalo ďalej zaoberať pôvodom sociálnych reprezentácií. Aj Plichtová (2002, s. 38) uvádza, že samotný *„výskum sociálnych reprezentácií sa neuspokojuje s popisom, kategorizáciou a kvantifikáciou postojov, ale usiluje sa porozumieť súvislostiam medzi postojmi a základnými predstavami a presvedčeniami, ktoré si ľudia v spoločenskom diskurze implicitne či explicitne osvojujú.“* TSR máme možnosť získať rôznorodé vzorce, odrážajúce kultúrne porozumenie určitým fenoménom.

Záver

Príspevok podáva čitateľovi základný vhľad do nami vybranej problematiky sociálnych reprezentácií v inkluzívnom vzdelávaní. Smeroval k objasneniu zámeru a cieľu dizertačnej práce. V súvislosti so sociálnymi reprezentáciami sa zameriavame na porozumenie súvislostiam medzi danými postojmi, ktoré si ľudia osvojujú. Realizáciou predloženého výskumu máme možnosť podať výklad toho, ako si pedagogickí a odborní zamestnanci interpretujú pojem inkluzívnej školy, aké hodnoty, opisy k nej pripisujú. Hoci sa inkluzívne vzdelávanie stáva synonymom kvalitného vzdelávania, stále pre nás ostáva výzvou. Aj

napriek tomu, že sa nám spája so zabezpečovaním rovnosti šancí vo vzdelávaní, individuálnym prístupom orientovaným na poskytovanie optimálnych potrieb pre maximálny rozvoj každého jednotlivca.

Grantová podpora

Tento príspevok bol realizovaný v rámci podpory projektu Vega č. 1/0765/16 *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia*.

Zdroje

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: Fulton, Baltimore, Brookers.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Lechta, V. a kol. (2009). *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky: Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik*. Martin: Osveta.
- Leonhardt, A. a kol. (2007). Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus jej realizácia. *Efeta*, 17(2), 2-5.
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava: PF v Trnave.
- MESA10. *Dotazníkový prieskum To dá rozum*. 2018. Dostupné z: <https://analyza.todarozum.sk>
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, R. Moscovici, S., *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Médiá.
- Porubský, Š., Vančíková, K. & Vaníková, T. (2016). Possibilities and perspectives of inclusive education in Slovakia as a result of comparing historical development of two school education systems. *Proceedings of ICERI 2017 Conference*. (p. 2242-2249). Spain: Seville.
- Sabo, R. & Vančíková, K. (2017). Školský psychológ vo svetle skúseností projektu PRINED. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 18(1), 44-49.
- TASR (2018). *Na školách chýbajú asistenti učiteľa a odborné tímy, tvrdí Inklukoalícia*. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/tasr/5383/na-skolach-chybaju-asistenti-ucitela-a-odborne-timy-tvrdi-inklukoalicia?fbclid=IwAR1Z11AMerjOEBYN1HegjKOAuw-uKnCIGzaCvpswxVb5g7asvygNUcOCY28>
- Vančíková, K., Porubský, Š. & Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vančíková, K., Sabo, R. a kol. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.

Kontakt

Mgr. Barbara Basarabová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: basarabova.barbara@umb.sk

Zjišťování míry úrovně čtenářské gramotnosti v elementárním čtení a psaní

The detection of reading literacy level of elementary reading and writing

Hana Blažková

Abstrakt

Cílem příspěvku je představení obsahu tezí disertační práce, informovat o zamýšlených krocích a plánovaném výzkumu. V příspěvku budou uvedeny základní teoretické poznatky. Dále bude stručně shrnut aktuální stav dané problematiky. Zvolený výzkumný design bude smíšený. Ve výzkumu bude použita kombinace metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Budeme vycházet ze skutečnosti, že se v českých školách uplatňují principy analyticko-syntetické a genetické metody. Nyní bychom chtěli zjistit, zda metoda použitá při nábviku elementárního čtení a psaní ovlivňuje čtenářskou gramotnost žáků i na konci druhé třídy ZŠ.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, prvopočáteční čtení a psaní, kvalitativní a kvantitativní výzkum

Abstract

The aim of the paper is to introduce my doctoral thesis and to inform about the intended procedures and planned research. The basic theoretical knowledge will be presented. The present situation of the problematics will be briefly summarized. Chosen research design will be a mixed-method. A quantitative and qualitative combination of methods will be used. We will follow on the fact that at the Czech schools there are applied principles of analytic-synthetic and genetic methods to find out if the method used for teaching elementary reading and writing affects the reading literacy of pupils at the end of second grade.

Key words: reading literacy, reading strategies, elementary reading and writing, qualitative and quantitative research

Úvod

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. Rozvoj čtenářské gramotnosti patří v současnosti mezi hlavní vzdělávací cíle základního vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Od roku 2007 se výchova a vzdělávání

žáků řídí podle nových kurikulárních dokumentů. Jedním z nich je závazný dokument, RVP ZV, obsahuje cílové kategorie, které směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků a zároveň umožňuje učitelům volnost při výběru strategií k jejímu dosažení. RVP ZV je závazný a platný kurikulární dokument, podle kterého se vzdělávají děti na ZŠ. Učitelé navrhuji podle RVP ZV svůj vlastní školní vzdělávací program (dále i ŠVP). Vzniká tak autonomie škol, díky němu se školy od sebe mohou odlišovat. ŠVP navíc usnadňuje žákům a rodičům výběr školy. Přestože je aktuální Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání inspirovaný zahraničními přístupy vyučování, pojem čtenářská gramotnost je v něm rozpracován pouze okrajově. Je zřejmé, že RVP ZV nemůže zaručit rozvoj čtenářských dovedností a ani jim zabránit. Nicméně význam čtenářské gramotnosti je ve vzdělávání nezastupitelný, stává se prostředkem dalšího získávání informací a usnadňuje žákům zapojení se do společnosti, především nalezení vlastního uspokojení ve společenských aktivitách. Pojem čtenářská gramotnost úzce souvisí s naplňováním klíčových kompetencí, které jsou závazné. Klíčové kompetence jsou cílovými kategoriemi RVP ZV. Důležité je, jaký postoj k dané problematice zaujme každý učitel a jakou vážnost jí dodá. Dá se říct, že v současné době mají učitelé větší svobodu při volbě vyučovacího postupu, učebních a jiných didaktických materiálů. Je to v rukou každého učitele. Učitel je proto plně zodpovědný za úroveň a rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. Významnou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti hraje motivace žáků. Učitelé by měli pracovat s knihami po celý rok. Jednou z možností je např. zavedení čtenářských dílen ve škole. Zpráva České školní inspekce (dále i ČŠI) z roku 2010 zmiňuje standardy týkající se čtenářské gramotnosti, zde najdou učitelé požadavky, které mají žáci splňovat.

Lze konstatovat, že čtenářská úroveň žáků v České republice je stále aktuální téma. Česká republika je považována za jednu ze zemí, která má závažné problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. Čtenářská úroveň žáků je u nás téměř podprůměrná (PISA, 2009). 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).

Plánovaný výzkum naváže na již realizovaný výzkum, který probíhal v roce 2017 na PdF UP v Olomouci (Fasnerová, et al., 2017). Zaměřoval se na žáky prvních tříd, přičemž vycházel ze skutečnosti, že se v českých školách uplatňují principy analyticko-syntetické metody, genetické metody a metody splývavého čtení SFUMATO (Fasnerová, et al., 2017). Nyní bychom chtěli zjistit, zda metoda použitá při nácviku elementárního čtení a psaní ovlivňuje čtenářskou gramotnost žáků i na konci druhé třídy ZŠ.

1 Uvedení do problematiky čtenářské gramotnosti

Pojem čtenářská gramotnost (angl. reading literacy; něm. Lesekompetenz) prošel dlouholetým vývojem. Jde o jednu z dovedností funkční gramotnosti, bez které by se nemohly formovat jiné. Podle Pedagogického slovníku je čtenářská gramotnost definována 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.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 34) Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Funkční gramotnost chápeme jako schopnost čtení, psaní a počítání.

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále jen IEA) zkoumá čtenářskou gramotnost z pedagogického hlediska, a to i na české populaci žáků třetích a osmých ročníků základní školy. V současné době je součástí mezinárodního šetření Programme for International Student Assessment (dále i PISA), jehož se účastní i Česká republika. „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 i OECD). Zároveň ale je čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 35)

Pro výzkum PIRLS byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“. (UIV, 2011, s. 11)

Naučit se číst znamená porozumět znakům psané řeči v tištěné i psané podobě. Čtení je dětem přirozené. Již v mateřské škole se děti připravují na čtení a psaní. Proto je před nástupem do školní docházky u dětí rozvíjena předčtenářská gramotnost, která má poskytnout základy k pozdějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. RVP ZV 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. K dosažení klíčových kompetencí je potřeba vysoké úrovně čtenářské gramotnosti. Ta je obsahem i cílem všech vzdělávacích oblastí.

Čtení a psaní jsou myšlenkové činnosti, jejichž úroveň spočívá ve vyspělosti a zkušenosti čtenáře nebo písaře. Pojem čtenářská gramotnost je v moderním vzdělávání jednou z hodnotících kategorií ve srovnávacích mezinárodních studiích (PISA, PIRLS) nejen evropských zemí.

Čtenářskou gramotnost je možné rozvíjet mnoha způsoby, je možné setkat se s různorodými názory. Kvůli neuspokojivým výsledkům nejvýznamnějších mezinárodních šetření PISA a PIRLS je nutné se zaměřit především na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Mezinárodní šetření PISA je zaměřeno na zjišťování čtenářské gramotnosti u žáků devátých tříd. Testování začalo v roce 2000. U nás je realizováno Českou školní inspekcí. Náš výzkum je důležitý, protože Česká republika nedosáhla v mezinárodním srovnání příliš povzbudivých výsledků v rámci vzdělávání žáků základních škol. Výsledky studií jsou bohužel neuspokojivé a stále se zhoršují.

V roce 2018 se mezinárodní šetření PISA zaměřuje na čtenářskou gramotnost. Proto je aktuální nejen v zahraničí, ale i v České republice čtenářská a s tím úzce související písařská gramotnost jedním z hlavních témat všeobecného zájmu. Do hlavního šetření PISA 2018 se

zapojilo 82 zemí a ekonomických regionů a hlavní sběr dat se v České republice uskutečnil na výběrovém vzorku 333 škol. Testy byly zadávány žákům elektronicky, stejně tak dotazníky a další administrativní zpracování. Tomuto šetření předcházelo menší šetření z roku 2017, které zároveň sloužilo jako nácvik (ČŠI, 2018).

Pro účely šetření PISA 2009 byla čtenářská gramotnost definována následovně: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“ (ČŠI, 2009, s. 7) Podobné mezinárodní šetření je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku, jedná se o Progress in International Reading Literacy Study (dále i PIRLS).

Rozvoj čtenářských dovedností je podporován i ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále i MŠMT ČR) dotacemi např. formou projektů, v rámci nichž mohou školy získat finanční prostředky na rozvoj těchto dovedností prostřednictvím zavádění čtenářských klubů atd.

Společnost si začala uvědomovat důležitost čtenářské gramotnosti, a proto v současnosti vznikají mezinárodní projekty na podporu dětského čtenářství, které organizují knihovny i jiné organizace, např. kampaň Rosteme s knihovnou, Listování, Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem a další.

2 Výzkumný záměr

Hlavním cílem předpokládaného výzkumu je zjistit a zhodnotit úroveň čtenářské gramotnosti žáků na konci druhé třídy základní školy a navázat tak na předchozí výzkum z roku 2017, který se soustředil pouze na žáky prvních tříd. Náš výzkum se zaměří na získávání informací o rozvoji aktuální čtenářské gramotnosti u dětí prvního stupně základní školy v závislosti na využitých metodách při nácviku čtení a psaní. Ve výzkumu disertační práce se budeme zabývat čtenářskou gramotností žáků ve všech ročnících na primární škole, ale pouze první a druhý ročník budeme sledovat v korelaci s vyučovací metodou prvopočátečního nácviku čtení a psaní.

Cílem disertační práce je ověřit na vybraném vzorku žáků základní školy, jak je rozvíjena čtenářská gramotnost nebo které učební materiály jsou pro žáky vhodné. Pomocí dotazníku budeme také ověřovat, zda učitelé znají metody, které rozvíjí čtenářskou gramotnost. Následně provedeme zpracování a komparaci jednotlivých učebních materiálů.

Dílčí výzkumné cíle

A. V oblasti kvantitativního výzkumu:

1. Prokázat zvyšující se úroveň čtenářské gramotnosti žáků na I. stupni ZŠ (výzkumná metoda – didaktický test).
2. Zjistit, zda vyučující znají metody, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti jejich žáků (výzkumná metoda – dotazník).

B. V oblasti kvalitativního výzkumu:

1. Ověřit, jak je čtenářská gramotnost rozvíjena v učebních materiálech určených pro druhý ročník základní školy. Zjistit, zda učebnice rozvíjí všechny 3 úrovně čtenářské gramotnosti: dovednost získávat informace, interpretovat je a kriticky posoudit obsah sdělení (výzkumná metoda – analýza učebnic).

2.1 Obecná hypotéza

Pro ověření cíle výzkumného šetření byl formulován pedagogický problém a na jeho základě byly navrženy všechny výzkumné otázky: Jaké úrovně čtenářské gramotnosti budou žáci dosahovat na konci druhé třídy a zda je mezi dívkami a chlapci rozdíl v úrovni čtenářské gramotnosti?

Bude třeba prostudovat literaturu, která se danou oblastí zabývá, sledovat, jak je tento pojem v literatuře ukotven a definovat jednotlivé pojmy. V neposlední řadě bude nutné provést dotazníkové šetření s pedagogickými pracovníky v souvislosti s tematikou čtenářské gramotnosti a provést shrnutí jejich zkušeností s výukou čtení a psaní a s podporou čtenářství obecně. Celá práce bude završena didaktickým testováním žáků, které by mělo prověřit úroveň čtenářských dovedností jejich žáků a srovnat s ostatními zjištěnými výsledky. Vše bude nutné nejprve ověřit v pilotáži.

Výzkumné otázky

1. Jakou úroveň gramotnosti budou žáci, kteří se učí elementární čtení a psaní, dosahovat na konci druhé třídy?
2. Znají a využívají učitelé metody, které rozvíjí čtenářskou gramotnost?
3. Jaké z učebních materiálů jsou vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti?

2.2 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinu budou tvořit žáci druhé třídy základní školy. Velikost výzkumného vzorku bude teprve přesněji stanovena, a to s ohledem na hloubku prováděného výzkumu, tak aby byl dostačující. Výběr bude stratifikovaný. Půjde o ty stejné žáky, kteří se zúčastnili uvedeného výzkumu v roce 2017. Velikost výzkumného vzorku bude stanovena s ohledem na hloubku prováděného výzkumu tak, aby byl dostačující.

Výběr dětí zapojených do tohoto výzkumného šetření nebude náhodný, bude vycházet z předem stanovených kritérií. Pro zvýšení validity vybereme jedince, kteří budou splňovat stanovená kritéria a podmínky. Jedním z kritérií může být například místo. Do výzkumu se zapojí děti z Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

2.3 Metody výzkumu

Budou použity kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody s důrazem na pravidlo triangulace:

1. metoda observační – pozorování,
2. metoda komparativní – srovnávací,
3. dotazníkové šetření,
4. sběr, třídění a analýza materiálů (učební materiály),
5. školní didaktický test prokazující dosaženou úroveň čtenářských dovedností žáků.

2.4 Zvolený design disertační práce

Design disertační práce bude smíšený. Ve výzkumu bude použita kombinace metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Pro dosažení objektivnosti je podstatné dodržet pravidla triangulace neboli použití tří výzkumných metod, které by potvrdily nebo vyvrátily dané předpoklady. Jedná se o didaktický test, který bude zkoumat, zda vzdělávací metody nácviku čtení a psaní rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků 2. třídy ZŠ. Na test budeme pohlížet makroskopicky (dovednost získávat informace, interpretovat je a dovednost posoudit obsah sdělení). Dále půjde o sběr dat a srovnávací analýzu učebních materiálů. Budeme zjišťovat, který učební materiál je vhodný k rozvoji čtenářské gramotnosti. V neposlední řadě bude navržen dotazník pro učitele, kteří vyučují vybraný vzorek testovaných žáků.

Závěr

Tento výzkum je pokračování již zmíněného předchozího výzkumu z roku 2017, na který chceme navázat a tím ho rozšířit. Výzkumem chceme přispět k rozšíření poznatků z oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Chceme seznámit učitele s výsledky výzkumu, informovat o výsledcích jejich žáků. Proto předpokládáme, že výzkum bude přínosný pro pedagogiku jako vědu. Budou zpracovány teoretické poznatky zvolené problematiky. Vytvoříme didaktický test, který bude realizován na konci 2. ročníku, žáci by již měli být schopni od první třídy umět pracovat s textem, technicky správně text nejen přečíst, ale také mu porozumět, dokázat o něm hovořit a přemýšlet o něm. Je důležité, aby učitel vedl žáky ke správnému, přesnému a bezchybnému čtení již od první třídy. Většina základních škol v českém prostředí vyučuje žáky prvních tříd číst a psát analyticko-syntetickou metodou, tito žáci mohou vykazovat horší výsledky. Tato metoda je pro žáky náročnější. Čím dříve však žáci pochopí rozklad na slabiky a hlásky a jejich složení zpět do slov a vět, tím je čtenářská dovednost trvalejší a pro čtení přesnější. Nácvik může trvat déle než u ostatních metod. Slabika nenesé sémantický význam, proto má žák potřebu získávat větší zkušenost se čtením. Běžně u této metody přetrvává slabikování až do první třetiny druhého ročníku, dokud si žák čtení plně neautomatizuje (Fasnerová, et al., 2017).

Zdroje

Čtenářská gramotnost. (2011). *Učitelské listy*. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>

Fasnerová, M. et al. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. (2011). Praha: UIV. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

Koncepční rámec čtenářské gramotnosti PISA. (2009). Praha: ČŠI. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

Průcha, J., Walterová E. & Mareš J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Zpráva o přípravě a realizaci hlavního šetření PISA 2018. (2018). Praha: ČŠI. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/Zprava-o-priprave-a-realizaci-hl-setreni-PISA-2018.pdf

Kontakt

Mgr. Hana Blažková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: hana.blazkova04@upol.cz

Rozvíjanie úrovne kritického, tvorivého a angažovaného myslenia u žiakov prostredníctvom metód programu Filozofia pre deti

Development of critical, creative and caring thinking among pupils by methods of Philosophy for children programme

Simona Borisová

Abstrakt

Program Filozofia pre deti bol sformovaný v 60. rokoch minulého storočia do fungujúceho celku americkým pedagógom a filozofom Matthewom Lipmanom vychádzajúcim zo zistenia, že jeho študenti myslia neefektívne a s učením „ako uvažovať“ sa začína príliš neskoro. Filozofovanie v tomto programe je podnecované literatúrou, ktorá je deťom, žiakom a študentom blízka, v skupine prebieha neformálny dialóg, búra sa mýtus o nedostupnosti, prílišnej náročnosti filozofie. V príspevku zobrazujeme kľúčový prínos tohto programu, spočívajúci v rozvoji úrovne kritického, tvorivého a angažovaného myslenia.

Kľúčové slová: Filozofia pre deti, kritické myslenie, tvorivé myslenie, angažované myslenie

Abstract

The Philosophy for Children programme was formed in the 60s of the last century by the American pedagogue and philosopher Matthew Lipman, based on the finding that his students think ineffective and teaching „how to think“ starts too late. Philosophizing in this programme is encouraged by literature, which is close to children, pupils and students. In the group the specific role has informal dialogue and it ruins the myth that philosophy is too inaccessible and difficult. In this paper will be presented the key benefit of this programme, which is aimed to develop a level of critical, creative and caring thinking.

Key words: Philosophy for children, critical thinking, creative thinking, caring thinking

Úvod

V súvislosti s rozvojom myslenia je potrebné načrtnúť jeho úroveň v našich krajinách. Výstižne tento stav komentuje Višňovský (2017, s. 10) tým, že „*myslenie dnešných obyvateľov Slovenska je dnes plné konfúzií, teda zmätkov a zmätenosti, ba až chaosu na jednej strane a plytkosti a predsudkov na strane druhej. Samozrejme, česť výnimkám, ktoré vždy existujú. Vyzerá to, že si nevážime našu schopnosť myslenia, ktorú nepestujeme, nekultivujeme.*“ Tlak spoločnosti k rozvíjaniu úrovne myslenia našich žiakov narastá, v posledných rokoch sa apeluje predovšetkým na potrebu myslieť tvorivo a kriticky. Existuje

viacero techník, ktorými sa tieto tvorivé a kritické myslenie rozvíja, jedinečným programom je Filozofia pre deti, ktorý je navrhnutý pre širokú vrstvu populácie a je uplatniteľný v školských aj mimoškolských podmienkach. Lipman sa na základe nedostatočne rozvinutého myslenia svojich študentov vyjadril, že s rozvíjaním myslenia sa všeobecne začína príliš neskoro a sformoval program, ktorý by u detí, žiakov a študentov podnecoval rozvíjanie myslenia. Na základe viacerých koncepcií, teórií a prístupov k edukácii sformuloval Filozofiu pre deti, program vychádzajúci z vtedajších³ požiadaviek spoločnosti pre život.

Višňovský (2017, s. 11) na adresu filozofovania podáva názor, že na Slovensku ešte dlho budeme vysvetľovať, že filozofia nie je iba veda, ale aj spôsob myslenia, konania, ba dokonca spôsob života, ktorý je autonómny vo vzťahu k vede, umeniu, náboženstvu či politike. Okrem rozpracovania problematiky rozvoja myslenia prostredníctvom programu Filozofia pre deti by bolo adekvátne predstaviť viaceré pozitíva, ktorými program disponuje.

1 Prínosy Filozofie pre deti

Vo Filozofii pre deti sa ako stimul využívajú predovšetkým jednoduché literárne príbehy (beletria), v ktorých vystupujú detskí hrdinovia riešiaci podobné problémy ako samotní členovia skupiny. Na základe prečítania príbehu účastníci hľadajúceho spoločenstva⁴ spoločne riešia spoločne stanovený problém. Riešené témy vychádzajú zo záujmov hľadajúceho spoločenstva v postupnosti, ktorá obvykle smeruje k dosiahnutiu určitého výsledku, k vyriešeniu problému. Súčasťou formulácie problému je vytváranie otázok členmi skupiny, ktoré ich zaujímajú počas čítania (alebo po prečítaní) príbehu. Výrazným prvkom je teda práca s literárnym textom navrhnutá tak, aby podnecovala rozvoj čitateľskej gramotnosti.

Okrem literárnych príbehov program Filozofia pre deti obsahuje spracované metodické príručky obsahujúce pestrú ponuku aktivít a cvičení, ktoré môže facilitátor⁵ vyberať podľa riešeného problému, témy učiva, aktuálnej spoločenskej situácie a podobne. Preto je možné zhodnotiť, že daný program je uplatniteľný v školských aj mimoškolských podmienkach, pričom je dôraz kladený práve na inštitúciu, vyučovací predmet alebo edukačnú činnosť mimo vyučovania, v ktorom sa program alebo prvky programu bude realizovať.

V klasickej realizácii filozofovania po prečítaní príbehu nasleduje filozofický dialóg, ktorý nemôžeme chápať ako jednoduchú konverzáciu, pretože členovia skupiny sa usilujú postupne preniknúť do podstaty riešeného problému. Dialóg sa vyznačuje neformálnosťou, je to priestor na sebvýjadrenie a filozofuje sa o témach, ktoré sú účastníkom hľadajúceho spoločenstva blízke, preto sa búra mýtus o prílišnej náročnosti filozofie. Skupinový dialóg

³ Na mysli máme 60. roky 20. storočia, no môžeme konštatovať, že aj v súčasnosti sa kladie dôraz na zlepšenie stavu pripravenosti absolventov škôl vzhľadom na riešenie problémov reálneho života.

⁴ Hľadajúce spoločenstvo je špecifický pojem využívaný vo Filozofii pre deti, predstavuje skupinu, ktorá aktívne rieši vytýčený problém. V odbornej literatúre sa aktívne používa aj pojem bádateľské spoločenstvo.

⁵ Facilitátor predstavuje vo Filozofii pre deti vedúceho skupiny, jeho prístup je nedirektívny, aby sa podnecovalo slobodné vyjadrovanie názorov. Riešenie problému v skupine usmerňuje, hoci často nepozná správne odpovede a ani presný smer, ktorým sa proces hľadania bude uberať.

nemá súťaživý charakter, kedy sa využívajú argumenty na porazenie druhej osoby, ale ide skôr o spoločné hľadanie problému.

Filozofovanie vychádza z detského záujmu, pre deti je prirodzené to, že po osvojení reči objavujú svet pomocou otázok, pátrania po jadre problému a v tejto činnosti sú často neúnavne vytrvalé. Často je táto detská zvedavosť v rodinnom i školskom živote podceňovaná a zanedbávaná z viacerých dôvodov. Jedným z nich môže byť nedostatok času, ktorý sa venuje skôr memorovaniu a pasívnemu prijímaniu informácií v domnienke, že je to najrýchlejšia a najúčinnějšía cesta k pochopeniu mnohých zákonitostí sveta. Naproti tomu by bolo účelné zamyslieť sa nad rozvojom efektívneho myslenia detí a žiakov, a to je možné rozvíjať predovšetkým aktívnou činnosťou, čo si kladie za cieľ aj program Filozofia pre deti.

Rozvoj myslenia môže byť chápaný v dvoch rovinách, a to v zmysle zlepšovania kvality myšlienkových operácií, na druhej strane v zmysle rozvoja intelektových schopností. Zakladateľ programu, Matthew Lipman, rozpracoval trojdimenzionálny model myslenia (myslenie kritické, tvorivé a angažované), ktorý sa javí ako potrebný faktor pri rozvoji oboch rovín rozvoja myslenia (Bauman, 2013, s. 15).

Dané prínosy programu Filozofia pre deti sú pre vyššiu prehľadnosť uvedené podľa jednotlivých kategórií v tabuľke, nie sú však jedinými výhodami, ktoré realizácia programu ponúka a niektoré ďalšie pozitíva budú predstavené v rámci nasledujúcich kapitol.

Tab. 1. Prínosy programu Filozofia pre deti

Rozvoj čitateľskej gramotnosti	Búra sa mýtus o nedostupnosti, prílišnej náročnosti filozofie	Variabilnosť využitia programu FPD	Rozvoj úrovne myslenia
podnetné literárne príbehy – stimul k filozofovaniu	filozofovanie vyplýva z detskej prirodzenosti, zvedavosti	využitie rôznorodých metód	kritické, tvorivé a angažované myslenie
detskí i dospelí hrdinovia, ktorí riešia podobné problémy ako čitateľ	riešené témy vychádzajú zo záujmov skupiny	široké uplatnenie	multidimenzionálne myslenie

1.1 Kritické myslenie v programe Filozofia pre deti

Ľudia sa v dôsledku nízkej úrovne kritického myslenia stávajú obeťami manipulácií, nevedia sa orientovať v množstve informácií a majú problémy s argumentáciou. Problematika kritického myslenia je v podmienkach slovenského školstva kvalitne rozpracovaná predovšetkým v teoretickej rovine, metódy určené na rozvíjanie úrovne kritického myslenia ešte nie sú používané v adekvátnej miere z viacerých príčin. Mnohé príčiny sme načrtli v diplomovej práci (Borisová, 2018), v ktorej sme sa venovali meraniu úrovne rozvoja kritického myslenia žiakov konkrétnej strednej školy prostredníctvom metód

intervenčného programu Filozofia pre deti, ktorý bol realizovaný počas dvoch mesiacov a experimentom sa dokázala účinnosť programu na rozvíjanie kritického myslenia. Prikladáme obrázok pre načrtnutie spôsobov, ktorými rozvíjajú metódy Filozofie pre deti kritické myslenie v procese filozofického dialógu.⁶

Obr. 1. Kritické myslenie



1.2 Tvorivé myslenie v programe Filozofia pre deti

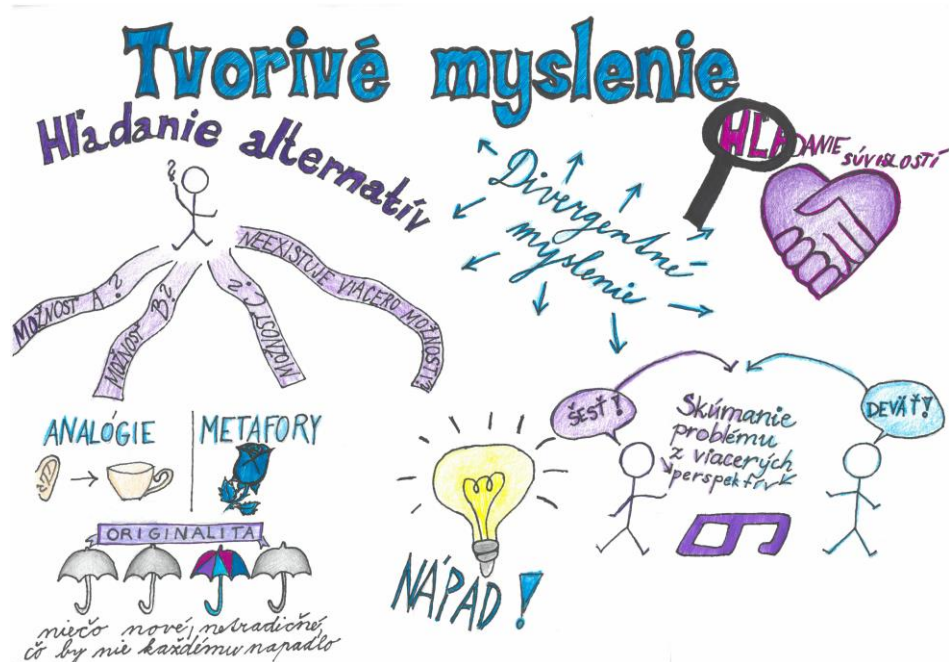
Kritické a tvorivé myslenie nie sú úplne nezávisle fungujúce typy myslenia, naopak, navzájom sa prelínajú. V tejto súvislosti Zbudilová (in Bauman, 2013, s. 137) za kritického mysliteľa označuje toho, kto zbiera, analyzuje, skúma, hodnotí a rozlišuje medzi faktami a názormi. Tvorivý mysliteľ prichádza s nápadom, pozerá a hodnotí záležitosť z viacerých perspektív, prichádza s novátorským riešením.

Pokiaľ kritické myslenie vie vytvárať v edukácii zlepšenie, je to z dôvodu zvyšovania významnosti toho, že žiaci sa učia vychádzať z prečítaného a vnímaného, a to vyjadrujú práve v spôsobe rozprávania a písania v spolupráci s členmi skupiny (Lipman, 2003, s. 227). Z nižšie uvedeného obrázku dokáže recipient pozorovať podobnosť prejavovania prvkov kritického a tvorivého myslenia v procese filozofického dialógu.⁷

⁶ Inšpirované obrázkami publikácie Kurzy rozvoje myšlení od Laibrta & Macků (2013).

⁷ Inšpirované obrázkami publikácie Kurzy rozvoje myšlení od Laibrta & Macků (2013).

Obr. 2. Tvorivé myslenie

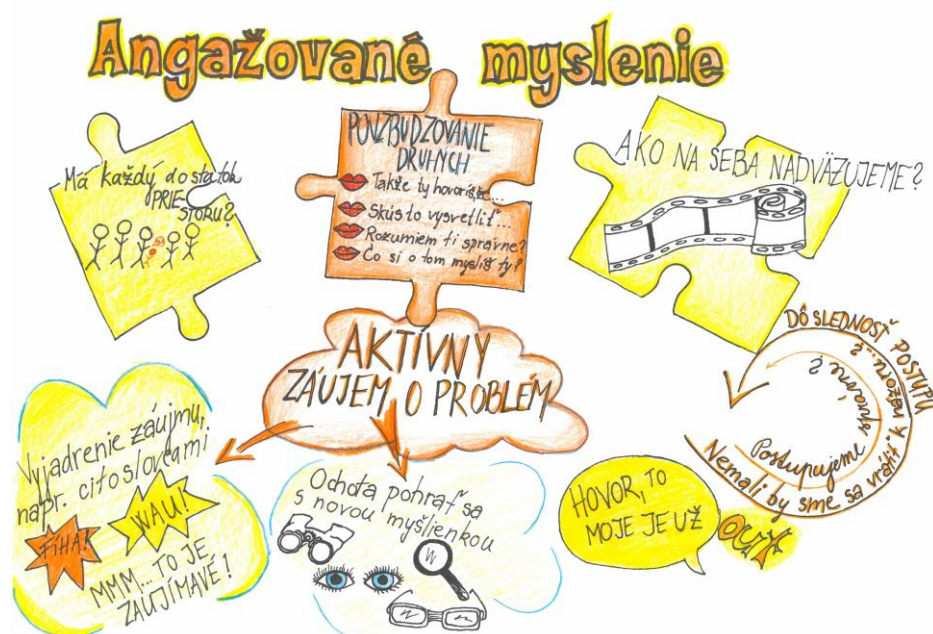


1.3 Angažované myslenie v programe Filozofia pre deti

V prípade rozvoja myslenia sa v školskej a mimoškolskej edukácii najčastejšie pozornosť venuje tvorivému a kritickému mysleniu. Zasluhou M. Lipmana sa začala do úvahy brať aj potreba myslieť angažovane. Základnou podstatou tohto pojmu je, že angažovane mysliaci ľudia by mali prejavovať záujem o seba navzájom a o svet okolo seba, angažované myslenie sa prejavuje v empatii a rešpekte k rôznym názorom. Ide o myslenie neľahostajné k diskutovanému problému, k priebehu dialógu a účastníkom skupiny. Angažované myslenie predpokladá spoluúčasť, vzájomnosť, pretože aj ľudská existencia je vsadená do dialógu (Zbudilová in Bauman, 2013, s. 146). Prejavy angažovaného myslenia sú bližšie znázornené pomocou obrázku.⁸

⁸ Inšpirované obrázkami publikácie Kurzy rozvoje myšlení od Laibr & Macků (2013).

Obr. 3. Angažované myslenie



2 Návrh realizácie výskumu

Design výskumu dizertačnej práce predpokladá kombináciu kvantitatívne i kvalitatívne orientovaného empirického skúmania vzhľadom na povahu kritického, tvorivého a angažovaného myslenia. Význam výskumnej témy vidíme aj v zisteniach, ktoré vyplynuli z našej diplomovej práce, kedy sa výsledkami posttestu v experimentálnej skupine dokázalo, že vplyvom intervenčného programu sa preukázala zvýšená úroveň kritického myslenia (Borisová, 2018). V dizertačnej práci bude zvýšená pozornosť venovaná aj dosiaľ skromne rozpracovanej problematike angažovaného myslenia. Metódy kvantitatívneho výskumu budú preferované v prípade kritického a tvorivého myslenia, charakter angažovaného myslenia vyžaduje využitie predovšetkým metód kvalitatívneho výskumu.

Záver

Program Filozofia pre deti a jeho praktický charakter je v paralele s dejinami a teóriou filozofie. V tejto súvislosti autor G. Pintes (2014, s. 101) skutočný cieľ filozofie vidí v tom, aby si jednotlivец vytvoril vlastný obraz o sebe, o svete a interakcii medzi nimi, aby si kládol otázky a hľadal na ne odpovede. Spoluzakladateľka programu Filozofia pre deti, A. M. Sharp, v rozhovore (in Naji, 2005) zdôraznila myšlienku, že Filozofia pre deti je výsledkom aplikovanej filozofie. Uvádza, že ak sme ako pedagógovia úspešní v transformácii tradičnej triedy do hľadajúceho spoločenstva, vybavujeme celú ďalšiu generáciu sociálnymi, emocionálnymi, etickými, kognitívnymi, výskumnými zručnosťami, dispozíciami byť informovanými, kritickými, kreatívnymi a angažovanými občanmi.

Pozornosť bola zameriavaná na zobrazenie potreby rozvíjať úroveň myslenia súčasných žiakov. V edukačnej praxi je nevyhnutné uvedomiť si práve zmysel rozvíjania myslenia ako

nástroja pre zvládanie problémov a situácií v ďalšom živote osobnosti. Pedagogickým odborníkom by nemalo byť ľahostajné hľadanie spôsobov rozvíjania myslenia budúcich generácií. Z príspevku vyplýva, že jednou z takýchto ciest je program Filozofia pre deti. Metodika programu obsahuje množstvo prínosov, o ktorých sa pojednáva v prvej kapitole, v rámci ktorej badať tri výrazné, kľúčové ciele programu, a to rozvíjanie kritického, tvorivého a angažovaného myslenia, z ktorých prvé dva druhy myslenia vychádzajú z aktuálnych požiadaviek spoločnosti. Angažované myslenie predstavuje ďalší rozmer rozvíjania myslenia osobnosti, spolupôsobí s dvoma predchádzajúcimi druhmi myslenia, no z dôvodu nízko rozpracovanej teórie sa naň nekladie veľký dôraz, hoci jeho charakter je do výraznej miery pedagogický. Zjednodušene bola navrhnutá aj realizácia ďalšieho výskumu, ktorá sa bude orientovať na preskúmanie všetkých troch druhov myslenia.

Zdroje

- Bauman, P. (ed.). (2013). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: TF JU, Centrum Filozofie pro děti.
- Borisová, S. (2018). *Rozvoj kritického myslenia žiakov uplatnením literárnych príbehov* (Diplomová práca). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Laibrt, L. & Macků, R. (2013). *Kurzy rozvoje myšlení*. Pracovní sešit. České Budějovice: TF JU, Centrum Filozofie pro děti.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. United Kingdom: University Press, Cambridge.
- Lipman, M. (2009). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In Marsal, E. et al. *Children Philosophize worldwide: Theoretical and practical concepts*, s. 23-42. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Naji, S. (ed.). (2005). *Interview with Ann Margaret Sharp*. Dostupné z <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-sharp2>
- Pintes, G. (2014). *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra: PF UKF.
- Višňovský, E. (2017). Myslenie niekedy bolí, no bez bolesti niet radosti. *Rodina a škola*, 4, 2017, 8-11.

Kontakt

Mgr. Simona Borisová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika
E-mail: simona.borisova@ukf.sk

Rozvoj informatického myšlení formou popularizační akce

Popularizing the development of computational thinking

Lucie Bryndová

Abstrakt

Informatické myšlení je způsob myšlení, který umožňuje hledání ideálního řešení problému za využití určitých postupů a kompetencí. Rozvoj informatického myšlení umožňuje žákům naučit se myslet různými způsoby a plně využívat různé typy médií a technologií, což může v budoucnu ovlivnit jejich adaptaci na nově přichozí technologie, kvalifikaci pro pracovní pozice a kvalitu života. Článek shrnuje současnou diskuzi zabývající se zařazením rozvoje informatického myšlení do kurikul, možnosti tohoto rozvoje a potřebu popularizace této koncepce.

Klíčová slova: informatické myšlení, žáci základních škol, programování na ZŠ, popularizace, informatika, digitální technologie

Abstract

Computational thinking is a way of thinking which uses certain skills and competencies and lead to an ideal solution. Developing computational thinking in compulsory education teaches pupils to think in different perspectives and to make full use of different types of media and technologies, which in the future can influence their adaptation to new digital technologies, qualifications for jobs and quality of life. The article summarizes a current discussion on the inclusion of the computational thinking development to the Czech curriculum, the possibilities of this development and the importance of popularization of the matter.

Key words: computational thinking, primary school students, computing in primary education, popularization, informatics, digital technologies

Úvod

Digitální gramotnost (angl.: digital literacy) a její efektivní rozvoj ve školách je v současnosti velmi akcentované téma, které je způsobeno neustálým rozvojem v oblasti informatiky a výpočetních technologií, a rostoucími nároky na jejich efektivní využití (Rambousek, 2013). Z hlediska současného technologického paradigmatu, výuka směřující k pouhému používání digitálních technologií na pasivní, uživatelské úrovni přestává být dostačující a je nutné u žáků a studentů rozvíjet kompetence, které jim umožní plně využívat

možnosti těchto technologií a v budoucnu jim pomohou se adaptovat na technologie nové (European Commission, 2013).

V mnoha vyspělých zemích nejen v Evropě na tuto situaci zareagovali novou strategií výuky informatiky ve školách (Angeli a kol., 2016, s. 47-57). V souvislosti s počátkem trendu integrace informatiky do povinného kurikula se často uvádí studie britské Královské společnosti *Shut down or restart?* z roku 2012, která zdůvodňovala potřebu této reformy primárně dostupností znalostí z oblasti informatiky a programování široké veřejnosti. „Každé dítě by mělo mít možnost učit se základy a principy výpočetní techniky, včetně informatiky a informačních technologií od začátku základního vzdělání a ve čtrnácti letech by mělo být schopno si zvolit, jestli bude dále studovat a získávat kvalifikaci v této oblasti.“ (The Royal Society, 2012).

V souladu s uvedenou studií, i nová koncepce výuky informatiky v České republice klade důraz na pochopení informačních technologií a rozvoj schopností a kompetencí, které umožňují plné využití potenciálu těchto technologií, a zprostředkování tohoto vzdělání všem společenským vrstvám. Před implementací této strategie se jeví jakožto přínosné realizovat popularizační akce zaměřené na prezentaci nového systému vzdělávání a jeho inovovaného obsahu, což je také předmětem dalšího sdělení předloženého článku.

1 Informatické myšlení a jeho rozvoj

S novým pojetím výuky informatiky souvisí termín informatické myšlení (angl. *computational thinking*), což je schopnost umožňující hledání ideálního řešení problému s využitím prostředků a metod informačních technologií. Zde musíme podotknout, že přesná definice pojmu informatického myšlení (Wing, 2006, s. 33-35), stejně jako složky a kompetence, které se k tomuto konceptu vážou, jsou již roky předmětem diskuzí, jak v tuzemsku, tak v zahraničí. Pro edukační účely většina literatury vychází z definic CSTA (*Computer Science Teachers Association*) a ISTE (*International Society for Technology in Education*), kteří ve spolupráci s akademickými pracovníky vypracovali v roce 2010 seznam základních složek, které mohou být pod termín informatické myšlení zahrnuty. Nejobvyklejší součástí informatického myšlení mohou být schematicky reprezentovány jako schopnost algoritmizace, dekompozice, generalizace, evaluace a abstrakce (Angeli aj., 2016, s. 47-57).

Informační myšlení je tedy schopnost nutně potřebná k efektivnímu programování a prerekvizita pro další rozvoj žáka v oblasti informatiky. Na základě tohoto přístupu byl rozvoj informatického myšlení žáků úspěšně integrován do národních kurikul mnoha zahraničních zemí (Neumajer, 2016, s. 20-27) a v tuzemsku byl zahrnut jako jedno z prioritních témat ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014).

1.1 Současná výuka informatiky na českých základních školách

V České republice tedy reaguje na potřebu revize kurikula v oblasti informatiky *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která navrhuje změny rámcového vzdělávacího programu tak, aby odpovídal moderním požadavkům na digitální gramotnost,

keré doporučuje Evropský parlament a Rada, a zároveň zahrnoval plán rozvoje inforatického myšlení žáků (Strategie digitálního vzdělávání, 2016, s. 45-47). V současnosti funguje na českých školách strategie dvoustupňového kurikula, která umožňuje školám koncipovat školní vzdělávací programy (tzv. ŠVP) tak, aby odpovídaly kompetencím učitelů, profilu absolventů a dalším specifickým školy (Strategie digitálního vzdělávání, 2016, s. 45-47). Výuka informatiky je tedy na školách realizovaná nejednotně, což by se mělo s novou koncepcí změnit.

ŠVP na základních školách pro vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie je sestavován z tematických celků, které jsou pevně zakotveny v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), a z celků volitelných, přičemž témata z oblasti týkající se informatiky a rozvoje inforatického myšlení jsou zcela v kompetenci individuálních škol. Ve výzkumu z roku 2018 (Klement, 2018, s. 53-60), který analyzoval kurikula jednotlivých škol, tomuto konceptu odpovídají vzdělávací oblasti Algoritmizace a programování, Robotika a el. stavebnice. Z výzkumu vyplývá, že se v jednotlivých školních vzdělávacích programech tyto celky již objevují, ačkoliv by měly být povinně podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 teprve implementovány do výuky (Klement, 2018, s. 48-53).

Z výzkumu zároveň vyplynulo, že žáci devátých tříd hodnotí své znalosti a schopnosti z informatiky relativně kladně, což naznačuje, že se v této oblasti vzdělávají i mimo školu (Klement, 2018, s. 48-60). Velkou roli ve vzdělání v oblasti informatiky skutečně hrají také volnočasové aktivity žáků a jejich vlastní iniciativa. Je nutné zohlednit přirozený přístup žáků k digitálním technologiím, jde o generaci někdy označovanou za „digitální domorodce“, která je schopná používat technologie již od útlého věku (Prensky, 2009, s. 3-10).

Tento způsob nestandardizovaného vzdělávání však není dostačující ani přístupný všem žákům. Primárním cílem nové koncepce informatiky je kvalitní a bezplatné vzdělávání všech žáků a jejich příprava na přicházející nové technologie, a tedy i zajištění pracovních pozic a adekvátní kvality života v budoucnosti.

1.2 Kontroverze nové koncepce a nutnost popularizace

Propojování školního vzdělávání s mimoškolní formou volnočasového, zájmového vzdělávání je součástí současné koncepce rozvoje digitální gramotnosti (Strategie digitálního vzdělávání, 2016, s. 45-47). Důvodem jsou mimo jiné obavy veřejnosti z mediální saturace, přetěžování žáků předškolního a raného školního věku a potencionálně negativní vliv digitálních technologií na jejich vývoj v oblastech jazykových a sociálních schopností (Hutton, 2018, s. 1-2), motoriky, abstraktního myšlení a zdraví žáků. Média na tuto situaci pravidelně upozorňují a v některých státech tato situace dokonce vyústila v zákaz mobilních digitálních zařízení na školách (Techspot, 2018).

Zajímavý vhlad do oblasti informovanosti samotných učitelů ICT a informatiky o možnostech nové koncepce výuky informatiky přinesl výzkum z roku 2018, kde z 37 oslovených učitelů informatiky bylo 19 neaprobovaných a někteří z nich dokonce uvedli, že předmět učí pouze z důvodu nedostatku aprobovaných učitelů a sami se o tematiku zajímají jen velice málo, či dokonce vůbec (Bařko, 2018, s. 5-14). Tito učitelé se často předmětu

nevěnují natolik, aby byli schopni sledovat nové trendy ve vzdělávání, a nová koncepte jim může připadat neopodstatněná.

Propagace výuky informatiky a ICT ve školách je tedy nezbytně nutná pro představení této koncepte nejen veřejnosti, na což dokument Strategie digitálního vzdělávání (2016) také upozorňuje. V rámci popularizace informatického myšlení a výuky programování proběhla na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, při příležitosti mezinárodního týdne programování *Codeweek 2018*, akce pro školy a veřejnost. Tato akce představovala aktivizační úlohy pro výuku algoritmizace a programování pomocí vzdělávacího trendu robotiky, přičemž aktivity rozvíjely dané složky informatického myšlení a byly tedy v souladu s připravovanou koncepcí výuky informatiky, která má být plošně integrována do škol.

Obr. 1. Žáci se stavebnicí LEGO WeDo (Jaromír Basler, archiv katedry KTIV, 2018)



Obr. 2. Žákyně programující robota BeeBot (Jaromír Basler, archiv katedry KTIV, 2018)



Cílem akce Codeweek tedy byla nejen propagace chystaných změn v rámci kurikula informaticky zaměřených předmětů, ale také nenásilný a přirozený rozvoj informatického myšlení účastníků. Z tohoto důvodu byly pro tyto potřeby sestaveny jedinečné úlohy, zaměřené na robotiku a robotizaci, o jejich podstatě pojednáme v další části článku.

2 Úlohy pro rozvoj informatického myšlení

Definice informačního myšlení v současnosti vychází ze složek IM dle CSTA a ISTE a definic charakteristik a schopností, které souvisí s používáním IM. Tyto složky se současně prolínají s oblastmi vzdělávání v informatice na všech typech škol, které uvádí nová strategie digitálního vzdělávání. Jmenovitě jde o schopnost formulace problému způsobem, který umožňuje strojové řešení tohoto problému, schopnost logického uspořádání a analýzy dat, jejich abstraktní reprezentace pomocí modelů a simulací, automatizace řešení a vytvoření obecného postupu, který je aplikovatelný na všechny typy tohoto problému (Strategie digitálního vzdělávání, 2016, s. 45-47). Úlohy rozvíjející informatické myšlení by tedy měly zahrnovat rozvoj všech těchto schopností.

2.1 Návrh učebních úloh s ohledem na složky informatického myšlení

Podle CSTA a ISTE můžeme definovat pět až šest typů úloh, podle složky, kterou rozvíjejí. Dekompozice (někdy označovaná jako modularizace) je schopnost rozdělit celek na prvky a s těmito prvky dále pracovat. Úzce souvisí s abstrakcí, protože jde o řešení dílčích částí problému a je rozvíjena typicky prací s dílčími částmi sekvencí a jejich optimalizací a pomocí využití funkcí. Podle projektu PRIMO, který je součástí národního kurikula UK, je možné tuto část informatického myšlení rozvíjet otázkami typu „Které části procesu se opakují?“ a „Jde řešení zjednodušit?“ (Solid Labs, 2017).

Schopnost systematické evaluace (někdy také analýza) je ve smyslu informatického myšlení uvažování, které umožňuje předvídat výsledek situace a algoritmu na základě analýzy situace. Příkladem aktivity může být navrhnutí sekvence příkazů s analýzou možných problémů a předvídáním chování programu. Otázky pro aktivní rozvoj evaluace mohou být „Kam robot pojede?“, „Co se může stát?“ a „Jak takové situaci zabráníš?“ (Solid Labs, 2017).

Složka generalizace představuje identifikaci podobností a spojitostí problémů, jehož výsledkem by měl být návrh univerzálního řešení problému pro více situací. Jde o jednu z nejdůležitějších částí informatického myšlení, která je přímo vázána na koncept automatizace. Rozvíjející otázky mohou být „Připomíná ti tento problém něco?“ „Je tahle situace něčemu podobná?“, případně „V čem se liší?“ (Solid Labs, 2017).

Algoritmické myšlení je nejdůležitější část IM. Jde o schopnost nalezení nejjednoduššího řešení a může být chápána jako formulace řešení problému. Někdy je vedle schopnosti algoritmicizace uváděna navíc jako samostatná složka informatického myšlení automatizace, tedy zjednodušení procesu tak, aby šetřil čas a energii. Častěji je ale chápána jako jeden z principů algoritmicizace (Angeli a kol., 2016, s. 47-57). Příkladem aktivity pro tyto složky je sestavení sekvence příkazů, řídicí se otázkami typu „Jaké minimum kroků musí robot vykonat?“ a „Jak bys proces urychlil?“ (Solid Labs, 2017).

Složka abstrakce v kontextu infromatického myšlení je schopnost zjednodušit problém na jeho základní podobu a následně pracovat s jeho schématickou formou. Žáci by měli být schopni navrhnout řešení komplexní úlohy, na jejímž konci má být dosaženo určitého cíle. Rozvoj této oblasti může být podpořen otázkami „Co přesně je problém v dané situaci?“, „Co tento problém ovlivňuje?“ a „Co není pro řešení problému důležité?“ (Solid Labs, 2017).

2.2 Roboti ve výuce

Rozvoj infromatického myšlení pomocí robotů, jakožto atraktivních učebních pomůcek, je v zahraničí již úspěšně implementován do výuky na školách. Díky tomu je v současnosti k dostání celá řada robotických učebních pomůcek, které jsou vyrobeny speciálně pro určité věkové kategorie. Obzvláště populární jsou v mateřských školách jako forma *unplugged* výuky, tedy výuky bez využití počítače nebo tabletu.

Programování robotů jako trénink informačního myšlení navíc nabízí tu výhodu, že při plánování komplexních sekvencí žáci rozvíjejí všechny dílčí složky infromatického myšlení zároveň. Správným nastavením obtížnosti úlohy učitel může regulovat rozvoj určité složky. Problémem, se kterým se školy, které mají zájem o výuku algoritmizace a programování, potýkají, je nedostatečná aprobace pedagogů a financí potřebných k pořízení robotických stavebnic.

Podle průzkumu v České republice používá v současnosti nejvíce škol produkty z řad LEGO, jmenovitě LEGO Mindstorms a LEGO NXT (Bařko, 2018, s. 5-14) Jde o plně programovatelné roboty, kteří nabízí jak mnoho různých možností sestavení, tak programování. Kromě vizuálního programovacího jazyka podporují i C++, Python a mnoho dalších. Právě stavebnice LEGO, ať už série Mindstorms, nebo WeDo, jsou pro výuku informatiky v zahraničí používány nejčastěji. Pro využití na školách v ČR jsou zvažovány taktěž, ale současná diskuze se přiklání spíše k variantě, kdy si školy samy určí robotické stavebnice, se kterými budou pracovat.

Závěr

Přístup žáků k digitálním technologiím je v současnosti takřka přirozený a rozvoj jejich kompetencí k využívání těchto technologií by měl na tento stav reagovat. Koncepce rozvoje infromatického myšlení v České republice, jak ji popisuje Strategie digitálního vzdělávání, vychází z toho, že infromatické myšlení může být chápáno jako způsob hledání ideálního řešení daného problému, pomocí analýzy dat a definování problému strojově řešitelným postupem a jako takové by mělo být rozvíjeno. Před implementací nové strategie do kurikula popularizace konceptu rozvoje infromatického myšlení.

Oblíbeným způsobem výuky programování a algoritmizace, a tedy i způsobem rozvoje infromatického myšlení na školách, jsou robotické stavebnice. V Česku je bohužel výuka informatiky zatím nestandardizována a rozvoj infromatického myšlení zůstává v kompetencích jednotlivých škol. Bylo by vhodné zjistit, jak žáci v současnosti aktivně využívají infromatické myšlení a zhodnotit, jak a do jaké míry je na školách skutečně rozvíjeno.

Zdroje

- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J. & Zagami, J. (2016). A K-6 Computational Thinking Curriculum Framework: Implications for Teacher Knowledge. *Educational Technology & Society*, 19(3).
- Bařko, J. (2018). Educational robotics in the education at basic schools in the Czech Republic. *Journal of Technology and Information Education*, 10(1).
- European Commission. (2013). *Opening up education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. Brussels: Commission of European Communities. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/news/doc/opening_com_en.pdf
- French lawmakers ban smartphone usage in schools*. [online]. Techspot, 2018. Dostupné z: <https://www.techspot.com/news/75767-french-lawmakers-ban-smartphone-usage-in-schools.html>
- Hutton, L. (2018). The m2 generation: are your kids too dependent on the media? *Family Education*. [online]. Sandbox Networks.
- Klement, M. (2018). Tradiční a netradiční témata RVP pro oblast Informační a komunikační technologie a jejich reflexe ze strany řáků 9. tříd základních škol. *Journal of Technology and Information Education*, 10(1), 43-62.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. 2014. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- Neumajer, O. (2016). Jak se bude zavádět inforatické myšlení a zvyšovat digitální gramotnost ve školách. *Řízení školy*, 13(11), 20-22.
- Prensky, M. (2009). Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate*, 5(3). Dostupné z: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>
- Rambousek, V. et al. (2013). *Rozvoj informačně technologických kompetencí na základních školách*. Praha: České vysoké učení technické.
- Solid Labs. (2017). *Coding with Cubetto*. 1. UK: UK National Curriculum.
- Strategie digitálního vzdělávání*. [online]. 2016. Dostupné z: <http://digivzdelavani.jsi.cz/>
- The Royal Society. Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools. (2012). London: The Royal Society. Dostupné z: <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3).

Kontakt

Mgr. Lucie Bryndová
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žiřkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: lucie.bryndova01@upol.cz

Zohľadňovanie potrieb detí v predprimárnej edukácii – projekt výskumu

Taking into account the needs of children in pre-primary education – research project

Eva Cvitkovičová

Abstrakt

V príspevku sa zameriame na projekt a tvorbu nástrojov kvalitatívneho výskumu v dizajne prípadovej štúdie. Na základe sumarizácie teoretických poznatkov sme vytvorili 4 kategórie potrieb detí v preprimárnom vzdelávaní (biologické potreby, potreby bezpečia a istoty, sociálne potreby, potreby seberealizácie a sebaaktualizácie), ktorých zohľadňovanie máme za cieľ overiť v praxi jednej materskej školy. V príspevku predstavíme výskumné zámery v štruktúre: participačné pozorovanie, pološtruktúrované interview, fokusová skupina. Súčasne prezentujeme aj výsledky pilotáže realizovanej počas pracovnej stáže na Palackého Univerzite v Olomouci, ktorá determinovala proces tvorby výskumných nástrojov.

Kľúčová slová: projekt výskumu, prípadová štúdia, potreby detí, materská škola

Abstract

In the contribution, we will focus on the design and creation of quality research tools in case study design. Based on a summary of theoretical knowledge, we have created four categories of children's needs in pre-primary education (biological needs, security and safety needs, social needs, needs of self-realization and self-actualization), which we aim to verify in the practice of one kindergarten. In this paper, we will present research objectives in the structure: participatory observation, semi-structured interview, focus group. In addition, we present the results of the piloting conducted during the internship at Palacky University in Olomouc, which determined the process of creating research tools.

Key words: research project, case study, children's needs, kindergarten

Úvod

Potreby – pojem často používaný a skloňovaný v najrozmanitejších rovinách vnímania. Ľudské, psychické, základné, špecifické ale i písacie či dokonca kuchynské – len niekoľko možných prívlastkov slova potreby. Čo však tento pojem skutočne predstavuje a aké potreby človek pociťuje?

Terminológia v oblasti pedagogiky, psychológie, či sociológie nie je v tomto smere ustálená a to ani „vo vnútri“ jednotlivých vedných disciplín, nehovoriac naprieč nimi. Rozmanité ponímania s akcentom na vednú disciplínu, pre ktoré boli definované, nám

umožňujú hľadanie spoločného prieniku. Pri multidisciplinárnom štúdiu definícií pojmu potreba/potreby nachádzame rozličné interpretácie pojmu potreba: v pedagogickom ponímaní je to „stav organizmu človeka, ktorý signalizuje porušenie vnútornej rovnováhy, alebo nejaký nedostatok vonkajších vzťahov osobnosti“ (Kujal, 1967, s. 43), v psychologickom je to „stav individua vyvolaný nedostatkom objektov nevyhnutných na jeho existenciu i rozvoj a tvoriaci zdroj jeho aktivity“ (Abramenková a kol., 1987, s. 152), v sociológii je evidentný moment spoločnosti „termín vzťahujúci sa vo všeobecnej rovine k niečomu, čo je pre jedinca, príp. skupinu žiaduce“ (Geist, 1992). Pri hľadaní spoločnej definície pojmu potreba/potreby (štúdium 11 slovenských a zahraničných výkladových slovníkov pedagogiky, psychológie a sociológie) môžeme konštatovať, že „potreby sú súčasťou motivačných a aktivačných činiteľov jedinca, pričom môžu mať hmotný, ale aj duchovný charakter a ich uspokojenie nezávisí len od samotného jedinca, ale aj society, v ktorej žije. Potreby aktivizujú nie len v zmysle udržania vnútornej rovnováhy jedinca, teda homeostázy, ale aj v zmysle napredovania a sebarozvoja osobnosti“ (Cvitkovičová, 2018, s. 40).

Už A. H. Maslow vo svojom najznámejšom diele A theory of human motivation (1943), kde publikoval dnes už priam epický model pyramídy ľudských potrieb zdôrazňoval význam potrieb v živote človeka. Maslow tiež konštatoval univerzálnosť definovaných ľudských potrieb tak, že ich unifikoval s potrebami detí. Aj napriek tomu, že túto jednotu všeobecných ľudských potrieb a potrieb dieťaťa vnímame veľmi citlivo aj v našej práci, akcentujeme aj jedinečnosti vo vzťahu k vývinovým špecifikám predškolského veku a tiež, že potreby sú individuálnou súčasťou každej osobnosti, čo sa týka ich miery, formy saturovania a aj dôsledkov ich neuspokojenia.

Nie len samotné vymedzenie pojmu, teda terminológia, ale aj následné kategorizovanie potrieb je v ponímaní autorov rôzne. V dizertačnej práci prezentujeme 19 rôznych kategorizácií potrieb od r. 1923 po súčasnosť, pričom vychádzame nie len z odbornej literatúry multidisciplinárneho charakteru, ale i z medzinárodných dokumentov akými sú Listina práv (Basic needs), či dokumentov UNICEF (Child Deprivation Index). Na základe tejto platformy sme vytvorili systém 4 komplexných dimenzií potrieb dieťaťa:

1. Biologické potreby: orientované na fyziologické procesy v tele. Medzi tieto potreby môžeme zaradiť prijímanie potravy a tekutín, vylučovanie, odpočinok, ale aj zdravý životný štýl ako prevencia chorobnosti.
2. Potreby bezpečia a istoty: orientované na prostredie. Tieto potreby vnímame vo vzťahu prostredia triedy materskej školy (a materskej školy ako takej), keďže sledujeme zohľadňovanie potrieb dieťaťa práve počas pobytu v materskej škole. Kľúčovým je funkčnosť, bezpečnosť, ale i stimulačná úroveň prostredia. Zaradiť do tejto kategórie môžeme aj oblasť pravidiel správania sa, ktoré majú preventívnu funkciu z hľadiska bezpečnosti, ale zároveň ich vnímame aj ako súčasť socializačného procesu dieťaťa, ktorý spadá do dimenzie sociálnych potrieb.
3. Sociálne potreby: orientované na vzťahy s inými ľuďmi. Socializácia je jedným z kľúčových procesov a cieľov inštitucionálneho predškolského vzdelávania. Potreby

sociálneho kontaktu s rovesníkmi (ale i s dospelými) vystupujú do popredia práve v predškolskom veku, čo vyplýva z ontogenetických špecifik tohto vývinového obdobia. Vnútorňý rozpor medzi detským egocentrizmom a potrebou spoločovania je evidentný, na čo musí citlivo reagovať aj učiteľka materskej školy. Didaktické hľadisko voľby učebných metód, stratégií a foriem edukácie zo strany učiteľky je teda kľúčové vo vzťahu k uspokojovaniu sociálnych potrieb detí v skupine.

4. Potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie: orientované na seba samého (dieťa). V Maslowovej pyramíde sa nachádzajú na samotnom vrchole a v našej práci ich vnímame ešte o niečo citlivejšie, keďže obdobie predškolského veku je čas, kedy „začínajú deti chápať seba samých ako subjekt, a tak vzniká vedomie vlastnej identity“ (Vágnerová, 2000, s. 115). Vlastná aktivita dieťaťa je v tomto prípade kľúčová, ale opäť závislá na plánovaní a realizácii edukačného procesu zo strany učiteľky. Od úvodnej motivácie až po záverečné hodnotenie (determinujúce sebaobraz dieťaťa) je v kompetencii učiteľky, či bude mať dieťa vytvorené optimálne podmienky na efektívne napredovanie a holistický rozvoj osobnosti.

Činnosť učiteľky, ako sme už v práci naznačili, je v procese uspokojovania potrieb dieťaťa v edukačnom procese nenahraditeľná, čo deklaruje aj platná legislatíva. Aktuálne medzi povinnosti pedagogického zamestnanca patrí aj „rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa, žiaka, a poslucháča s ohľadom na ich osobné schopnosti a možnosti, sociálne a kultúrne zázemie“ (podľa § 5 ods. 2, písm. c, zákona č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Bližšia definícia individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb však nie je súčasťou legislatívy a aj v priestore odbornej literatúry je reflektovaná pomerne vágne. Čo je teda povinnosťou každého pedagogického zamestnanca? Akým spôsobom má tieto potreby rešpektovať priamo v edukačnom procese? Tieto a mnohé ďalšie otázky nás viedli k potrebe empirického skúmania v prostredí materskej školy.

1 Metódy

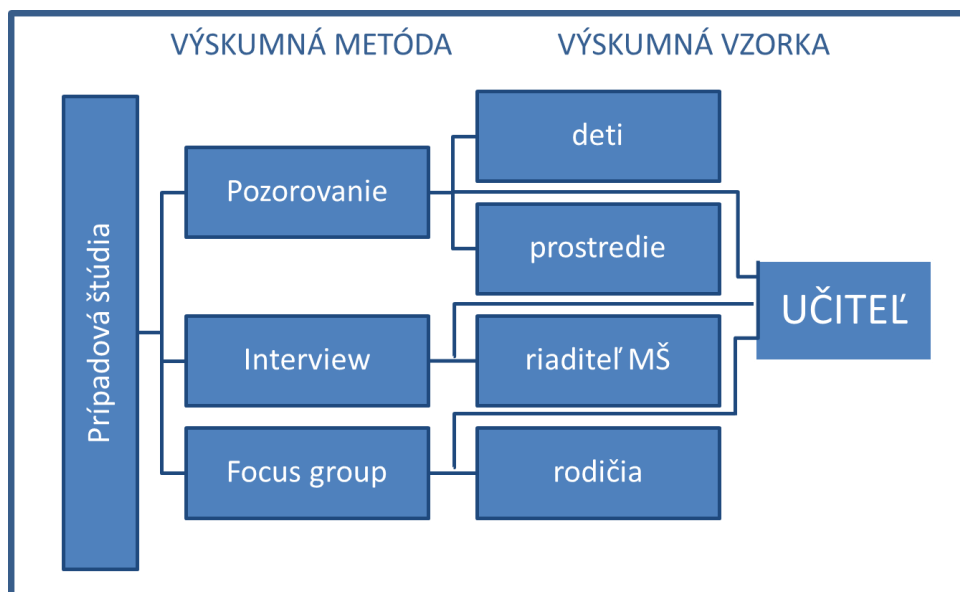
Vzhľadom na zložitost' a komplexnosť javu (akým potreby detí nepochybne sú) umocnené absentujúcimi výskumami v danej oblasti, sme ako základný dizajn pre empirické skúmanie zvolili prípadovú štúdiu. Kvalitatívny prístup sme zvolili na základe charakteru výskumného problému *ako je možné zohľadňovať potreby detí v predprimárnej edukácii?* Na základe teoretických východísk a subtílnej teórie potrieb dieťaťa v predprimárnej edukácii, ktorú v práci navrhujeme, máme za cieľ prostredníctvom empirického skúmania „dodať plastický detail teoretickým schémam“ (Dvořák a kol., 2010, s. 19). Prípadová štúdia je v pedagogickom prostredí považovaná za jednu z možností, ako porozumieť zložitým sociálnym javom. Zmyslom prípadovej štúdie je podrobné skúmanie a porozumenie skúmaného prípadu, či viacerých prípadov (viacpočetná, viacprípádová, mnohoprípádová, porovnávací, medziprípádová/cross-case štúdia) (s. 32).

Sedláček (2007, s. 98) zdôrazňuje, že „v prípadovej štúdií sa bádateľ usiluje o komplexné porozumenie prípadu v jeho prirodzenom prostredí“. Prirodzené prostredie v našom

výskume tvorí materská škola, resp. jedna trieda materskej školy, čím definuje aj voľbu prípadu, teda výskumnej vzorky. Výber výskumnej vzorky je determinovaný povahou a charakterom prípadovej štúdie ako vybraného výskumného dizajnu. Zámerný výber, ktorý je v prípadovej štúdii nevyhnutný, je ovplyvnený tým, že jedinci musia vyhovovať výskumným zámerom, ale zároveň „majú záujem i ochotu podstúpiť celé „martýrium“ skúmania“ (s. 103). Zvolili sme teda jednu triedu materskej školy, s ktorou ako fakulta dlhodobo spolupracujeme na veľmi dobrej úrovni a zároveň vieme, že vedenie tejto materskej školy je „provedecky“ orientované. Svojim charakterom môžeme tento prípad zaradiť do kategórie typických (reprezentatívnych) prípadov, keďže sa jedná o bežnú štátnu (mestskú) materskú školu. Vzhľadom na zachovanie anonymity nebudeme triedu, učiteľky ani vedenie bližšie špecifikovať.

V prípadovej štúdii je nevyhnutný komplexný prístup k získavaniu informácií o skúmanom prípade. Na obr. 1 ilustrujeme použité metódy v prepojení s výskumnou vzorkou.

Obr. 1. Vzájomné prepojenie výskumných metód a výskumných vzoriek



Ako môžeme vidieť na obrázku, v centre pozornosti výskumu, teda naprieč všetkými metódami výskumu, je učiteľ. Táto osoba je totiž kľúčová, v procese vytvárania podmienok a teda aj samotného zohľadňovania potrieb dieťaťa v edukačnom procese.

1.1 Pozorovanie

Zúčastnené, resp. participačné pozorovanie (participant observation) je kľúčovou metódou zberu kvalitatívnych dát (napr. Gavora, 2007; Švaříček a kol., 2007; Dvořák a kol., 2010; Hendl, 2008). Po stanovení výskumného problému špecifikujeme otázky, na ktoré budeme hľadať odpoveď prostredníctvom zúčastneného pozorovania. Pozorované bude prostredie triedy a interiéru a exteriéru materskej školy, teda ako toto prostredie zodpovedá potrebám dieťaťa. Z hľadiska bezpečnosti, funkčnosti, ale i estetickosti, či podnetnosti (popis fyzického prostredia pozorovania – Švaříček, 2007). Činnosti dieťaťa a učiteľa budú počas

pozorovania zaznamenávané do pozorovacieho hárku (popis činnosti aktérov – Švaříček, 2007). Z hľadiska štruktúrovanosti pozorovania môžeme v našom prípade hovoriť o „pološtruktúrovanom“ pozorovaní. Bude síce formou terénnych zápiskov a popisovať budeme v kvalitatívnej rovine (ako daný jav prebiehal, čo mu napredovalo a pod.), pričom sa budeme snažiť o pochopenie a interpretáciu tohto javu. Zapisovať pozorované javy však nebudeme náhodne, ale do pripravených pozorovacích hárkov. Tieto sme zostavili na základe zostavenej subtílnej teórie a následných konzultácií. Oslovení kolegovia (doc. PaedR. Milena Lipnická, PhD., Mgr. Barbara Basarabová, Mgr. Matej Almáši) priradzovali položky pozorovania (pozorovateľné javy) k jednotlivým dimenziám potrieb (4 kategórie potrieb).

Tab. 1. Pozorovací hárk

Dimenzia potrieb	Pozorovaná položka	Činnosť učiteľky	Činnosť dieťaťa	Poznámky
Biologické potreby	Odpočinok a spánok			
	Vylučovanie			
	Stravovanie a pitný režim			
Potreby bezpečia a istoty	Materiálno-technické vybavenie ⁹			
	Pravidlá správania sa ¹⁰			
	Poriadok denných činností			
Sociálne potreby	Interakcia dieťa – dieťa			
	Interakcia dieťa – učiteľ			
	Spolupráca v kolektíve			
Potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie	Vlastná aktivita dieťaťa			
	Sebapresadzovanie			
	Hodnotenie ¹¹			

⁹ Materiálno-technické vybavenie sme zaradili do dimenzie potrieb bezpečia a istoty ako potrieb orientovaných na prostredie. Avšak do materiálno-technického vybavenia zaraďujeme aj didaktické pomôcky, ktoré môžu determinovať sebarozvoj dieťaťa a prispievať k podnetnosti prostredia a vonkajšej stimulácii, čo zaraďujeme do dimenzie potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie.

¹⁰ Pravidlá správania sa vnímame jednak ako prostriedok na stanovenia hraníc a poriadku (potreby bezpečia a istoty), ale tiež ako nástroj v procese socializácie (sociálne potreby).

¹¹ Hodnotenie je veľmi komplexný jav, ktorý môžeme vnímať jednak v dimenzii potrieb bezpečia istoty – len kladne hodnotené dieťa sa cíti v prostredí materskej školy bezpečne a (seba)isto, jednak vo sfére sociálnych potrieb – hodnotenie je interakcia medzi učiteľom a dieťaťom alebo deťmi navzájom, môže determinovať vzájomné sociálne vzťahy a klímu v triede a napokon v dimenzii potrieb sebarealizácie a sebaaktualizácie, keďže dieťa vníma a hodnotí seba na základe spätnej väzby od svojho okolia.

1.2 Interview

Rozhovory budú vedené jednak s učiteľkami v triede, v ktorej bude realizované pozorovanie a tiež s vedením, teda riaditeľkou materskej školy. V úvodných rozhovoroch máme za cieľ zistiť ich interpretácie pojmu potreby, teda ako si učiteľky predprimárneho vzdelávania vysvetľujú pojem potreba/potreby detí a aké majú ony možnosti zohľadňovania potrieb detí v praxi? Rovnaký cieľ máme aj vo vzorke riaditeľky materskej školy. V druhej rovine dopytovania pôjde o reflexívne výpovede učiteliek v dňoch pozorovania, teda ako učiteľky reflektujú svoje pôsobenie z hľadiska zohľadňovania potrieb detí. Zaujímavým momentom bude komparácia teoretických vedomostí verzus praktické uplatňovanie v edukačnom procese.

Interview bolo aj súčasťou predvýskumu realizovaného počas stáže na Palackého univerzite v Olomouci. Hlavné zistenia uvádzame v druhej kapitole príspevku.

1.3 Focusová skupina

Keďže rodičov pokladáme za základný pilier výchovy, starostlivosti a elementárnym vzorom pre dieťa, nie je možné tento segment zo šetrenia vynechať. Máme za cieľ zistiť ako rodičia vnímajú potreby svojich detí v prostredí materskej školy, čo považujú za ich potreby a ako môžu byť v edukačnom procese zohľadňované. Priebeh bude zaznamenávaný na diktafón (rovnako ako pri interview s učiteľmi a riaditeľkou materskej školy) a následne prepisovaný, manuálne kódovaný (bez použitia PC programov) a kategorizovaný.

Kvalita výskumu bude zabezpečená nasledovne: reliabilita prostredníctvom saturácie dát, validita trianguláciou výskumných metód a panelu odborníkov pri tvorbe výskumného nástroja, objektivita trianguláciou odborníkov (pri tvorbe nástroja ako aj pri interpretácií dát).

2 Výsledky predvýskumu

Predvýskum bol realizovaný počas pracovnej stáže na PdF Palackého univerzity v Olomouci v mesiacoch apríl – máj 2018. V rámci predvýskumu boli oslovené 3 učiteľky, resp. riaditeľky materských škôl. V interview sme sa zamerali na oblasť interpretácie pojmu potreby detí a na možnosti ich zohľadňovania v prostredí materských škôl. Interview boli s povolením zaznamenávané na diktafón a transkripty rozhovorov ďalej kódované. Z výsledkov predvýskumu vyplynuli nasledovné zistenia:

- Aj napriek absencii jasného definovania pojmu, učiteľky si interpretujú (a intuitívne zohľadňujú) potreby detí vo všetkých štyroch dimenziách.
- Pojem „potreby detí“ v učiteľkách evokoval najmä kontext individualizmu, resp. individuálneho prístupu k dieťaťu.
- Individuálny prístup vnímajú najmä v oblasti vekovej kategorizácie detí, teda diferenciacia prístupu v edukácii podľa veku dieťaťa (rovnako v prípade heterogénneho aj homogénneho zloženia tried).
- Ako dôležitú súčasť potrieb detí vnímajú učiteľky pravidlá správania sa a ich dodržiavanie, ďalej lásku a priateľskú atmosféru v triede.

- Rozdielne vnímanie úlohy učiteľa pri zohľadňovaní potrieb detí, vnímanie závislé od „filozofie MŠ“ (orientácia na sociálne potreby a proces socializácie verzus orientácia na potreby sebaaktualizácie a sebarealizácie, čiže výkon dieťaťa).
- V praxi nie sú používané konkrétne nástroje na diagnostiku mieri zohľadňovania potrieb detí v edukačnom procese (akým je napr. hárok *Respekt k prirodzeným ľudským potrebám jednotlivce – INDI MŠ*, Havlínová a kol., 2006), avšak ich potreby sú na pozadí rozličných diagnostických nástrojov.

Záver

Pri prezentovaní témy a obsahu dizertačnej práce *Zohľadňovanie potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní* som sa na mnohých konferenciách stretla s údivom, či dokonca kritikou, ohľadne príliš širokého zamerania tejto témy. Súhlasím, potreby sú širokým ale zároveň komplexným javom a teda umelé rozkladanie na časti a skúmanie len vybraných segmentov potrieb považujem za kontraproduktívne. Mimo iného, aktuálna slovenská legislatíva diktuje učiteľom rešpektovať *potreby detí* a nešpecifikuje ktorú dimenziu, ani akým spôsobom. Práve z dôvodu mnohých otázok a nedostatočného empirického skúmania v tejto téme sme v práci zvolili kvalitatívny výskum v dizajne prípadovej štúdie, ktorého projekt prezentujeme v príspevku. Tento vnímame ako „prvú lastovičku“ pedagogického výskumu v oblasti zohľadňovania potrieb detí zo strany učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Zdroje

- Abramenkovová, V., et al. (1985). *Stručný psychologický slovník*. Bratislava: Pravda.
- Cvitkovičová, E. (2018). Poznávanie potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. In *Juvenilia paedagogica* (s. 39-43). Trnava: PdF Trnavská univerzita.
- Dvořák, D., et al. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2007) *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Havlínová, M., et al. (2006). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kujal, B., et al. (1967). *Pedagogický slovník 2. díl, P-Ž*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 192-201). Praha: Portál.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Švaříček, J., Šedřová, K., et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vagnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

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

Kontakt

Mgr. Eva Cvitkovičová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: eva.cvitkovicova@umb.sk

Hodnoty a hodnotové orientácie žiakov nižšieho sekundárneho stupňa

Values and value guidance of middle school pupils

Dominika Hošová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou hodnôt a ich následnou analýzou u žiakov nižšieho sekundárneho stupňa. Hodnoty žiakov boli zistené prostredníctvom dvoch dotazníkov: HO-PO-MO a PVQ. Výskumnú vzorku tvorilo 62 žiakov základných škôl vo veku 13-15 rokov. Pri analýze hodnotovej orientácie sme sa opierali o základné hodnoty ako sú rodina, vzdelanie, náboženstvo a spokojnosť so životom. Uvedené hodnoty sme porovnávali u žiakov na štátnej a cirkevnej škole. Najväčšie rozdiely sme zaznamenali v hodnote náboženstva.

Kľúčové slová: hodnoty, hodnotová orientácia, žiak, rodina, náboženství

Abstract

The paper deals with the issue of values and their subsequent analysis of pupils attending middle school. Pupil's values guidance was determined by two questioners: HO-PO-MO a PVQ. The survey sample was composed of 62 pupils of age 13–15 years. In analysing the values, we focused on the basic values such as family, education, religion and happiness with own life. Those values were used in comparing values of pupils attending public and pupils attending religious middle schools. The biggest differences were found in the importance of religious value.

Key words: values, value guidance, pupil, family, religion

„Hodnota človeka nie je v tom, čo urobil pre seba, ale pre iných.“

Albert Einstein

Úvod

Hodnotu môžeme chápať ako vnútornú silu, ktorá riadi naše správanie. Teória hodnôt sa snaží pochopiť ako, prečo a do akej miery ľudia niečo oceňujú, nezávisle od toho, či ide o osoby, predmety, myšlienky alebo niečo iné. Hodnoty sú krátkym vyjadrením toho, čo je pre nás dôležité v určitom čase. Časové hľadisko hovorí o tom, že hodnoty nie sú fixné, vyvíjajú a menia sa počas celého života. Čo bolo pre nás dôležité v detstve, už v dospelosti nemusí byť, avšak ľudia si môžu niektoré hodnoty udržať celý život. V detstve deti hodnotám vo veľkej miere nerozumejú a ich význam si neuvedomujú. Najťažším obdobím z hľadiska hodnôt je obdobie dospievania. V tomto období dochádza k veľkým fyzickým zmenám, ako

aj k transformáciám psychickej stránky jednotlivca. Striedanie nálad, pocitov, ale aj hodnôt. Medzi najdôležitejšie hodnoty v živote človeka môžeme radiť zdravie, rodinu, lásku, priateľstvo či šťastie. Riggio (2013) vo svojom výskume vytvoril tzv. List 10 atribút, ktoré potrebujeme v živote. V rámci tohto zoznamu bolo na prvom mieste zdravie, ďalej sa tam objavuje učenie sa všetkému, byť flexibilný, učiť sa riskovať ale aj humor.

1 Vymedzenie hodnôt

Pojem hodnota je odvodený z gréckeho timé (cena, hodnota) alebo axía, axón, axis (os, vertikála) a latinského valor. Tento pojem sa na začiatku používal na označenie výmeny materiálnych vecí, ich úžitkovej hodnoty, ceny (Zozulák, 2011).

Veda, ktorá sa zaoberá pôvodom, povahou hodnôt, definovaním, systémom, hierarchiou hodnôt a ich vzájomnými vzťahmi i pomerom k spoločenským a kultúrnym faktorom sa nazýva axiológia. S pojmom hodnota sa v odbornej literatúre, ale i praktickom živote stretávame relatívne často. Hodnota sa najčastejšie objavuje v štúdiách z oblasti filozofie, sociológie, ekonómie, pedagogiky a taktiež psychológie. Svojou povahou a charakterom sú hodnoty interdisciplinárnou kategóriou, nakoľko vystupujú do popredia záujmu mnohých vedných disciplín. Z hľadiska psychológie je hodnota chápaná ako všetko, čo má pre jednotlivca význam. Pod hodnotou sa chápe všetko to, čo človeka priťahuje, obohacuje a usmerňuje. Sociológia skúma problematiku hodnôt v súvislosti s kultúrou, ktorá je vnímaná ako súhrn všetkých hodnôt, materiálnych, tak ako aj duchovných, ktoré boli v histórii spoločnosti vytvorené a využívané. V pedagogike sa hodnota chápe ako subjektívne ocenenie alebo miera dôležitosti, ktorú človek prisudzuje určitým veciam, javom alebo iným ľuďom.

Autorka Ištvániková (2008) sa vo svojom článku venovala výsledkom projektu Európskej sociálnej sondy, ktorý bol zameraný na hodnoty a hodnotovú orientáciu mladých ľudí. Tento projekt sa uskutočnil v piatich dvojročných cykloch v rokoch 2002 až 2011. V rámci druhého a tretieho kola boli jeho súčasťou aj mladí Slováci, vo vekovej kategórii 15 až 30 rokov. Na základe výsledkov tohto výskumu dospela autorka k nasledovným záverom: medzi najviac preferované hodnoty patrili sebaurčenie, bezpečnosť vlastnej rodiny alebo národa, univerzalizmus a benevolencia.

Niektoré hodnoty sú uznávané istými skupinami alebo celou spoločnosťou. Existujú hodnoty, najmä morálne, ktoré majú absolútne trvalú platnosť. Iné hodnoty sú premenlivé a majú len krátkodobé trvanie. Hodnoty, ktoré človek uznáva a ktoré ho motivujú, sú hierarchicky usporiadané a tvoria hodnotový systém. Hodnoty sú nevyhnutnou súčasťou života, výrazným zdrojom jeho motivácie a jeho zmyslu. Ako tvrdí Poole (1995), každá hodnota má v sebe obsiahnuté tri elementy: myslenie, cítenie a vôľu (resp. kognitívnu, afektívnu a vôľovú zložku).

2 Hodnotová orientácia

Pojem hodnotová orientácia do psychológie zaviedol antropológ a sociológ Kluckhohn (podľa Schwartza, 1992). Podľa neho nie je systém hodnôt len poradie dôležitosti, ale je to zložitý celok, ktorý je tvorený vzťahmi medzi jednotlivými prvkami. Väzby medzi jednotlivými prvkami vytvárajú skupiny hodnôt, ktoré označuje ako hodnotové orientácie – Schwartz ich nazýva hodnotové typy. Vníma ich ako všeobecné poňatie vplývajúce na zachovanie podstaty človeka, jeho miesta v prírode a medzi ľuďmi vôbec.

Ako uvádzajú štúdie (Kentoš, 2008; Bašistová, Ferencová, 2009; Frankovský, Ištvaniková, 2011), hodnotové orientácie je možné považovať za výsledok procesu socializácie. V dôsledku toho vzniká u človeka vlastná základná hodnotová orientácia, ktorá závisí od kvality vonkajších činiteľov, ako napríklad životné podmienky, spoločenská skupina, materiálne podmienky, sociálno-kultúrny systém spoločnosti či marketingové faktory.

Brožík (2000, s. 140) uvádza definíciu: *„hodnotová orientácia je výberová zameranosť osobnosti na tvorbu a osvojovanie si celkom určitých hodnôt.“* Funkčnosť hodnotových orientácií je podľa neho *„podmienkou rozvoja človeka, ktorý sa práve v hodnotovo-orientačnej činnosti stáva celkom určitým človekom, osobnosťou, individualitou, pretože od tejto činnosti nezávisí len jeho výber hodnôt, ale utvára sa v nej aj jeho Ja, ktoré samo seba týmto výberom potvrdzuje a rozvíja.“*

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi názormi na to, čo práve ovplyvňuje hodnotový rebríček jednotlivca. Hodnotová orientácia sa mení v priebehu vývinu jednotlivca, často sa uvádzajú faktory ako potreby a záujmy, rodina, škola. Človek vyrastá do spoločnosti, kde ho najskôr ovplyvňuje najbližšie sociálne prostredie – rodina, neskôr vplyv rovesníckych skupín a školy. Skupina hodnôt, ktoré sa všeobecne uznávajú, sa predávajú z generácie na generáciu.

2.1 Delenie hodnôt podľa S. H. Schwartza

Schwartz (1992) definuje hodnoty ako žiaduce transsituačné ciele, ktoré sa líšia vo významnosti a slúžia ako hlavné princípy v živote jednotlivca a skupiny. Hodnoty sa od seba odlišujú kľúčovým obsahovým aspektom, teda motivačným cieľom, ktorý vyjadrujú. Ľudia implicitne rozlišujú 10 hodnotových typov pri posudzovaní ich dôležitosti ako hlavných zásad vo svojom živote. Podrobnejší prehľad jednotlivých hodnotových typov a hodnôt na základe motivačného cieľa, ktorý zahŕňa každý typ podrobnejšie, uvádzame v tab. 1. Hodnotová typológia podľa Schwartza bola vytvorená v súlade s uspokojením univerzálnych potrieb človeka, t.j. biologických, sociálnych potrieb a potrebou prežitia. Podľa Schwartza (1992) sú všetky typy hodnôt istým spôsobom dôležité pre život, inak by neboli súčasťou štruktúry ľudských hodnôt.

Tab. 1. Motivačné typy a konkrétne hodnoty podľa Schwartza

Hodnota	Charakteristická črta	Indikátory
Sebariadenie	samostatné správanie, rozhodovanie o vlastných cieľoch, záujmoch, aktivitách, prejavovanie vlastnej tvorivosti a nezávislosti	kreativita, sloboda, nezávislosť, zvedavosť, samostatné rozhodovanie, tvorivosť
Stimulácia	stimulácia zmyslových podnetov, zvládanie častých zmien v živote, objavovanie nových vecí, rozmanitosť, pestrosť	novosť, rozmanitosť, vzrušujúci život, vynaliezavosť, odvaha
Hedonizmus	individualistické prežívanie života, zmyslové potešenia, zábava, užívanie si, uspokojovanie pôžitkov	potešenie, zábava, egoizmus, pôžitkárstvo, individualistické sklony, užívanie si života
Úspech	úspešná sociálna interakcia, úspech v živote, schopnosť dosahovať stanovené ciele	úspešnosť, osobný vplyv, výkonnosť, ambicióznosť
Moc	zameranie na dosiahnutie a udržanie uznania, dominantné postavenia, autorita a moc	autorita, moc, sociálny status, spoločenské uznanie, úspech
Bezpečie	záujem o vlastnú bezpečnosť a bezpečnosť blízkych, zabezpečenie života v bezpečnom prostredí	starostlivosť, ochota pomôcť, spolupatričnosť, stabilita vzťahov, sociálny poriadok
Konformita	správanie a konanie v súlade so všeobecne akceptovanými spoločenskými normami a očakávaniami, regulácia vlastného správania	stabilita, úcta, sebadisciplína, normatívne správanie, rešpekt, slušnosť, poslušnosť, zdvorilosť
Tradícia	akceptácia tradícií a ich rešpekt, prijatie kultúrnych zvykov, rešpekt voči zvykom a spoločnosťou akceptovaným ideálom	pokora, rešpekt, akceptácia a zdieľanie zvykov a tradícií, poslušnosť voči tradíciám
Benevolencia	orientácia na prosperitu, pomoc, ochranu, zachovanie a posilňovanie výhod osôb s ktorými je jednotlivec v blízkom vzťahu	starostlivosť, ochota pomáhať blízkym, duchovný život, česťnosť, zodpovednosť
Univerzalizmus	zameranie na vonkajšie sociálne prostredie, pochopenie a tolerovanie práv a záujmov ostatných členov spoločnosti, snaha o spravodlivosť, rovnosť, toleranciu, ochranu práv slabších, životného prostredia	tolerancia, sociálna spravodlivosť, pochopenie, rovnosť, mier, harmónia s ľuďmi, prírodou

(Schwartz, Bilsky, 1994; Schwartz, 2012; Száková, 2012)

3 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať hodnoty a hodnotovú orientáciu žiakov na nižšom sekundárnom stupni z hľadiska typu školy ku ktorej patria. Konkrétne sme chceli zistiť, či existujú rozdiely v hodnotových preferenciách žiakov vzhľadom na typ školy, ktorý navštevujú. V našom prípade išlo o štátnu a cirkevnú školu. V príspevku sme sa zamerali iba

na niektoré odlišnosti, celý výskum uvádza Hošová (2016). Z uvedeného cieľa bolo vytýčených niekoľko otázok: Aké hodnoty preferujú žiaci nižšieho sekundárneho stupňa? Líšia sa hodnoty u týchto žiakov vzhľadom na typ školy ktorý navštevujú?

3.1 Výzkumná vzorka

Práca sa zaoberala žiakmi na nižšom sekundárnom stupni, naši respondenti boli vo veku 13-15 rokov navštevujúci druhý stupeň základnej školy. Vzorka bola vybraná cielene, žiaci museli spĺňať vek a museli byť zo štátnej alebo cirkevnej školy. Školy boli vybrané náhodne. Výskumu sa zúčastnilo 62 žiakov.

3.2 Metódy

Vo výskume sme použili dva nástroje, išlo o dotazník HO-PO-MO a PVQ. Konkrétne sme využili časť dotazníka HO-PO-MO s názvom HO, ktorá udáva úroveň hodnotovej orientácie a to vzdelávacej, estetickej, mravnej, ekonomickej a sociálnej. Dotazník PVQ je založený na základe teórie hodnôt, ktorú bližšie popisujeme v predchádzajúcej časti, ako ju rozpracoval Schwartz.

HO-PO-MO

Autor je Vonkomer (1991). Tento dotazník sa používa na zisťovanie hodnotovej orientácie, postojov k hodnotám a motivačných prostriedkov k výkonu. Ide o tri dotazníky, ktoré sa prezentujú spolu. Dotazník HO udáva úroveň hodnotovej orientácie, a to vzdelávacej, estetickej, mravnej, ekonomickej a sociálnej. Dotazník PO zisťuje postoj k hodnotám umeleckým, mravným, ekonomickým, vedeckým, sociálnym, populárnej piesni, zdraviu a disciplíne. Dotazník MO sa orientuje na zisťovanie motivačných prostriedkov ako sú zaujímavá práca, radosť z vykonanej práce, voľnosť režimu práce, odmena za prácu, postup v zamestnaní, súťaž medzi spolupracovníkmi, uznanie a iné.

PVQ

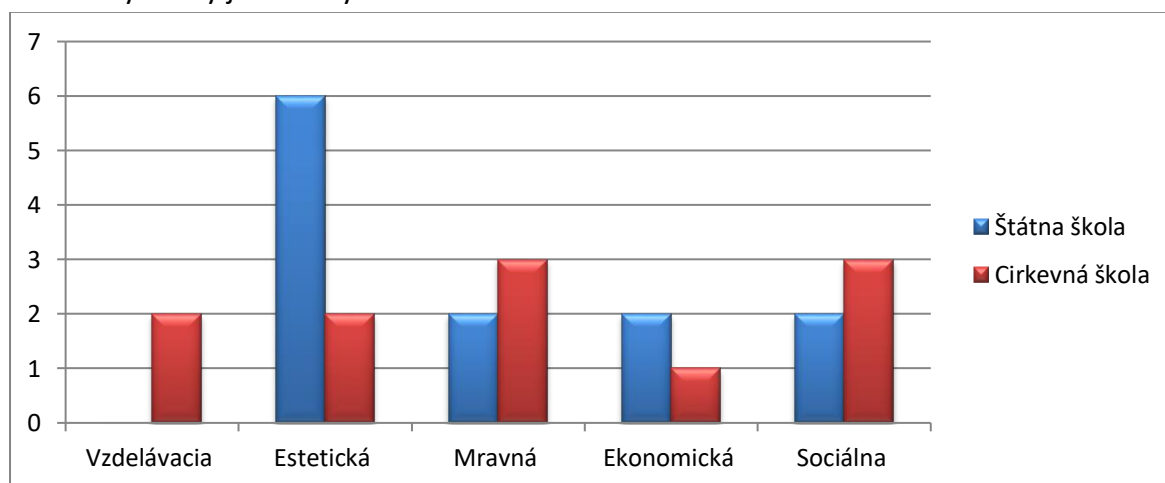
Dotazník Portrait Values Questionnaire (PVQ) je na zistenie preferovaných hodnôt od autora Schwartz (2012). Pôvodný dotazník obsahuje 40 opisov osôb, ku ktorým sa respondenti vyjadrujú. Použitá bola skrátená verzia, ktorá opisuje 25 charakterov osôb. Úlohou respondenta je určiť, nakoľko sa na nich podobá osoba na šesť bodovej škále. Z toho 6 znamená úplne ako ja a 1 vôbec nie je ako ja. Špecifické hodnoty, ktoré sa v dotazníku vyskytujú, sú: Moc, Úspech, Hedonizmus, Stimulácia, Sebaurčenie, Univerzalizmus, Benevolencia, Tradície, Konformita, Bezpečnosť.

4 Výsledky

V Testovaní 9 v roku 2014 skončili najlepšie cirkevné školy, konzultantka Dandelová povedala, že na cirkevné školy umiestňujú svoje deti vo vyššej miere rodičia, ktorým záleží na kvalitnejšom vzdelaní a výchove. Vôbec nemala na mysli lepšie technické vybavenie, podľa nej zrejme hrá rolu aj náboženstvo, vyšší záujem o morálne hodnoty, ako aj

o vzdelanie. Aj práve preto nás zaujímalo, či je naozaj hodnota náboženstva u žiakov na cirkevnej škole na vyššej pozícii v rebríčku hodnôt, ako u žiakov na štátnej škole. V grafe č. 1 môžeme vidieť celkové výsledky z jednotlivých odpovedí použitím dotazníka HO-PO-MO, vzhľadom k príslušnosti k danej hodnote. Sledovaná vzorka žiakov cirkevných škôl je zameraná na druhých ľudí, čo odzrkadľujú výsledky, ktoré dosiahli pri sociálnej hodnote. Rovnaký výsledok dosiahli aj pri mravnej hodnote. Žiaci zo štátnej školy inklinujú skôr k estetickým hodnotám. Práve graf č. 1 nám odpovedá na výskumnú otázku, aké hodnoty preferujú žiaci nižšieho sekundárneho stupňa. Podľa Košča (2009) estetická hodnota má formu a harmóniu, orientáciu na užívanie si každého originálneho zážitku a sociálnu hodnotu charakterizuje láska k iným ľuďom. Rozinajová (1992) hovorí o mravnosti ako o oblasti zvnútornených mravných činov, obyčajov a vzťahov. Mravná osobnosť v sebe harmonicky spája duchovné bohatstvo, morálnu čistotu s intelektuálnymi, charakterovými, emocionálnymi a vôľovými kvalitami, a tak smeruje k všestrannému telesnému a duševnému rozvoju. Rozdiel sme mohli vidieť aj v niektorých konkrétnych otázkach z dotazníka, napríklad na otázku „človek sa cíti dobre“ žiaci cirkevnej školy odpovedali, ak sa riadia podľa svojho náboženstva. Uvedené výsledky zobrazené v grafe č. 1 predstavujú aritmetické priemery hodnotené žiakmi v dotazníku na konkrétne oblasti hodnôt.

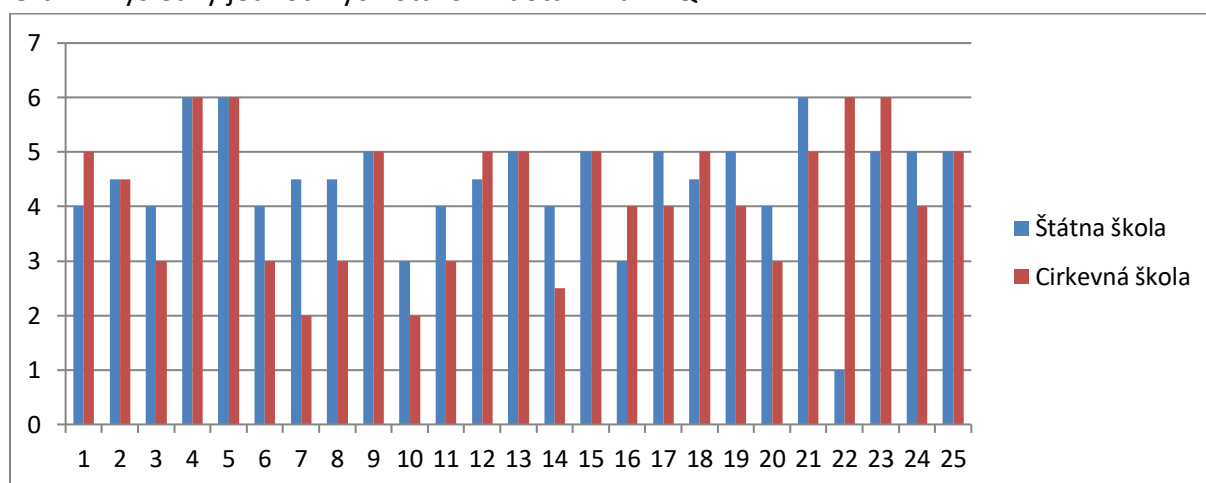
Graf 1. Výsledky jednotlivých hodnôt z dotazníka HO



Druhý výskumný nástroj, PVQ nám ukázal najväčšie rozdiely v otázke týkajúcej sa náboženstva. Konkrétne ide o otázku č. 22, rozdiel môžeme vidieť v grafe č.2. Výrok v otázke č. 22 znie: Byť veriaci je preňho dôležité. Snaží sa nasledovať svoje náboženské presvedčenie. Žiaci zo štátnej školy mali najčastejšiu odpoveď 1 – vôbec nie je ako ja, za to žiaci z cirkevnej školy mali najčastejšiu odpoveď 6 – úplne ako ja. Totožné zhody sme zaznamenali v hodnote rodina, konkrétne to boli otázky č. 4 a 5. Otázka 7 sa týka hedonizmu a otázka 16 konformity, taktiež je viditeľný rozdiel medzi žiakmi cirkevných a štátnych škôl. Správanie a konanie v súlade so všeobecne akceptovanými spoločenskými normami je vyššie u žiakov štátnej školy, to znamená že sa menej orientujú na dodržiavanie pravidiel. Hedonisticky orientovaný život, môžeme povedať „užívanie si“, je charakteristický pre žiakov

štátnej školy. Ako sme už spomínali vyššie, dotazník je zostavený z 10 špecifických hodnôt. Špecifické hodnoty tvoria tieto konkrétne hodnoty a priradené položky: Moc tvoria položky 6 a 10, Úspech 17 a 20, Hedonizmus 7 a 14, Stimulácia predstavuje položky 3 a 11, Sebaurčenie 8, 25 a 19, Univerzalizmus tvoria položky 15, 18 a 23, Benevolenciu 5, 12 a 21, Tradície predstavujú položky 2, 9 a 22, Konformitu 1 a 16 a Bezpečnosť tvoria položky 4, 13 a 24. Pre lepšiu výpovednú hodnotu uvádzame presné otázky a priradené špecifické hodnoty, ktoré je možné lepšie preskúmať v grafe č. 2. aj vzhľadom na zachovanie legendy predstavujúcej typ školy, ktorú žiaci navštevujú.

Graf 2. Výsledky jednotlivých otázok z dotazníka PVQ



Po vyhodnotení dotazníkov sme dospeli k názoru, že rozdiely medzi oboma skupinami boli najmä v hodnote náboženstva. Predpokladali sme, že rodina je najdôležitejšou hodnotou. Táto hypotéza sa potvrdila, vychádzali sme z toho, že práve rodina je pre každého človeka rozhodujúca a má značný vplyv na smerovanie počas celého života. Hodnota náboženstva sa odlišovala u žiakov, ktorí navštevujú cirkevnú školu, od žiakov, ktorí navštevujú štátnu školu. Žiaci na cirkevných školách sú intenzívnejšie vedené k náboženstvu, je ich každodennou súčasťou, uvedomujú si dôležitosť pripisovanú k tejto hodnote. Uvedomujeme si, že uvedené výsledky sa vzťahujú iba na konkrétnu výskumnú vzorku, avšak výsledky môžu byť podnetom na ďalšie skúmanie. Problematické bolo zapojenie cirkevných škôl do výskumu, oslovení riaditelia neprejavili veľký záujem o skúmanie.

Záver

Dôležité je, aby dieťa pochopilo svoju zodpovednosť za svoje skutky a správanie. Deti preberajú hodnoty, ale aj postoje od svojich rodičov, rovesníkov a napodobňujú správanie iných. Na jednej strane je súčasná doba veľmi rýchla a turbulentná a prináša rôzne nástrahy, krízy a katastrofy. Na druhej strane je aj zdrojom na zamyslenie sa, ako vychovávať deti k hodnotám a správne smerovaniu. Dôležité je pochopiť podstatu a význam hodnôt, aby bol náš život lepším a plnohodnotnejším. Na utváranie hierarchie hodnôt čiastočne pôsobí aj zameranie jednotlivkej školy, ktorú žiak navštevuje. Pri porovnaní preferovaných hodnôt

žiacov cirkevných základných škôl s hodnotami preferovanými žiakmi štátnych základných škôl sme dospeli k zisteniu, že žiaci navštevujúci cirkevné základné školy sa stotožňujú s hodnotou náboženstva v porovnaní so žiakmi štátnych základných škôl. Úlohou školy je poskytovať vzdelávanie, rozvíjať správny úsudok, spoznávať kultúrne dedičstvo, pestovať zmysel pre hodnoty a pripravovať sa na budúce povolanie. Avšak cirkevná škola okrem týchto klasických úloh sa zameriava aj na náboženské smerovanie. Čo sa týka ostatných hodnôt, ich preferencia bola pomerne rovnaká.

Grantová podpora

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Je výstupom projektu *Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy*.

Zdroje

- Bašistová, A. & Ferencová, M. (2009). Hodnoty v súčasnej rodine. In *Život sestry Sary a jej význam pre rodinu: zborník z vedeckej konferencie*. Košice: VIENALA.
- Brožík, V. (2000). *Hodnotové orientácie*. Nitra: UKF.
- Frankovský, M. & Ištvániková, L. (2011). Hodnoty a hodnotové orientácie manažérov a nemanadžérov a dôvera k ľuďom. *Konferencia psychologie práce a organizace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hošová, D. (2016). *Hodnoty a hodnotové orientácie detí nižšieho sekundárneho stupňa*. (Diplomová práca). Nitra: PF UKF.
- Hruščová, E. (2014). Hodnotová orientácia darcov krvi. *E-psychologie*, 8(3). Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/hruscova.pdf>.
- Ištvániková, L. (2008). *Hodnoty a hodnotové orientácie mladých Slovákov v rámci druhého a tretieho kola European Social Survey*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Kentoš, M. (2008). Value orientations of selected groups of employees. In R. Štefko & M. Frankovský, *Management 2008* (s. 150-158). Prešov: Prešovská univerzita.
- Košč, M. (2009). *Základy psychológie*. Bratislava: SPN.
- Poole, M. (1995). *Beliefs and Values in Science Education*. Buckingham: Open University Press.
- Riggio, R. E. (2013.) *10 Values for College (and Life) Success*. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/cutting-edge-leadership/201305/10-values-college-and-life-success>.
- Rozinajová, H. (1992). *Základy rodinnej výchovy*. Bratislava: SPN.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Readings in Psychology and Culture*. Dostupné z: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>

Szaková, K. (2012). *Diagnostika hodnotovej orientácie detí mladšieho školského veku*. (Diplomová práca). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

Školský portál. Dostupné z: <https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/statne-vs-nestatne-skoly-kto-vo-vysledkoch-vyhrafa-preco>

Vonkomer, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Zozulák, J. (2011). *Grécko-slovenský a slovensko-grécky slovník*. Prešov: DATAPRESS.

Kontakt

Mgr. Dominika Hošová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: nikahosova@gmail.com

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8, 830 00 Bratislava, Slovenská republika

E-mail: dominika.hosova@statpedu.sk

Prezentace varhanní tvorby Petra Ebena v evropských zemích bývalého SSSR

The presentation of organ music by Petr Eben in European countries of the former USSR

Ondřej Hromádko

Abstrakt

Tématem nového výzkumu o tvorbě Petra Ebena je souvislost mezi jeho varhanní tvorbou a výkonnou interpretací v postsovětských státech na území Evropy (evropská část Ruské federace, Litva, Lotyšsko, Estonsko, Bělorusko, Ukrajina a Moldavsko). Článek přináší přehled plánu a cílů výzkumu včetně metodologie a základní bibliografie. Zároveň jsou popsány první výsledky z práce v terénu při výzkumné cestě po Litvě.

Klíčová slova: hudba 20. století, česká hudba, varhanní hudba, Petr Eben, SSSR, postsovětské státy

Abstract

The theme of a new research about Petr Eben's work is the link between his organ work and executive interpretation in European Post-Soviet countries (the European part of Russian Federation, Lithuania, Latvia, Estonia, Belarus, Ukraine and Moldova). The article summarized of the main plans and goals in research, including methodology and basic bibliography. Also, the first results of the work in the local surrounding during the research trip around Lithuania are described.

Key words: music of the 20th century, Czech music, organ music, Petr Eben, USSR, Post-Soviet countries

Úvod

Výzkum, započatý v roce 2018, je zaměřen na současnou prezentaci varhanní tvorby českého hudebního skladatele Petra Ebena (1929–2007) v postsovětských zemích na území Evropy, tj. v Ruské federaci (především evropské části), Bělorusku, Litvě, Lotyšsku, Estonsku, Moldavsku a na Ukrajině. Motivace výzkumu vychází z doložených návštěv Petra Ebena v SSSR a potvrzené vzájemné kulturní výměny mezi ním a místními hudebníky. O této skutečnosti svědčí odborné práce, novinové články, zvukové záznamy Ebenových skladeb, bulletiny gramofonových desek a programy koncertů, dále pak zejména nové vědecké práce a osobní výpovědi.

Vzhledem k otevřenosti probíhajícího výzkumu se příspěvek bude zabývat představením tématu, popisem metodologie, určením předpokládaných cílů a prvními výsledky bádání.

1 Spojitost Petra Ebena a kultury postsovětského prostředí

Zahraniční působení Petra Ebena je nejvíce spojováno se státy západní Evropy. Eben si těchto návštěv velice cenil, obzvláště těch, při kterých mu z místní strany byla svěřena naprostá důvěra k vlastní tvorbě a pedagogické činnosti, např. v letech 1978/1979 v anglickém Manchesteru. Vedle toho Eben umělecky působil i v dalších zemích, tyto aktivity však dosud nebyly uceleně zpracovány.

1.1 Stav dosavadního bádání

Nejvíce odborných zdrojů k tvorbě a životu Petra Ebena pochází z České republiky. Za základní jsou přijímány kvalitní monografie renomovaných muzikoložek Kateřiny Vondrovicové a Evy Vítové. Výrazný podíl na dosavadním bádání mají vysokoškolské práce z filozofických a pedagogických fakult a články z odborných muzikologických časopisů.

Zájem je věnován Ebenově dílu také v zahraničí. Publikace o něm pocházejí ze zemí nám blízkých (Rakousko, Slovensko) i vzdálených (USA, Jihoafrická republika). Zajímavá je rozvíjející se pozornost k Ebenovi na východoevropském území, především v Ruské federaci. Ještě před více než deseti lety byl Eben v ruské muzikologii zběžně zmiňován jako významná osobnost české hudby, jinak bylo jeho jméno mezi ruskou odbornou veřejností takřka neznámé a místní literatura o něm velmi omezená (Karpova, 2005, s. 3). Od té doby vzniklo několik hodnotných prací, které již reagují na roustoucí zájem o Ebenovo dílo nejen varhanní, ale i sborové.

2 Metodologie

Způsobem a náplní práce je shromáždění a interpretace dosud nezpracovaných faktografických dat, proto je výzkum ze své podstaty kvalitativní. Metodologie vychází ze zásad kvalitativního výzkumu, jmenovitě z jeho induktivní metody. Na základě pozorování a sběru dat při práci v terénu (zahraniční výjezdy, mezinárodní komunikace a kontaktování osob se vztahem k tématu) se ověří validita a reliabilita dílčích závěrů, stanovených podle dosažených výsledků zkoumání. Z průběžných závěrů pak bude vytvořen závěr komplexní.

2.1 Bibliografická příprava

Veškerému počátečnímu výzkumu předcházelo důkladné seznámení se s dostupnými zdroji. Z tištěných českých publikací se jednalo o monografie E. Vondrovicové a E. Vítové a knihy s doplňujícími fakty a údaji, nutnými pro práci v širším kontextu. Na stanovení postupu práce a vedení výzkumu měla největší podíl odborná metodologická publikace H. Váňové a J. Skopala. Veškeré české knižní zdroje lze bez potíží nalézt v knihovnách.

Mezinárodní pojetí výzkumu vyžaduje zdroje i cizojazyčné, nejvíce v ruštině. Z tištěných zdrojů k tématu je u nás možné fyzicky dohledat pouze vybrané statě sovětské hudební vědy, vydávané v objemných výročních svazcích, jež nesou spíše doplňující charakter, např.

časopis *Sovětská hudba* (*Советская музыка*) s obzorem hudebního dění ze všech socialistických států. Naučné publikace o Petru Ebenovi z posledních let je možné nalézt na ruských internetových databázích vědeckých prací.

2.2 Techniky sběru dat

Hlavními technikami pro uskutečnění zvolené metody výzkumu jsou obsahová analýza zkoumaného materiálu a rozhovor. Používání těchto technik odpovídá zásadám kvalitativního výzkumu (Olecká, Ivanová, 2010, s. 40).

2.2.1 Obsahová analýza zkoumaného materiálu

Důležitým objektem zkoumání jsou vedle odborných publikací také přímé prameny: krátké novinové články, fotografie, recenze, programy koncertů, plakáty, bulletiny, přebaly gramofonových desek aj. Všechny tyto drobné zdroje procházejí obsahovou analýzou, při které se skládá ucelený obzor faktů v dalších souvislostech. Příkladem může být novinový článek deníku *Rudý prapor* (*Красное знамя*) pro Tomskou oblast z 9. srpna 1957 o výsledcích VI. světového festivalu mládeže v Moskvě, na níž Eben získal ve skladatelské soutěži zlatou medaili za písňový cyklus *Ztratilať jsem milého*.

Podobné informační doplnění nabízejí také ostatní zmíněné materiály. Hodnotné svědectví mají CD nahrávky, gramofonové desky a fotografie. Na ruské databázi vydaných zvukových nosičů jsou uvedeny jejich názvy a obsazení, nikoliv však podrobnější informace či údaje o nahrávání. Pro jejich zkoumání a následnou analýzu je tak nezbytné hlubší bádání v zahraničních archivech a knihovnách.

2.2.2 Rozhovor

Základním způsobem získávání nových poznatků od zainteresovaných osob je rozhovor. Pro dané účely je vhodný rozhovor formou narativního interview, při kterém se myšlenky respondentů mohou rozvinout do kontextuální šíře i na základě vlastních životních zkušeností. Součástí rozhovoru jsou tak i otázky, jež s tématem nesouvisí, mají ovšem vypovídající hodnotu z hlediska tazatele i respondenta (Váňová, Skopal, 2002, s. 60). Samozřejmostí je záznam rozhovorů, zpětná vazba s respondenty, zachování transkripční konvence při přepisu a ověřování reliability zjištěných faktů.

2.3 Výzkumné otázky

Dosud nezpracované téma souvislosti tvorby Petra Ebena a kulturního života postsovětských států nastoluje hlavní otázku, do jaké míry spolu vzájemně souvisí varhanní tvorba Petra Ebena a její interpretace v zemích bývalého Sovětského svazu. S tím souvisí také další otázky, pro přehlednost uvedené v tabulce.

Tab. 1.

Jaký je vztah mezi varhanní tvorbou Petra Ebena a výkonnou interpretací v postsovětských státech?	
Inspiroval se Eben vlivy z daných zemí či konkrétními díly místních umělců?	Jaká je obliba Ebenových skladeb mezi interprety a pedagogy varhanní hry v daných státech?
Seznámil se Eben s představiteli místního kulturního života?	Které skladby z Ebenovy varhanní tvorby bývají uváděny nejčastěji?
Jaké dojmy Eben zanechal při svých návštěvách, jako hudební skladatel či interpret?	Provádějí se i skladby pro jiné nástroje, lidský hlas nebo sbory?

3 Výsledky první práce v terénu – Litva

Pobaltské státy mají k varhanní hudbě velice blízko. Bajer (1989, s. 35) pokládá silnou varhanní tradici nejvíce do protestantského Lotyšska, dlouhá historická kontinuita je však i v katolické Litvě a v Estonsku. Pro směr výzkumu bylo přijato řešení začít s konkrétní prací v terénu v Litvě. Eben si tuto zemi oblíbil a několikrát zde pobýval. „*Nikde v zemích dnešního Společenství nezávislých států jsem necítil takovou spřízněnost s lidmi, krajinou i městem jako ve Vilniusu.*“ (Vondrovicová, 1993, s. 120)

K bližšímu poznání situace byly využity techniky pozorování v terénu a rozhovoru s nejdůležitějšími litevskými varhaníky. Polostrukturované rozhovory (narativní interview) byly celkem tři, z toho první se konal ještě v ČR s prof. Giedré Lukšaitė-Mrázkovou, česko-litevskou cembalistkou a dlouholetou pedagožkou pražské HAMU. Zbylé dva rozhovory se uskutečnily ve Vilniusu. Nejdříve s varhaníkem Leopoldasem Digrysem, který se přátelil s Ebenem od konce 60. let minulého století a důkladně poznal Československo během stáže v letech 1969-1976. Třetí rozhovor byl s Balyssem Vaitkusem a Gražinou Petrauskaitė. Záznamy rozhovorů existují v podobě psaných poznámek a zde jsou pro úspornost představeny pouze zestručněle a zprostředkovanou interpretací v souvislém textu.

3.1 Rozhovor s Giedré Lukšaitė-Mrázkovou

Prof. Lukšaitė-Mrázková považuje Petra Ebena za jednoho z vedoucích skladatelů hudby 2. poloviny 20. století v oblasti varhanní literatury. V Litvě si oblíbili nejen jeho tvorbu, ale i pokoru a oduševnělost, s jakou přistupoval k historii země a litevského národa.

Varhanní hudba se ocitla po druhé světové válce a po upevnění sovětské moci na nezáviděníhodné pozici. Centrálně řízená ateizace znamenala potlačování čehokoliv, co by mohlo souviset s duchovními aktivitami. Mnohé kostely byly převráceny na užitkové stavby, nenávratně ztraceny byly interiéry a veškerá chrámová zařízení včetně varhan. Náboženský život zůstával ve vybraných katolických kostelích tolerován kvůli výrazné polské menšině, která si tuto výjimku prosadila.

Orgány místního řízení v průběhu 60. let povolily konání pravidelných varhanních koncertů v galerii (zrušené katedrále s dobrým nástrojem) každou neděli ve 13 hodin, tj. ve stejném čase, kdy byla v jediném fungujícím kostele sv. Petra a Pavla sloužena mše. Koncerty nebyly nijak zvlášť kontrolovány a představovaly jedinečnou možnost produkce hudby i od zakázaných zahraničních autorů, např. Oliviera Messiana, jehož varhanní cykly G. Lukšaité-Mrázkové obdržela poštou od své tety-emigrantky.

V té době došlo k navázání československo-litevských vztahů. Do Vilniusu pravidelně přijížděly významné hudební osobnosti z ČSSR, do Prahy v roce 1970 naopak přibyla výprava litevských mladých umělců, kterým byla umožněna stáž na AMU. Mezi stážisty byla i mladá G. Lukšaité-Mrázková. Na konci ročního studia u Jiřího Reinbergera v roce 1974 provedla v tehdejšímu Gottwaldově celý cyklus *Nedělní hudba*, tehdy naposledy u nás jako varhanice a reprezentantka sovětské Litvy.

Petra Ebena znala osobně velmi dobře, záhy od počátku života v Československu. Premiérovala jeho *Sonátu pro cembalo* a v době, kdy ještě veřejně vystupovala jako aktivní varhanice, s oblibou často hrála i jeho varhanní skladby.

3.2 Rozhovor s Leopoldasem Digrysem

Leopoldas Digrys byl po dobu aktivní kariéry uznávaným umělcem a pedagogem. V roce 1964 vymohl u ministra školství a kultury Litevské SSR povolení výuky varhanní hry na hudebních školách, do té doby zakázané. Stále však přetrvávalo omezení samostatnosti varhanní specializace, neboť zájemci o studium hry na varhany museli mít za oficiální studijní zaměření hru na klavír, zatímco hra na varhany byla povolena pouze jako druhý obor, a to za podmínky, že student nebude působit a hrát v kostele.

Poprvé se L. Digrys setkal s hudbou Petra Ebena v roce 1967 v Praze na varhanní soutěži festivalu Pražské jaro. Zde uslyšel 1. a 4. část cyklu *Laudes*, na které se mu zároveň podařilo sehnat notový materiál. V roce 1969 se Digrys do Československa dostal zpět díky stáži na AMU u prof. Jiřího Reinbergera, jenž Digryse osobně seznámil s Petrem Ebenem.

Svaz hudebních skladatelů Litevské SSR pozval Ebena také do Vilniusu. V roce 1973 se zde uskutečnil Ebenův autorský koncert. Při té příležitosti L. Digrys také uskutečnil svůj varhanní recitál, jemuž byl Eben přítomen. Podobně proběhla druhá Ebenova cesta do Vilniusu v roce 1979. Nejvíce se v Litvě prosadily cykly *Nedělní hudba* a *Laudes*, došlo rovněž k nastudování některých sborových skladeb. I zde se jednou projevila politická ostražitost doby v podobě cenzury. Když L. Digrys v 70. letech prováděl s mužským sborem *Varpas* Ebenovu *Missu adventus et quadragesimae* pro jednohlasý mužský sbor a varhany, v noci před dnem koncertu mu zavolal viceministr kultury Litevské SSR s požadavkem, aby Digrys oznámil, že náhle onemocněl, a koncert s duchovní skladbou zrušil.

Cykly *Laudes* Digrys zařadil natrvalo do svého repertoáru a často jej na svých koncertech uváděl, a to i v zahraničí. Na koncertě v západoněmeckém Göttingenu na počátku 70. let se setkal se Susan Landale, britskou varhanicí působící v Paříži a propagátorkou Ebenovy tvorby. Landale byla nadšená z cyklu *Laudes* a okamžitě pátrala po informacích k autorovi

hudby. Digrys jí dal Ebenovu pražskou adresu a telefonní číslo. Tímto se fakticky začalo poprvé šířit Ebenovo mezinárodní renomé i mimo země tzv. východního bloku.

V polovině 90. let v již samostatné Litvě proběhlo ve Vilniusu malé ebenovské turné. Ze čtyř koncertů na třech místech Vilniusu (kostel sv. Kazimíra, kostel sv. Bernarda, budova Litevské filharmonie) pouze na koncertě v Litevské filharmonii hrál sám Eben, ostatním byl přítomen pouze jako posluchač i se svojí ženou Šárkou. V atmosféře otevřenosti nové doby koncerty s duchovní tematikou rezonovaly v místním kulturním povědomí velice silně. Zároveň se jednalo o poslední Ebenovu návštěvu Litvy.

Na Petra Ebena Digrys vzpomíná jako na „světlého člověka, nevzpomínajícího na špatné navzdory zažitým příkořím“.¹²

3.3 Rozhovor s Balysem Vaitkusem a Gražinou Petrauskaité

Balys Vaitkus znal Ebenovu tvorbu ještě před příjezdem do Československa, sám na svém závěrečném koncertě na konzervatoři ve Vilniusu v roce 1985 hrál část cyklu *Laudes*. S Ebenem se osobně setkal na interpretační soutěži Pražského jara 1989, kde jej Eben slyšel hrát na varhany a v přátelském rozhovoru mu věnoval několik notových materiálů.

Současná situace varhanní hry a výuky v Litvě je podle Vaitkuse velice neutěšená. Počáteční nadšení z perspektivních možností po získání nezávislosti v roce 1991 vystřídalo zklamání z jejich nenaplnění. Jestliže v době sovětské nadvlády měly varhany alespoň pozici jistého nástroje odporu, nyní již pozbyly definitivně i této úlohy a stále hledají své místo ve společnosti. V kostelích hrají především schopní amatéři, díky kterým se varhanní hudba udržuje alespoň v liturgickém provozu církve. Zájemců o studium varhanní hry je velmi málo i při nízkých požadavcích ke splnění studia. Mnohem lépe Vaitkus hodnotí úroveň varhanní hudby v Lotyšsku, kam pravidelně jezdí zasedat do komise závěrečných zkoušek na Hudební akademii v Rize.

Gražina Petrauskaité si Ebena živě vybavuje z jeho vilniuského turné v 90. letech. Nejvíce na ni zapůsobila schopnost pohotové improvizace a ukázka improvizčních postupů na téma J. A. Komenského. Velice se jí líbilo provedení cyklu *Biblické tance* z let 1991-1992. Velký dojem na odbornou i laickou veřejnost učinilo celkové humanistické vzezření skromného skladatele a jeho široký umělecký rozhled.

Závěr

Již z prvního průzkumu vysvítá zřejmá spojitost Petra Ebena a zemí bývalého SSSR. Aktuálnost výzkumných otázek se průběžně potvrzuje stále novými bibliografickými zdroji a četností ebenovské tematiky, jež se může zdát až překvapující. Míra obdivu k Ebenově tvorbě se bezesporu liší v závislosti od dané země, nicméně zdroje z Ruské federace a osobní svědectví z Litvy naznačují, že fascinace českým hudebním skladatelem proběhla přinejmenším po evropské části postsovětského prostoru. Pro českou hudební vědu může být potěšující trvalé umístění Ebenových varhanních skladeb v repertoáru výkonných

¹² Zápisky z rozhovoru – v archivu autora.

umělců. Zájem vzbuzuje také sborové dílo, především kompozice v latině, neboť český text pro zahraniční pěvecké sbory představuje velkou obtíž v nácviu (Rodionova, 2016, s. 140).

Představená metoda bádání v Litvě je vzorová pro další postup. Podobným způsobem bude výzkum prováděn i v ostatních státech. V plánu na nejbližší budoucnost je měsíční stáž v Ruské federaci s možností přístupu do rozsáhlých hudebních archivů.

Výzkum si klade za cíl faktografické shrnutí a následnou interpretaci pro potřeby české muzikologie. Bádání je zaměřeno na vymezení vztahu Ebena k daným zemím, komparaci mezi jednotlivými státy i porovnání se státy střední a západní Evropy. Příjemným průvodním jevem jistě bude další zvýšení zájmu o osobnost Petra Ebena, jakou si jeden z našich nejvýznamnějších hudebních skladatelů druhé poloviny 20. století bezesporu zaslouží.

Zdroje

- Bajer, J. (1989). *Malý slovník sovětské hudební kultury*. Praha: Lidové nakladatelství.
- Karpova, A. V. (2007). *Organnoe tvorčestvo Petra Ebena*. (Disertační práce). Nižnij Novgorod: Nižegorodská státní konzervatoř M. I. Glinky.
- Klinda, F. (2000). *Organ v kultúre dvoch tisícročí*. Bratislava: Hudobné centrum.
- Olecká I. & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.
- Rodionova, I. A. (2016). *Chorovoe tvorčestvo Petra Ebena*. (Disertační práce). Nižnij Novgorod: Nižegorodská státní konzervatoř M. I. Glinky.
- Tracevskis, R. (2015). *Istinnaja istorija Litvy XX věka*. Vilnius: Centrum pro vyšetřování genocidy a rezistence obyvatel Litvy.
- Váňová, H. & Skopal, J. (2002). *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum.
- Vítová, E. (2004). *Petr Eben: sedm zamyšlení nad životem a dílem*. Praha: Baronet.
- Voinova, M. V. (2003). *Problemy sovremennoj organnoj muzyki*. (Disertační práce). Moskva: Moskevská státní konzervatoř P. I. Čajkovského.
- Vondrovicová, K. (1993). *Petr Eben*. Praha: Bubú.

Kontakt

Mgr. Ondřej Hromádko
Hudební katedra
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
E-mail: ondrej.hromadko.2@uhk.cz

Rozvoj čtenářské gramotnosti na úrovni textů stylů věcné komunikace

Developing reading literacy of informative texts

Johana Hřivnová

Abstrakt

Tento příspěvek se věnuje plánovanému experimentu, který bude zaměřen na rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti v rámci textů stylů věcné komunikace. S texty stylů věcné komunikace nejsou totiž žáci zvyklí pracovat, tyto druhy textů nebývají zastoupeny ve výzkumech, studiích ani pracích. Cílem experimentu bude ověřit, jak moc velký vliv má práce s texty stylů věcné komunikace v rámci hodin českého jazyka na celkový rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně základních škol (4. ročník). Budeme srovnávat třídy, ve kterých proběhne kontinuální práce s texty informativního charakteru a třídy, ve kterých se práce s těmito texty nebude uskutečňovat.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, porozumění textu, informativní texty, rozvoj čtenářské gramotnosti

Abstract

This project therefore describes more information about the structure of doctoral thesis focused on developing reading literacy with regards to the texts of informative nature. Czech children find it harder to work with texts of informative nature. In recent years attention has also been drawn to the fact that children at primary school do not have many opportunities to encounter factual texts. Therefore, teachers and pupils should devote more time to working with such texts and familiarize themselves with the typical features of factual texts, and with the resources from which they can learn.

Key words: readership, reading literacy, communication, texts of informative nature

Úvod

Rozvoj čtenářské gramotnosti se dostal do popředí zájmu většiny učitelů českého jazyka a na její rozvoj je kladen požadavek promyšlenějšího rozvoje. Děje se tak ale převážně jen na úrovni beletristických textů. České děti tak zvládnou snadno najít v textu hlavního a vedlejšího hrdinu, popsat zápletku a hlavní myšlenku textu, dokončit děj aj. Co ale zvládají hůře, je práce s texty stylů věcné komunikace.

Dle posledního měření PIRLS z roku 2016 jsou výsledky u žáků České republiky srovnatelné s výsledky žáků Nizozemska, Slovinska a Rakouska.

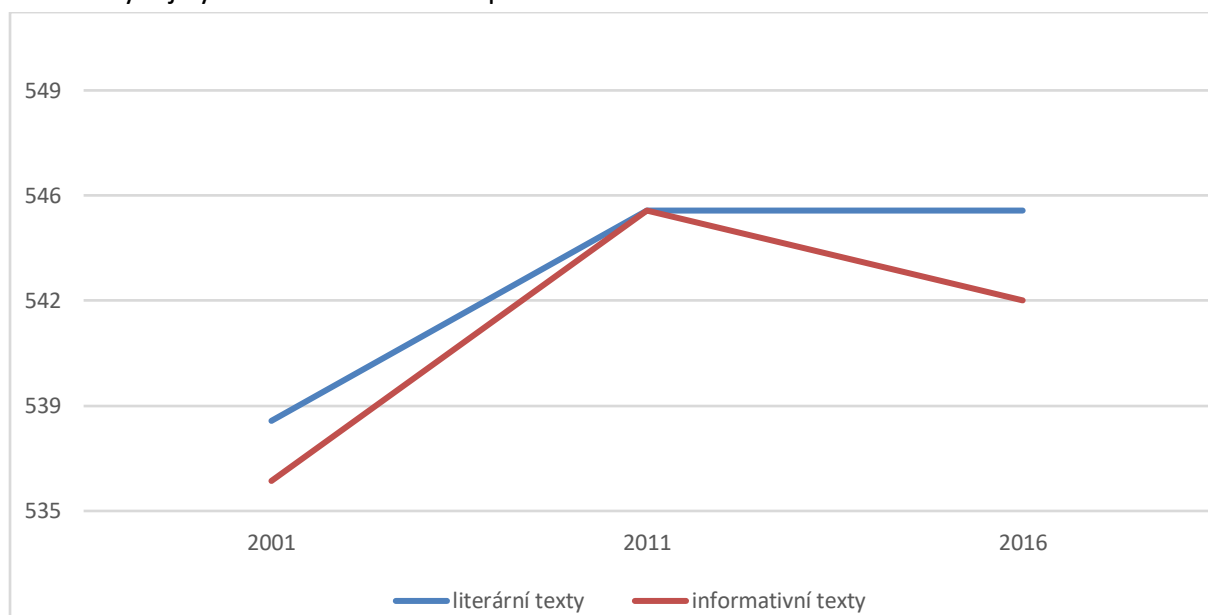
Tab. 1.

	Celkový výsledek	Výsledek na škále literárních textů	Výsledek na škále informačních textů
Rusko	581	579	584
Nizozemsko	545	546	545
Slovinsko	542	541	544
Rakousko	541	544	539
Česká republika	543	545	541

(Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

Celkově se výsledky českých žáků zlepšují (s porovnáním v roce 2011), ale pouze na úrovni čtení pro získání zkušenosti spojené s četbou beletristických textů. Na úrovni čtení pro získání a používání informací spojené s četbou informačních textů čeští žáci dosaženými výsledky klesají.

Graf 1. Vývoj výsledků ČR na škálách podle účelu čtení od roku 2001



(Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 20)

V posledních letech je také upozorňováno na fakt, že děti na prvním stupni ZŠ nemají mnoho příležitostí setkávat se s texty věcného charakteru. Proto by měli žáci věnovat více času práci s takovými texty a seznámit se s typickými rysy věcných textů, z nichž se mohou učit.

1 Gramotnost jako základ

Je nutné si uvědomit, že dovednost číst a psát je jedním ze základních stavebních kamenů čtenářské i funkční gramotnosti (Hejsek, 2015). Díky těmto dovednostem se dále otevírá člověku možnost využívat psaných textů jak aktivně (zaznamenávání, předávání nebo ukládání informací), tak pasivně (k získávání informací i estetického zážitku z psaného textu čtením). Tím se také mění postavení člověka ve společnosti (Šebesta, 2005).

Definice pojmu gramotnost se neustále vyvíjí a mění, reaguje na změny ve společnosti, v ekonomice a kultuře. Nemůžeme ji chápat jen jako prostou schopnost číst v technickém slova smyslu, jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu.

„Aby se člověk mohl zapojit aktivním způsobem do současné informační společnosti, musí ovládnout základní gramotnostní dovednosti – získávat a zpracovávat informace čtením, psaním a matematickými operacemi.“ (Doležalová, 2005). Tyto dovednosti čtení a psaní jsou zahrnuty hned do počátku školní docházky a další jejich rozvoj – tedy pokročilé čtení a psaní – už spadá do gramotnosti funkční, kterou můžeme chápat z různých úhlů:

- J. Průcha (2009) říká, že *„funkční gramotnost představuje zvládnutí takových úkolů, jež představují soubor dovedností nutných pro fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti“*.
- I. S. Kirsch a A. Jungeblut (1986) definují funkční gramotnost jako *„schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka“*.
- M. Rabušicová (2002) také uvádí, že funkční gramotnost je *„využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a dovednosti“*.

Všechny tyto pohledy naznačují, že dovednost číst je základem pro další životní počínání a v rámci funkční gramotnosti je rozvíjena ve dvou složkách – **gramotnosti textové (literární)** a **gramotnosti dokumentové**.

Dovednost, která nám umožňuje porozumět a využívat informace v souvislých textech, nazýváme jako textovou (literární) gramotnost a dovednost, kterou potřebujeme k vyhledávání a používání informací z různých typů nesouvislých textů, spadá do dokumentové gramotnosti.

V současné době není ustálený rozdíl mezi pojmy funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Je to dáno tím, že obě tyto gramotnosti mají stejná teoretická východiska a také jejich definice jsou téměř totožné. V čem se tyto gramotnosti liší, je kvalita, rozsah a náročnost vyžadovaných dovedností, které se mění s věkem.

V průběhu školní docházky se odehrává proces zrodu celkové funkční gramotnosti. Startovacím bodem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nastoupení povinné školní docházky. Po ukončení povinné školní docházky končí pro určitou skupinu žáků systematické vzdělávání, proto by znalosti a dovednosti žáků měly být na takové úrovni, která jim umožní bezproblémové začlenění do společnosti. Podle Rabušicové (2002) je funkční gramotnost spojována především s dospělostí, nicméně její rozvoj začíná již na 1. stupni základní školy

po zvládnutí technické stránky čtení (Doležalová, 2005). Čtenářská gramotnost je považována za nejdůležitější z gramotností, protože díky ní se mohou rozvíjet další oblasti gramotnosti, bez čtení by nebylo možné získávání dalších vědomostí (Hejsek, 2015).

Úroveň čtenářské gramotnosti je také ovlivňována různými faktory, které shrnuje Švrčková (2011):

- **faktory endogenní (vnitřní, subjektivní):** vrozené předpoklady, zvláštnosti centrálního nervového systému, osobnost, zkušenost – zájem žáka o čtení, motivace, čtenářské postoje a chování, věk, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, připravenost k dalšímu vzdělávání, čtenářské dovednosti a strategie;
- **faktory exogenní (vnější, objektivní):** rodinné prostředí a prostředí školního vyučování. Faktory školního vyučování dále dělíme na školní prostředí a zdroje, kompetence vyučujících, vyučovací metody, výukové materiály a zdroje.

Z výše uvedeného vyplývá, že výukové materiály a zdroje jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité, zvláště jejich výběr. Je nutné, aby žáci pracovali s různými typy textů (Hejsek, 2015).

2 Styly a žánry v současné komunikaci a práce s nimi

V rámci experimentu budeme pracovat s texty, které jsou klasifikovány jako žánry věcné komunikace: veřejné dokumenty, informace o veřejných událostech, blogy, novinové články, rozhovory, práce s grafy a tabulkami, recepty, tiskopisy, texty z učebnic a encyklopedií, příbalové letáky medikamentů, inzerce, návody pracovního postupu, informativní tabule, reklamní letáky apod. (Starý, 2009). Různorodost textů bude záměrná, aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena v co nejširším spektru.

Podle Müllerové (1989) se funkční styly klasifikují následovně:

- A. Styl věcné komunikace:
 1. odborný: studie, monografie, referáty, příspěvky, recenze, kritiky...,
 2. učební,
 3. esejistický,
 4. administrativní: žádosti, životopisy, úřední dopisy, objednávky...,
 5. publicistický: zpráva, interview, reportáže, fejetony, sloupky, inzeráty...,
 6. řečnický.
- B. Styl běžné komunikace.
- C. Styl literární komunikace.
- D. Styl korespondence.

Vybrat vhodné metody, s kterými bychom mohli pracovat, není jednoduché. Ne všechny učební postupy pro práci s texty věcného charakteru jsou funkční. „Žáci, kteří nemají dostatek příležitosti číst, dostávají často za úkol řadu povrchních činností, například tzv. *skimming* a *scanning* od sebe oddělujících informací. A je nepravděpodobné, že by takové

čtení vedlo žáky k touze po skutečném porozumění komplexním textům.“ (National Governors Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers, 2010).

Pro náš záměr budeme volit program RWCT, metodu důkladného čtení a skimming.

2.1 Program RWCT

Metody RWCT pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Mezi čtenářskou gramotností a kritickým myšlením neexistuje pevná hranice. Obě dovednosti spolu úzce souvisejí a zároveň jsou obě pro dnešní svět potřebné. Všechny jeho metody vychází z modelu E-U-R, tedy evokace – uvědomění – reflexe.

Evokace – cílem této fáze je, aby si žáci zformulovali, co o daném tématu znají nebo co si myslí, že o tématu ví. Evokace má tři cíle:

1. Vybavení, co o tématu víme – to znamená, že je nutno o tématu samostatně přemýšlet.
2. Aktivizace – snaha o aktivní zapojení žáka, sám si musí ujasnit, co už ví a podívat se na problematiku v kontextu svých znalostí.
3. Probuzení vlastního zájmu k učení – pokud se žák nedokáže s učivem ztotožnit, nebude studium dostatečně efektivní.

Uvědomění – jde o uvědomění si významu informací. Touto fází se student prochází sám, role učitele je zde minimální. Uvědomění má dva cíle:

1. Udržení zájmu žáka, který byl předtím vyvolán ve fázi evokace.
2. Podnícení pozornosti žáka, aby si uvědomil změny v jeho chápání nových poznatků, aby sám pomocí otázek pátral, čemu nerozumí a mohl se ke konkrétní věci vrátit.

Reflexe – třetí fáze tohoto procesu učení. Žáci jsou vyzváni ke sjednocení a utřídění svých poznatků, díky tomuto procesu dochází k přetváření původních vědomostních schémat a nové poznatky jsou upevněny. Reflexe má dva cíle:

1. Od žáků je očekáváno, že informace a myšlenky nově získané budou interpretovat vlastními slovy, aby došlo k co nejlepšímu zapamatování souvislostí a informací.
2. Podpoření aktivní diskuze ve skupině žáků, díky které dochází k rozšiřování slovní zásoby a k objevení odlišných vědomostních schémat, která mohou být převzata nebo jen vést k dalšímu zamyšlení se nad problematikou.

V rámci experimentu budeme vybírat takové metody RWCT, u kterých předpokládáme největší posun žáka v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti. Rozděluje je na aktivity při čtení a aktivity po čtení:

A. Aktivity při čtení

- **I.N.S.E.R.T.:** Žák s textem pracuje tak, že zhodnocuje informace v textu podle tabulky na informace, které zná (✓), informace, které jsou pro něj nové a zajímavé (+), informace, o kterých pochybuje, nevzbuzují v něm důvěru (–), informace, které potřebuje přiblížit, vysvětlit nebo doplnit (?). Je

nutné, aby učitel dál pracoval s nejasnostmi, tedy informacemi označenými otazníkem, mínusem, plusem.

B. Aktivity po čtení

- **Myšlenková mapa:** Žák si vytváří skupinu informací, které se dozvěděl po přečtení textu; uvědomuje si hierarchii pojmů, jejich závislost, provázanost aj.
- **Pětílístek:** Žák může shrnout informace, názory a postoje o tématu z textu do tzv. jednoduchého organizéru podle předem dané struktury.
- **Diamant:** Metoda, při které žáci vypisují pojmy, které se nejvíce hodí jako charakteristika hlavního pojmu a jeho protikladu. Existuje několik variant – jednopólový diamant, jednosměrný a obousměrný diamant, synonymní a antonymní diamant, cinquain.
- **Kostka:** Po četbě textu žák popisuje, porovnává, asociuje, aplikuje a argumentuje; tím si může vytvářet různé pohledy na dané téma.
- **Alfa box:** Žák shrnuje hlavní myšlenky a pojmy, které našel v textu a které odpovídají stanoveným písmenům abecedy. Ke každému stanovenému písmenu má žák najít v textu pojem, který vlastními slovy vysvětlí, definuje. Motivuje ho tak k úplnému vyplnění Alfa boxu, hledání širších souvislostí mezi pojmy a k opakovanému a pečlivému čtení.

2.2 Metoda důkladného čtení

Tuto metodu představila Genia Connell a smyslem je přečíst si text několikrát pečlivě tak, abychom ho nejen pochopili, ale uměli ho vysvětlit a díky informacím obsaženým v textu se jak ptát, tak i odpovídat. Cílem je tedy naučit žáky „*samostatně číst a chápat komplexní texty*“. (Shanahan, 2016). Žáci mají k textu přesně stanovené instrukce:

1. *„žlutě zvýrazni nadpis; přečti si text; zamysli se, o čem text pojednává; prober to se svým partnerem;*
2. *přečti si text znovu; podtrhni hlavní myšlenku každého odstavce; zakroužkuj tři až pět klíčových slov v každém odstavci;*
3. *znovu se vrať k textu a najdi odpovědi k otázkám; označ je vždy číslem otázky.“* (Shanahan, 2016)

2.3 Skimming

Při tomto postupu práce se orientujeme na nalezené hlavní myšlenky a podstaty sdělení. Díky tomuto postupu můžeme zjistit primární význam textu. Skimming se nejčastěji používá u publicistických textů.

3 Design výzkumu

Pro daný výzkum byl zvolen kvantitativní design – přirozený experiment (technika paralelních skupin, 2 školy, 4 třídy – vždy 2 třídy experimentální a 2 kontrolní), který bude mít následující fáze:

1. Pre-test

Zde bude analyzována všeobecná úroveň čtenářské gramotnosti žáků podle standardizovaného testu, který bude obohacen o dotazy zaměřující se na čtení textů stylů věcného charakteru. Žáci se budou v pre-testu setkávat s různými typy úkolů:

- odpovědi na jednoduché otázky,
- zaznamenávání grafických informací,
- vyznačování odpovědí v textu.

Na základě výsledků pre-testu bude vyhodnocena rovnocennost skupin (experimentálních a kontrolních; cílem bude mít vcelku co nejvíce shodné skupiny na úrovni čtenářské gramotnosti). Pre-test bude vyhodnocen ihned po vyplnění. Vzhledem k tomu, že pedagogického experimentu se budou účastnit dvě základní školy, musíme zjistit a zajistit rovnoměrnou úroveň čtenářské gramotnosti jednotlivých tříd (vytvořením stejnorodých skupin úrovně čtení). Součástí pre-testu bude dotazníkové šetření.

Dotazníkové šetření bude zkonstruováno na základě prostudované teorie. Tento dotazník bude předložen všem žákům experimentu a jeho cílem bude analyzovat žáka a jeho přístup ke čtení (demografické údaje, čtení ve škole, čtení mimo školu, využívání knihovny). Dotazníkové šetření bude částečně provedeno podle Žákovského dotazníku PIRLS 2016, do kterého budou navíc přidány dotazy týkající se čtení textů stylů věcného charakteru a přístupu k nim.

2. Pedagogický experiment

Experiment bude probíhat pravidelně 2x měsíčně po dobu 4 měsíců (ve školním roce 2019/2020, 2. pololetí). Žáci v experimentální skupině budou pracovat pod vedením řešitele projektu dvakrát měsíčně s texty stylů věcného charakteru v hodinách českého jazyka. V rámci experimentu budou žákům předkládány texty informativního charakteru. S těmito texty budou pracovat podle různých metod a k textům budou vytvořeny dotazy a úkoly, které by měly rozvíjet následující dovednosti:

- vyhledávání informací,
- porozumění, objasnění informací v textu,
- zhodnocení informací v textu.

3. Post-test

Po uplynutí období čtyř měsíců bude žákům předán post-test, díky kterému zjistíme posun na úrovni čtenářské gramotnosti (identický s pre-testem). Následovat bude vyhodnocení pedagogického experimentu.

Cíle projektu

Navržený projekt je zaměřen na prokázání vlivu práce s texty stylů věcné komunikace na žáky již na 1. stupni základních škol.

Formulace konkrétních výzkumných cílů:

- a) analyzovat vztah ke čtení a čtenářství žáků čtvrtých tříd vybraných škol,
- b) analyzovat míru vlivu práce s texty stylů věcné komunikace v hodinách českého jazyka na čtenářskou gramotnost,
- c) analyzovat možné souvislosti, které ovlivňují čtenářství žáka na 1. stupni základní školy.

V rámci výzkumu chceme zodpovědět následující výzkumné otázky:

- a) Liší se výsledky žáků experimentální skupiny z hlediska všeobecné čtenářské gramotnosti na konci experimentu od výsledků žáků skupiny kontrolní?
- b) Liší se výsledky žáků experimentální skupiny z hlediska gramotnosti na úrovni textů stylů věcného charakteru na konci experimentu od výsledků žáků skupiny kontrolní?
- c) Nastal u žáků experimentální skupiny posun na úrovni čtenářské gramotnosti textů stylů věcného charakteru?

Závěr

Na základě analýzy výsledků výzkumu chceme prokázat, že práce s texty stylů věcné komunikace má pro žáky již na 1. stupni základní školy význam, neboť je rozvíjí na úrovni čtenářské gramotnosti. Domníváme se, že by bylo vhodné zařazovat aktivity s informativními texty do výuky již během 1. stupně základní školy.

Zdroje

- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Closely Reading Informational Texts in the Primary Grades. *The Reading Teacher*, 68(3), 222-226.
- Hejsek, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janotová, Z., Tauberová, D. & Potužníková, E. ([2017]). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kirsch, I. S. & Jungeblut, A. (1986). *Literacy: profiles of America's young adults*. Princeton, N.J.: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Müllerová, E. (1986). *Funkční styly a jejich základní žánry v současné komunikaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
- Shanahan, T. *Common Core: Close Reading*. Dostupné z: <http://www.scholastic.com>

- Starý, K. (2013). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce.
- Steel, J. L. (2007). *Čtením a psáním ke kritickému myšlení: vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Kontakt

Mgr. Johana Hřivnová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika
E-mail: johana.hrivnova01@upol.cz

Zážitok ako stimul ku kritickému mysleniu v literárnom texte

Experience as a stimulus to critical thinking in literary text

Lenka Karasová

Abstrakt

Už v 1. ročníku základnej školy vidíme veľký potenciál v prístupe k literárnym textom. Sme toho názoru, že aktívna tvorivá činnosť s literárnym textom podmieňuje záujem o čítanie a zároveň môže stimulovať kritické myslenie žiakov 1. ročníka ZŠ. V procese nadobúdania elementárnej gramotnosti tieto postupy nabádajú žiakov k porovnávaniu, pochybnostiam a k nachádzaniu ďalších nekonvenčných alternatív. Príspevok je vstupom do riešenia výskumného problému o možnosti stimulovania kritického myslenia žiakov prostredníctvom aktivizujúcich metód v súčinnosti s literárnym textom.

Kľúčové slová: kritické myslenie, literárny text, zážitkové učenie, zážitok, kritické myslenie, detský aspekt

Abstract

In the first grade of primary school we see big potential in access to literary texts. We consider it necessary to implement experimental teaching methods in the 1. grade of primary schools, with emphasis on critical thinking. In the process of elementary literacy these educational methods have a tendency to stimulate the pupils being able to compare, dispute and find other unconventional alternatives. Article is start to solve research problem about opportunity of critical thinking stimulation by means active methods with literary text.

Key words: critical thinking, literary text, experimental learning, experience, aspects of a child

Úvod

Zdá sa, že súčasný systém vzdelávania, ktorý je založený skôr na zapamätaní si informácií a ich reprodukcii, zrejme nestačí. Začína sa hovoriť o kríze vzdelávania, ktoré potrebuje prepojenie teórie s praxou. Viaceré štúdie, výskumy a medzinárodné merania ako OEACD PISA, TIMES sú dôkazom toho, že naši žiaci dosahujú veľmi nízku úroveň kritického myslenia (Šiškovič, Toman, 2014; Kosturková, 2013; Ferencová, 2017). Slovenská republika sa pokúša o kognitívnu revolúciu vo výchovno-vzdelávacom procese orientovanú na komplexné riešenie problémov, kritické myslenie a sociálnu spôsobilosť. Dostali sme sa do štádia zvažovania, ktoré prostriedky, metódy a formy práce naučia deti na ceste za poznáním

kriticky myslieť. Vhodnou metódou sú podľa nás aktivizujúce metódy na princípe zážitkového učenia, ktoré zároveň vzbudzujú čitateľský záujem dieťaťa. Práve preto je cieľom našej štúdie zistiť, či zážitkové učenie môže stimulovať aj kritické myslenie pri práci s literárnym textom. Práve preto je cieľom našej štúdie poukázať, či existuje vzťah medzi zážitkovým učením a kritickým myslením pri práci s literárnym textom.

1 Dogma alebo objavovanie vedomostí

Úlohou učiteľa je naučiť žiaka samostatne pracovať, tvorivo a kriticky myslieť, aby sa dokázal zorientovať v záplave informácií a zároveň u nich rozvíjať u neho prirodzenú túžbu po nových vedomostiach. Hoci je to primárna úloha učiteľa, môžeme sa stretnúť aj s dogmatickým prístupom vyučovania, ktorý čiastočne pretrváva na našich školách. Dewey (1897), z ktorého vychádzajú aj autori Lipman (2003) a Petlák (2009), sa zhodujú v tom, že hotové, neobjavené informácie a poznatky nepodnecujú záujem a sú rýchlo zabudnuteľné. Naopak, tie informácie, ku ktorým sa žiak dopátra samostatne, si na dlhšie zapamätá a zároveň vzbudzujú záujem dozvedieť sa viac. Preto si myslíme, že sa nám to môže podariť za predpokladu, že deti naučíme myslieť a učenie nebude založené len na odovzdávaní vedomostí.

2 Učenie cez zmysly

Dovolíme si tvrdiť, že súčasný spôsob vyučovania v laviciach, v ktorom je zapojené skôr sluchové vnímanie, u žiaka nerozvíja všetky schopnosti dieťaťa. V súvislosti s vyučovacím procesom sa touto problematikou zaoberá neurodidaktika. Ako uvádza Petlák (2009) tento pojem prvýkrát použil Preiss v roku 1992. Neurodidaktika považuje málo podnetné prostredie za obmedzujúce, a naopak, čím častejšie je zapojených viac zmyslov súčasne, tým viac posilnení – upevnení a spojení prebieha v mozgu. Profesor Petlák (2009) zdôrazňuje, že ak chceme prispieť k prepájaniu poznávania v jednotlivých centrách mozgu, mali by sme do tohto procesu zapájať všetky zmysly. Helms (1996) dodáva, že sú v škole omnoho menej vyžadované schopnosti pravej hemisféry, ktorá rozvíja schopnosť fantázie, predstáv, rytmu a zvukov. Z uvedeného vyplýva, že do vyučovania by sme mali zapájať aktivity, ktoré rozvíjajú schopnosti ľavej a pravej hemisféry súčasne.

3 Zážitkom (hrou) za poznaním

Myslíme si, že tento druh aktivít, ktoré učiteľ zavádza do vyučovacieho procesu, by mal byť sprostredkovaný prostredníctvom zážitku. Súčasný podoby zážitkového učenia vychádzajú z amerického hnutia pragmatickej pedagogiky, ktorej zakladateľom bol Dewey (1897). Tvrdil, že škola by mala žiakom pripravovať také učebné situácie, ktoré sú primerané ich veku, pretože smerujú k problémom, ktoré budú pravdepodobne v budúcnosti riešiť. V priebehu zážitkového učenia je učiaci sa aktívne zapojení do procesu, čo sa prejavuje kladením otázok, hľadaním odpovedí, experimentovaním, zvedavosťou, schopnosťou riešiť problémy, tvorivosťou a tvorbou vlastných názorov. Neuman (2004) tieto prejavy zároveň považuje za základné podmienky zážitkového učenia. Hanuš a Chytilová (2009) zážitkové

učenie považujú za učenie, kde je zážitok a prežitok vyvolaný v cielene plánovaných situáciách, pričom najčastejšie ako prostriedok považujú rôzne podoby fenoménu hry. Pojednáva o tom aj Kollárová (2002, 2013), ktorá pripomína, že ak máme hovoriť vo vyučovaní o hre, musia tieto situácie sprevádzať atribúty ako napätie (očakávanie), uvoľnenie a zážitok. V zážitkovej pedagogike zohráva hra významné miesto, pretože je to najprirodzenejší prostriedok získavania nových vedomostí a skúseností (Holec, 1994). Základy zážitkového učenia môžeme nájsť už u Komenského, ktorý zdôrazňoval celostný rozvoj osobnosti. Skúsenosti podľa neho človek získava prostredníctvom vlastných zmyslov, a preto odporúčal využitie hier vo vyučovaní.

3.1 Hra s literárnym textom

Hra prináša dieťaťu zážitok zo stretnutia s knihou a so zaujímavými situáciami. Kollárová (2013) je názoru, že vo vyučovaní chceme dosiahnuť, aby žiak mal zážitok z prečítaného, resp. zo stretnutia s literárnym textom, a zároveň chceme mať istotu, že textu porozumel, je vhodné podporiť tento proces s textom ďalšími umelecko-výchovnými činnosťami. Autorka tiež zaujíma stanovisko, že vzťah či už k písanej reči alebo čítaniu bude závisieť predovšetkým od toho, akým spôsobom dokáže učiteľ literárnym textom dieťa kontaktovať. Literárny text Pršová (2010) definuje ako „*polysémický útvar determinovaný literárnohistorickými a spoločensko-kultúrnymi konvenciami*“. Rovnako aj myšlienky autorov projektu Orava (www.zdruzenieorava.sk), poukazujú na to, že pokiaľ chceme, aby sa z našich detí stali celoživotní učiaci sa, mali by sme im dopriať dostatok radostných skúseností s čítaním a ukázať im na vlastnom príklade, že čítanie môže byť potešením i zábavou. Ako pripomína Kollárová (2005), takúto tvorivú činnosť s textom sprevádzajú rozhodovanie, správanie, konanie, čo je nevyhnutné pre aplikačnú rovinu v sociálnych situáciách, do ktorých žiak denne vstupuje. Ide o atribúty, ktoré si vyžadujú aj schopnosť kritického myslenia. Žiak v aktivizujúcich metódach si má možnosť cez literárne postavy z literárneho textu overiť dôsledky svojho konania, resp. rozhodnutia, ako bude konať a zdôvodniť ich, čím sa učí argumentovať. Pri takejto pedagogicko-didaktickej práci učiteľ nemôže zabúdať, že rozvíjanie kritického myslenia je podmienené trpezlivým prístupom učiteľa – odpovedať na nekonečné otázky a povzbudzovať žiakov, aby sa nabudúce chceli spýtať znova. Práve tieto otázky môžu byť pre učiteľa vzácnou inšpiráciou k tomu, aby vyberal vhodné témy a obsahy k ďalšiemu vyučovaniu.

4 Ku kritickému mysleniu cez literárny text

Ako sme naznačili, uchopením literárneho textu prostredníctvom zážitku chceme smerovať k stimulácii kritického myslenia. Žiak 1. ročníka uvažuje v naivných predstavách a všetko je preňho novým zdrojom poznania v konkrétnej a reálnej podobe. Kant (in Cehelník, 2008) tvrdí, že dogmatizmus je potrebným predstupňom a predštádiom kritického myslenia. Odborná literatúra uvádza niekoľko definícií kritického myslenia. Grecmanová (2000, s. 7) vysvetľuje, že je to „*schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť*

význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby“. Hartl (2004) ho definuje ako „schopnosť posúdiť informácie a pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, a tvoriť úsudky o ich hodnote a vierohodnosti“. Z uvedeného vyplýva, že kriticky zmyšľajúci jedinec tvorí svoje vlastné úsudky na základe toho, ako textu, myšlienke porozumel a tieto závery porovnáva so svojimi vlastnými myšlienkami a skúsenosťami na daný jav. V praxi to znamená, že nemôžem poskytovať žiakovi nové informácie bez toho, aby s nimi nemal konkrétnu skúsenosť. A je na učiteľovi, akým spôsobom zaseje prvé podnety k pochybnostiam a otázkam. Prostredníctvom hry s literárnym textom môžeme u žiaka vzbudiť potrebu pýtať sa. Zelina (2011) apeluje na to, že príprava žiakov na kritické myslenie je potrebná a musí byť systematicky zavedená do školského vyučovania. V 1. ročníku ešte stále hovoríme o príprave, resp. skôr stimulácii ku kritickému mysleniu.

Argumentom k tomu, že stimulovanie kritického myslenia je potrebná súčasť edukačného procesu už v 1. ročníku, je pre nás aj Štátny vzdelávací program primárneho vzdelávania – ISCED1 (bližšie www.statpedu.sk). Za základnú kognitívnu kompetenciu sa považuje rozvoj základov kritického myslenia a jedným z cieľov je podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov kriticky myslieť prostredníctvom získavania vlastnej skúsenosti s aktívnym riešením problémov. Dôležitým faktom je pre nás aj to, že dieťa v tomto období je schopné triediť objekty a situácie, ktoré sú im známe podľa viacerých hľadísk, diferencovať podstatné a nepodstatné znaky, rozlišovať nadradenú triedu, do ktorej patrí viac rozličných skupín nižšieho rádu. Aj v literárnych textoch nachádzame množstvo podnetov pre porovnávanie, triedenie, hľadanie príčin, hodnotenie dôsledkov, tvorenie predpokladov, či možnosti hľadať a nachádzať argumenty.

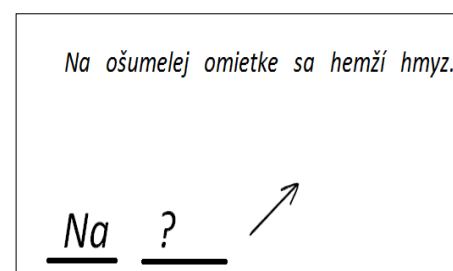
5 Detské videnie v literárnom texte

Literárne texty prinášajú nové dimenzie pre preskúmanie sveta v konfrontácii s vlastnými skúsenosťami. Text by mal byť interpretovaný takým spôsobom, aby si dieťa cez počuté slovo z nich dokázalo urobiť prostredníctvom vlastnej fantázie a predstavivosti množstvo obrazov, z ktorých bude mať zážitok. Koťátková (2005) hovorí, že literatúra pre deti svojimi príbehmi obohacuje detskú bežnú realitu a má mnohostranné podnety pre hru. Avšak učiteľ vo vyučovacom procese pracuje s literárnym textom, ktorý mu ponúka čítanka, no nie každý text svojim obsahom žiaka zaujme. Učiteľ však môže zvoliť spôsob, ako ho sprostredkuje. Pokiaľ pracuje učiteľ s literárnym textom tvorivo (napríklad cez rolové hry) a spĺňa uvedené špecifiká, môže deťom priniesť množstvo zážitkov a pozitívne tak ovplyvniť emocionálnu sféru dieťaťa. Dovoľujeme si však upozorniť na Oberta (1998) a Kopála (1970), ktorí apelovali na to, že pri práci s literárnym textom musí byť dodržaný detský aspekt. Chápu ho ako „*tvorivé koncipovanie umeleckého obrazu v literárnom diele na základe anticipačnej predstavy autora o detskom videní a hodnotení sveta*“. V tejto súvislosti prikladáme obr. 1, ktorý znázorňuje situáciu, kde dieťa slovám rozumie, pretože si vie pod každým slovom predstaviť konkrétny obraz. Môže tak manipulovať s pojmi, predstavami a myšlienkami, ktoré vychádzajú z konkrétnych predstáv. Avšak obr. 2 predstavuje situáciu, kde dieťa slovám vo vete nerozumie a uniká mu pozornosť.

Obr. 1. Detský aspekt je dodržaný



Obr. 2. Detský aspekt nie je dodržaný



Pokiaľ budú zachované všetky kroky, môžeme predpokladať, že dieťa získa odvahu pýtať sa, prichádzať s novými nápadi, bude mať odvahu premýšľať o riešeníach čo je pre učiteľa výhra – získa odvahu pochybovať a protirečiť. Pokiaľ však dieťa informácie iba prijme, ale neporozumie im, dá sa predpokladať, že môže odmietnuť komunikovať a nebude mať potrebu pýtať sa a o veciach a javoch hlbšie rozmýšľať. To už je však predmetom nášho ďalšieho skúmania.

Záver

Ak sa nám nepodarí prebudiť u dieťaťa čitateľský záujem, určite ochudobníme aj jeho intelektuálny rozvoj. Stačí sa naučiť opäť hrať, a to s literárnym motívom, veršom, zvukom a začať pri tom vnímať priestor, ľudí a učiť sa tomu všetkému rozumieť. Vychádzajúc z našej pedagogickej praxe môžeme potvrdiť, že ak má dieťa pri práci s literárnym textom zážitok – chce sa k nemu opätovne vrátiť, obmieňať ho, pýtať sa. Aj to nám môže ponúknuť riešenie nášho problému – viesť žiakov ku kritickému mysleniu.

Zdroje

- Cehelník, M. (2008). Antropologická téma v sociálnej filozofii kritického racionalizmu. *Humanum*, 1, 37-48.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80. Dostupné z <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed>
- Ferencová, J. (2017). Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. *Edukácia*, 2(2), 52-61.
- Gavora, P. et al. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka: Príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma.
- Grecmanová, H. (2000). *Podporujeme aktívny myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hartl, P. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál.
- Holec, O. et al. (1994). *Instruktorský slabikář*. Uherské Hradiště: Prázdninová škola Lipnice.
- Jirásek, I. (2004). *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. *Gymnasion*, 1, 6-16.

- Kollárová, D. (2002). Iba hra. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*, 8-13.
- Kollárová, D. (2005). *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans.
- Kollárová, D. (2013). *Kniha ako hra*. Hlohovec: HTC media.
- Kopál, J. (1970). *Literatúra a detský aspekt*. Nitra: SPN.
- Kopál, J., & Tarcalová, Ž. (1984). *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: SPN.
- Kosturková, M. (2013). Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. *Didaktika*, 2, 11-15.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. United Kingdom: University Press Cambridge.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS.
- Neuman, J. (2004). Association for experiential education. *Gymnasion*, 1, 43-46.
- Obert, V. (1998). *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera.
- Petlák, E. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and psychology of the child*. NY: Orion Press.
- Pršová, E. (2010). *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici.
- Šiškovič, M., & Toman, J. PISA (2014). *Výsledky Slovenska v kocke*. Komentáre. Inštitút vzdelávacej politiky.
- Štátny pedagogický ústav. (2008). *Štátny vzdelávací program. Predprimárne vzdelávanie*. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2008). *Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie*. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- Turek, I. (2003). *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodické-pedagogické centrum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Zápotočná, O. (2013). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.

Kontakt

Mgr. Lenka Karasová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: lenka.karasova@ukf.sk

Hodnoty v dokumentech ukrajinského školství

The values in documents of Ukrainian education

Pavína Kobzová, Markéta Šemberová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na analýzu a uspořádání hodnot obsažených ve vzdělávacích dokumentech ukrajinského školství, což je hlavním cílem příspěvku. V teoretické části příspěvku ukotvujeme klíčové pojmy výzkumu. Dílčím cílem příspěvku je identifikovat hodnotu vzdělání spolu s dalšími hodnotami obsaženými v kurikulárních dokumentech Ukrajiny, které vystihují zvláštnosti a jedinečný charakter školství v této zemi. Budeme specifikovat to, čím je tato hodnota tvořena a co je pro ni podstatné.

Klíčová slova: hodnota, vzdělání, kurikulární dokumenty, vzdělávací systém, Ukrajina

Abstract

The paper focuses on the analysis and organization of the values contained in the educational documents of Ukrainian education which is the main goal of the paper. In the theoretical part of the paper, we attach the key concepts of research. The partial aim of the contribution is to identify the value of education along with other values containing Ukrainian curricular documents that outline the peculiarities and unique character of education in this country. We will specify what this value is created and what is essential to it.

Key words: value, education, curricular documents, educational system, Ukraine

Úvod

Jedinec získává vzdělání skrze vzdělávací systém spolu s nabídkou vzdělávacích služeb. V národním vzdělávacím systému a vzdělávací politice každého státu je zachycen stávající stav společnosti, který je dále předáván dalším generacím. Protože v posledních dekádách dochází k významným proměnám dřívější, poměrně homogenní společnosti ve státech Evropy na společnost etnicky smíšenou, vzdělávací systém spolu s kurikulárními dokumenty by měl odrážet projevy žáků různých národností, jejich poznatky, hodnoty, postoje, kulturu a oslovit tak žáka jakékoliv národnostní menšiny či etnika (Verma in Smékal, 2003, s. 19). Protože se věnujeme tématu hodnoty vzdělání žáků z odlišného socio-kulturního prostředí, se zaměřením na ukrajinské žáky, hlavním cílem bylo specifikovat, analyzovat a kategorizovat hodnoty obsažené ve vzdělávacích dokumentech ukrajinského školství.

V dílčím cíli byly identifikovány hodnoty objevující se v těchto dokumentech s důrazem na hodnotu vzdělání.

1 Teoretické ukotvení

Hodnota je výchozím pojmem tohoto příspěvku. V jeho rámci se pokusíme uvést několikero chápání hodnot, nakolik jde o jev nejednotně chápaný mnohými autory.

Termín hodnota evokuje jevy, věci, vztahy, které jsou pro jedince subjektivně závažné, významné, potřebné, prospěšné. Podobně uvažují i autoři Kalhous a Obst (2002, s. 130), pro něž hodnoty představují *„odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby, zájmy... Hodnoty jsou základem struktury mravního vědomí člověka, jež zahrnuje objektivní společenské normy chování včetně vztahu cíle a prostředku, motivaci a hodnotovou orientaci člověka i schopnost analýzy konkrétní situace a sebehodnocení, svědomí“*. Definice ukazuje, že hodnoty jsou úzce provázány s kognitivní i s etickou stránkou lidské bytosti, s jeho sebe-pojetím a svědomím.

Hodnotová problematika podle Walterové (2004, s. 151) leží v samotném jádru veškerého uvažování o vzdělávání, výuce a výchově v rámci školní i mimoškolní činnosti. Cílem veškerého výchovně-vzdělávacího působení, jehož prostředkem jsou i hodnoty, má být proces sebezdokonalování a sebevýchova i potom, co je formální edukace završena. Výchova by tedy měla ústít v sebevýchovu a vzdělávání v sebevzdělávání. V příspěvku se zaměříme na obsah kurikulárních dokumentů zahrnujících hodnotu vzdělání a hodnoty ve vzdělávání pohledem tvůrců dokumentů.

Pojem vzdělání v textu příspěvku chápeme jako ovládnutí znalostí a dovedností jedincem a současně jeho schopnost uvádět poznatky do vzájemných souvislostí, jejich využití jedincem v sebe-rozvoji a v praktickém životě. *„Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému“* (Skalková, 2010, s. 27). Otázku formování hodnot u žáků ve vzdělávacím procesu vnímáme jako jeden z nejvýznamnějších a současně nejnáročnějších cílů vzdělávání. Stejně jako Skalková tedy vidíme hlavní úlohu vzdělání jak v kognitivní a zkušenostní výbavě člověka, tak i v jeho rozvoji v mezilidských vztazích, jeho stávání se součástí národní kultury a zároveň chápání kultur odlišných s jejich hodnotami. Průcha (2003, s. 292) nahlíží vzdělání z několika zorných úhlů, když hovoří o hledisku *osobnostním, obsahovém, institucionálním, socio-ekonomickém a procesuálním*. V příspěvku se zaměříme na druhé hledisko, které autor definuje jako souhrn informací a činností obsažených v kurikulárních dokumentech. V našem příspěvku konkrétně půjde o identifikaci hodnot, jejich analýzu a uspořádání ve vybraných kurikulárních dokumentech ukrajinského vzdělávání.

Kurikulární dokument definujeme jako pedagogický dokument, který vymezuje především koncepci, cíle a vzdělávací obsah dané etapy vzdělávání. V případě vybraných ukrajinských dokumentů – *Zákona o vzdělání a Státní normy základního a úplného středoškolského vzdělávání* se jedná o dokumenty státní úrovně, upravující společenské vztahy, práva a povinnosti a pravomoci jednotlivých subjektů v oblasti vzdělávání (Zákon o vzdělání) a tvořící základní rámec, obsah a požadavky státu na vzdělávání (Státní normy...).

Vzdělávacím systémem rozumíme proces postupného získávání kvalifikace v jednotlivých stupních školní soustavy. Systém všeobecného základního vzdělávání na Ukrajině zahrnuje tři stupně: počáteční vzdělání (1. – 4. ročník), základní vzdělání (5. – 9. ročník) a všeobecné střední vzdělání (10. – 11. ročník). Pokud uvažujeme o vzdělávání v souvislosti s hodnotami, jeho cílem, podle Průchy (2009, s. 835) je „přenést – více či méně explicitně – určité hodnoty a hodnotový systém na dospívající generaci“.

2 Výzkumné šetření

2.1 Metodologie

Zvolenou výzkumnou metodou je obsahová analýza dokumentů, které jsme podrobili vybrané kurikulární dokumenty, konkrétně *Zákon Ukrajiny o vzdělávání a Státní normy základního a úplného středoškolského vzdělávání*. Cílem obsahové analýzy je „*tvorba záverov, úsudkov, implikácií, dedukcií alebo domnienok prostredníctvom objektívneho identifikovania kvantitatívnych i kvalitatívnych charakteristik komunikátorov*“ (Žiaková, 2015). V našem výzkumu se zaměřujeme na kvalitativní využití metody. K tomu také odkazuje např. Janderková (2010), která k obsahové analýze uvádí, že prostřednictvím kvalitativního postupu se v dokumentu zkoumá např. nakolik je text „*srozumiteľný, náročný, ale též jeho hodnotové zaměření či účinnost*“. Podle Mayringa (1990 in Miovský, 2006, s. 103), jenž stanovil fáze výzkumu při obsahové analýze, jsme nejprve formulovali cíle a výzkumné otázky, poté jsme definovali, co budeme považovat za dokument a jak ho získáme. Nakonec jsme přistoupili k analýze formou otevřeného kódování a následné interpretaci dokumentů.

Hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky jsme stanovili takto:

HVO: Jaké hodnoty se vyskytují v kurikulárních dokumentech Ukrajiny?

DVO 1: Čím je hodnota vzdělání v těchto dokumentech tvořena a co je pro ni podstatné?

DVO 2: Jaké další hodnoty objevující se ve vzdělávacích dokumentech souvisí s hodnotou vzdělání?

2.2 Výzkumný vzorek, způsob získání dat

Nezbytnou součástí realizace obsahové analýzy dokumentů je výběr vhodných dokumentů a popis způsobu jejich získání (Miovský, 2006, s. 102). Při výběru kurikulárních dokumentů jsme se řídili cíli výzkumu, kterými jsou identifikace, analýza a uspořádání hodnot objevujících se v oficiálních vzdělávacích dokumentech cizího státu. Dokumenty tedy byly vybrány tak, aby poskytovaly příležitost odhalit v nich hodnotu vzdělání a jiné hodnoty vystihující charakter a hodnotové pozadí vzdělávání na Ukrajině. Oba vybrané dokumenty byly volně přístupné na webovém portálu Ministerstva školství a vědy Ukrajiny¹³.

¹³ Oficiální webový portál Ministerstva školství a vědy Ukrajiny.
Dostupné z <https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>

2.3 Otevřené kódování

V rámci analýzy byly kurikulární dokumenty podrobeny otevřenému kódování, z nichž jsme získali tyto významové kategorie:

1. Jedinec jako základní jednotka a nejvyšší hodnota společnosti.
2. Princip respektu odlišností a rovného přístupu.
3. Aspekty vlastenectví a demokracie ve vzdělávání.

3 Interpretace

V této kapitole interpretujeme dokumenty s cílem hledání odpovědí na výzkumné otázky.

1. Jedinec jako základní jednotka a nejvyšší hodnota lidské společnosti

Z hlediska vzdělávání zaujímá lidská bytost ve zkoumaných vzdělávacích dokumentech pozici nejvýznamnější hodnoty pro společnost. Je to cenný potenciál v každé osobnosti a jeho hodnota roste soustavným vzděláváním a všestranným rozvojem. Vzdělávání je považováno za prostředek rozvoje jedince v celé jeho osobnosti, tedy ve všech bio, psycho, socio, spirituálních dimenzích. Společnost v podobě školského systému poskytuje žákům vzdělání a vhodné podmínky pro jejich celkový rozvoj a od nich se očekává, že svou činností zpětně zajistí intelektuální, kulturní, sociální a ekonomický blahobyt národa. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu dochází ke kultivaci morálních vlastností člověka a po žáku je vyžadováno utváření hodnot potřebných k jeho seberealizaci a kompetentnosti. Společnost je upevňována národní kulturou a společnými hodnotami sdílenými v rámci zdejšího vzdělávacího systému. Cílem vzdělávání žáků v prostředí školy je univerzální rozvoj osobnosti spolu se schopností uplatnit se a využít v reálném životě získané kompetence. Žáci jsou ve výuce povzbuzováni k utváření vlastního vidění světa, názorů, způsobů uvažování, postojů a hodnot. Pouze však takový soubor nabytých kompetencí, který je konkrétní, identifikovatelný a prokazatelný po ukončení vzdělávací dráhy, lze považovat jako uspokojivý výstup vzdělávacího procesu.

2. Princip respektu odlišností a rovného přístupu

Dokument *Zákon Ukrajiny o vzdělání* podtrhuje individuální a osobitý přístup k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami za pomoci dalších podpůrných psychologicko-pedagogických služeb. Princip respektu a rovného přístupu se ve zkoumaných dokumentech promítá i do postoje ke specifikům jedince v rámci inkluzivního vzdělávání. Vzdělávací zásady nediskriminace a rovnocenného vztahu mají být uplatňovány ke všem účastníkům vzdělávání, ať už jde o žáky se SVP nebo o žáky cizince vzdělávané v ukrajinských vzdělávacích institucích. S tím souvisí právo na vzdělání vyplývající z ústavy země. Dokumenty uvádí nárok každé lidské bytosti na vzdělávání v náležité kvalitě, dostupné všem sociálním skupinám obyvatel, celoživotně. Právo na vzdělání spočívá v jeho bezplatnosti jak pro domácí obyvatelstvo, tak i pro všechny skupiny cizinců, konkrétně v přístupu k předškolnímu, základnímu i úplnému všeobecnému, sekundárnímu vzdělávání.

3. Aspekty vlastenectví a demokracie ve vzdělávání

Patriotismus v obsahu vzdělávání se odráží zejména při výuce národních a světových dějin, kulturních tradic a zvyků. U žáků všeobecného sekundárního vzdělávání je cíleně pěstována úcta k vlastnímu národu, jeho historickému dědictví a akceptace ukrajinských kulturních hodnot. Od počátku nezávislosti ukrajinského národa také dochází k rozvoji občanské společnosti spojené s uvědoměním si a s realizací občanských práv a povinností každého obyvatele a k rozvíjení demokratických hodnot. Účastníci vzdělávání jsou vedeni k vědomí potřeby respektovat ústavu a státní zákony Ukrajiny.

3.1 Kategorizace hodnot ve vybraných vzdělávacích oblastech

Pro specifikaci a analýzu toho, co tvoří hodnotu vzdělání a jaké další hodnoty její funkci podporují, jsme vybrali tři vzdělávací oblasti v dokumentu *Státní normy základního a úplného středoškolského vzdělání*, kterými jsou Jazyk a literatura, Nauka o společnosti (Ježková, 2013, s. 103)¹⁴, Estetická výchova. Zvolené oblasti byly vybrány tak, aby nabízely co nejvíce možností pro identifikaci hodnot. V každém z vyučovacích předmětů jsme rozlišili hodnotový, společensko-kulturní a činnostní obsah.

Tab. 1. Hodnoty obsažené ve třech vzdělávacích oblastech

Vzdělávací oblast		Hodnotový obsah	Společensko-kulturní obsah	Činnostní obsah
JAZYKY A LITERATURA	Ukrajinský jazyk, jazyky národnostních menšin	Výchova smyslu pro půvab rodné řeči, zachování úcty k vlastnímu i jiným jazykům, utváření vnitřního, duchovního světa žáků.	Vnímání specifík vlastní kultury, povědomí o nejvýznamnějších osobnostech, sociálních událostech, četba nejlepších literárních děl, jimiž žák vstřebává národní duchovně-kulturní dědictví.	Formování jazykových dovedností, schopnost prakticky uplatňovat komunikační kompetence a strategie v mezilidských vztazích. Tvorba takového humanistického světového názoru, který žáky povede k toleranci ke kulturním tradicím Ukrajiny i jiných národů.
	Cizí jazyky	Podpora trvalé motivace k výuce cizích jazyků. Povědomí o filosoficko-kulturních, etických a dějinných skutečnostech reflektovaných ve studovaném jazyce.	Znalost kulturních zvláštností, oblasti vědy a umění, povědomí a vstřícný postoj k pravidlům chování, hodnotám a tradicím cizí země.	Akceptace zkušenosti nového jazyka, mentality lidí, chování a schopnost komunikovat o různých tématech se zástupci různých kultur.

¹⁴ Nauka o společnosti je předmět, který integruje poznatky ze sociologie, filozofie, psychologie, práva, ekonomiky, ale obsahuje také historii rodného kraje, historii Ukrajiny, světovou historii, morálku a občanskou výchovu, to vše s cílem přípravy žáka na život ve společnosti.

	Ukrajinská literatura, zahraniční literatura, literatura národnostních menšin	Reflexe národních historických a všelidských hodnot v uměleckých dílech.	Literatura a její vliv na život společnosti, odraz historických epoch i lidových zvyků v literárních dílech. Zachycení charakteru lidí v národní i cizí literatuře a kultuře.	Vliv literatury na formování vlasteneckého vědomí a národního cítění. Mezikulturní dialog a jeho vliv na literární proces.
NAUKA O SPOLEČNOSTI		Formování vědomí vlastních a všelidských hodnot. Zvnitřnění základních morálních norem a hodnot ukrajinské společnosti.	Výchova Ukrajince jako patriota a aktivního, odpovědného občana demokratických hodnot. Formování kritického myšlení a hodnocení společenského vývoje.	Kompetence k vědomé volbě osobních cílů k zajištění blahobytu vlastního i rodinného. Žák je schopen odkrývat podstatu sociálních procesů v historické i současné době. Vyjádřit vlastní názor, diskutovat o něm. Dodržovat zákony.
ESTETICKÁ VÝCHOVA		Výchova k estetickému cítění, hodnotám, ke vnímání potřeby vlastního kulturně-duchovního sebezdokonalování.	Schopnost o umění komunikovat, sdílet vlastní kulturu v dialogu s kulturami jiných národů.	Schopnost uplatnit kreativní myšlení a získané znalosti ve své činnosti.

Odpovědí na hlavní výzkumnou otázku je zjištění, že v rámci kurikulárních dokumentů Ukrajiny je silně akcentována osobnost člověka, jeho význam pro společnost, vlastenecké cítění a zdůraznění duchovně-mravní výchovy občana Ukrajiny. Hovoříme-li o hodnotách, jde vždy o vztah mezi subjektem a objektem (Zbořil, 1992). I podle našich zjištění hodnotu vzdělání tvoří vztah člověka, vzdělání a společnosti. Stát pohledem kurikulárních dokumentů považuje kompetentnost vzdělávaného jedince za hlavní hodnotu společnosti. Velký důraz je kladen i na požadavek práva každého jedince na neomezený přístup ke vzdělání z časového i finančního hlediska. Spolu s tím je vyzvedán také respekt k jiným národnostem a ke znevýhodněným členům společnosti.

Provedením analýzy hodnot tří zkoumaných vzdělávacích oblastí jsme zjistili, že hodnota vzdělání nabývá specifické rysy zdůrazňováním vlasteneckých postojů, které se odráží v obsazích vzdělávání na Ukrajině. Patriotismus je pro Ukrajince hodnotou samou o sobě s prioritním významem a bohatou historickou zkušeností. Vzhledem k mnohonárodnostnímu složení obyvatel Ukrajiny je cíleně budován i vztah k těmto národnostním menšinám, k jejich jazyku, národní literatuře a kulturním specifickým.

4 Závěr

Hodnoty v kontextu určitého národního vzdělávacího systému nabývají různého zaměření. Z úhlu pohledu ukrajinských kurikulárních dokumentů nabývají na významu zvláště hodnoty duchovní a morální povahy, vlastenectví, hrdost k vlastnímu kulturnímu dědictví a otevřený postoj k cizímu.

Grantová podpora

Príspevek je realizován v rámci projektu IGA_PdF_2018_010 *Vliv školního prostředí na formování hodnoty vzdělávání u učitelů a studentů z různých sociokulturních prostředí.*

Zdroje

- Janderková, D. (2010). *Slovník základních pojmů z pedagogiky, psychologie a metodologie*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Ježková, V., Walterová, E., Abankina, T. & Abankina, I. (2013). *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Karolinum.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2010). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (Ed.). (2003). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal – studio.
- Státní normy základního a úplného středoškolského vzdělávání. (2004). Dostupné z: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>
- Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Zákon No. 2145-VIII, Zákon Ukrajiny o vzdělávání. (2017) Dostupné z: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Zbořil, B. (1992). Základy axiologie. *Filosofický časopis*, roč. XL, Vol. 3.
- Žiaková, K. (2015). *Obsahová analýza textových dokumentov*. Bratislava: LJF UK.

Kontakt

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

Mgr. Markéta Šemberová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: marketa.semberova01@upol.cz

Komparace hodinové dotace oboru IT na středních školách v ČR a v SR – shluková analýza

Comparison of the hourly subsidy of IT programme at secondary schools in the Czech Republic and Slovakia – cluster analysis

Michal Kostka

Abstrakt

Příspěvek navazuje na dříve publikované výsledky srovnání oboru IT na středních školách v České republice a na Slovensku. Takto získaná data byla analyzována shlukovou analýzou k lepšímu pochopení rozdílů v chápání oboru mezi ČR a Slovenskem i k rozdělení škol na skupiny podle využití hodinové dotace. Shluková analýza potvrdila dřívější závěry o větším zaměření slovenského kurikula na infromatické a technické předměty.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program, RVP, školní vzdělávací program, ŠVP, kurikulum, učební plán, informační technologie, disponibilní hodiny, shluková analýza

Abstract

The contribution follows the previously published results of comparison of IT programme at secondary schools in the Czech Republic and Slovakia. The data thus obtained were analyzed by cluster analysis to better understand the differences in the perception of this programme between the Czech Republic and Slovakia and to divide the schools into groups according to the use of the hourly subsidy. The cluster analysis confirmed previous conclusions about the Slovak focus on IT and technical subjects.

Key words: Framework educational programme, school educational programme, curriculum, educational plan, information technologies, disponible hours, cluster analysis

Úvod

Počet absolventů oboru IT v poměru k jiným oborům roste. Nezaměstnanost absolventů tohoto oboru stále klesá. Poptávka po absolventech oboru se zvyšuje, stejně tak s rychlým vývojem technologií narůstá i poptávka po specialistech v odvětví. Podle zaměstnavatelů mají žáci nedostatečnou znalost v problematice počítačové bezpečnosti. Těchto několik tvrzení ze studie Noska a Spousty (2017) dokládá, že výukou oboru IT má smysl se zabývat. Tak činí v dlouhodobém horizontu i autor této práce.

Tato práce navazuje na předchozí výzkum a porovnání oboru IT v ČR a na Slovensku. V rámci předchozího výzkumu (Kostka, 2018) byly porovnávány hodinové dotace

jednotlivých kategorií předmětů, které se vyučují na oboru Informační technologie. Kromě celostátních kurikulárních dokumentů byly porovnávány i kurikulární dokumenty jednotlivých škol.

Cílem této práce je pak analyzovat data nashromážděná v rámci původního výzkumu jinou statistickou metodou – shlukovou analýzou. Tato následná analýza pak může napomoci k získání jiného pohledu na nashromážděná data nebo k případnému potvrzení původních závěrů.

Do vzorku původního výzkumu bylo zahrnuto 15 škol z ČR (vybrány náhodným výběrem ze základního vzorku 126 škol vyučujících obor) a 8 škol ze Slovenska (vybrány dostupným výběrem ze základního vzorku 21 škol vyučujících obor). Do českého vzorku byl v případě, kdy škola aktuálně obor vyučovala podle více učebních plánů, vybrán náhodně jeden z nich. Na Slovensku byly (vzhledem k malému vzorku) v jediném takovém případě zahrnuty do vzorku oba učební plány.

Při srovnávání kurikulárních dokumentů ČR a SR je nutno obezřetně nakládat s terminologií, protože např. zkratka ŠVP má v ČR a SR zásadně odlišný význam – v ČR značí školní kurikulární dokument, na Slovensku státní. Proto rámcové/státní vzdělávací programy budeme v tomto textu označovat jako RVP a školní vzdělávací programy jako ŠkVP (bez ohledu, ke kterému státu patří), abychom zabránili terminologickým zmatkům.

Ukázalo se, že celkově je více variabilní český RVP, který nabízí více disponibilních hodin a je méně striktní u všeobecných předmětů. Oproti tomu slovenský RVP vyžaduje více hodin odborného vzdělávání, přičemž dává více volnosti v tom, kolik hodin bude škola které části odborného vzdělávání věnovat. U některých slovenských škol nalezneme výrazně vyšší počet hodin jazykového vzdělávání, což je způsobeno tím, že jde o školy pro maďarsky mluvící menšinu, přičemž tyto školy vyučují jak maďarský, tak slovenský jazyk. Na Slovensku stanoví také RVP jako povinnou součást vzdělání v oboru IT elektrotechniku.

Z analýzy školních kurikulárních dokumentů pak vyplynulo, že jsou velké rozdíly v hodinové dotaci inženýrských a technických předmětů, kdy v ČR se pohybuje v rozmezí 37 – 64 týdenních hodin, na Slovensku v rozmezí 63 – 80 hodin. Slovenský průměr u těchto předmětů je tak o 18 hodin vyšší. Rozdíl je pak také u ekonomických předmětů, které české školy vyučují více hodin. Naopak ostatní kategorie předmětů jsou vyučovány s podobnou hodinovou dotací, což se týká i předmětů s rozdílnou minimální dotací v RVP. Podrobnosti v tabulce 1.

Tab. 1. Hodinové dotace pro jednotlivé kategorie předmětů oboru IT v ČR a SR

Kategorie předmětů	ČR					SR				
	průměr	podíl	min.	max.	RVP	průměr	podíl	min.	max.	RVP
Mateřský/úřední jazyk, literatura, estetická výchova	13,60	10,51 %	12,00	17,00	10	12,44	9,22 %	12,00	14,00	12
Cizí jazyky	20,89	16,14 %	13,00	28,00	10	18,89	13,95 %	12,00	24,00	12
Matematika	14,14	10,94 %	12,00	19,00	12	12,44	9,22 %	10,00	17,00	6
Přírodní vědy	6,87	5,31 %	4,00	12,00	6	4,62	3,42 %	3,00	9,60	3
Společenské a humanitní vědy	7,23	5,58 %	5,00	16,00	5	7,11	5,27 %	7,00	8,00	7
Informatika, práce s PC, technika	49,90	38,62 %	37,00	64,00	35	68,84	51,04 %	63,00	80,00	56
Ekonomie	8,43	6,49 %	3,00	22,00	3	2,64	1,95 %	0,00	4,00	
Zdraví a pohyb	8,00	6,19 %	8,00	8,00	8	8,00	5,93 %	8,00	8,00	8
Neurčeno	0,27	0,21 %	0,00	4,00	0	0,00	0,00 %	0,00	0,00	0
Celkem	129,33	100,00 %	128,00	134,00	128-140	135,00	100,00 %	132,00	139,00	132-140

(Kostka, 2018)

1 Metodologie

Data nashromážděná během předchozího výzkumu posloužila jako podklad pro tuto analýzu. Bylo rozhodnuto data dále zkoumat pomocí shlukové analýzy.

Shluková analýza je důležitým výzkumným nástrojem, který vyhledává uspořádání datových vektorů do skupin na základě podobnosti za situace, kdy není skutečné členství ve skupinách známo. Metody shlukové analýzy se liší použitím různých metrik pro podobnost nebo vzdálenost mezi jednotlivými vektory a mezi skupinami vektorů. Shluková analýza může objevit seskupení v datech, která by jinak mohla být přehlédnuta (Wilks, 2011).

Nejprve bylo využito hierarchické shlukování. Podle StatSoftu (2018) hierarchické shlukování znamená, že shluky vytváříme postupně v několika krocích. Na začátku máme n shluků (shluky s jedním prvkem). Ve druhém kroku máme $n-1$ shluků, protože jeden shluk sloučíme s nějakým jiným. Shluky, které se spojily, jsou ty, které mají mezi sebou nejmenší vzdálenost. V dalších krocích postupujeme analogicky až do vytvoření jednoho velkého shluku, který obsahuje všechny objekty (takovémuto hierarchickému shlukování se říká aglomerativní – objekty se postupně slučují). Rozvrh shlukování se v těchto modelech vyjadřuje nejčastěji pomocí grafického zobrazení nazývaného dendrogram. Abychom toto shlukování mohli provést, potřebujeme si nadefinovat, jakou vzdálenost budeme používat a také odkud ve shluku se bude měřit vzdálenost k jinému shluku (případně jak se bude měřit vzdálenost mezi shluky).

Při shlukování byla využita metoda nejbližšího souseda s euklidovskou metrikou. Alternativami k této metodě mohou být např. metoda nejvzdálenějšího souseda, vážený či nevážený průměr či centroid skupin dvojic nebo také Wardova metoda (StatSoft, 2018).

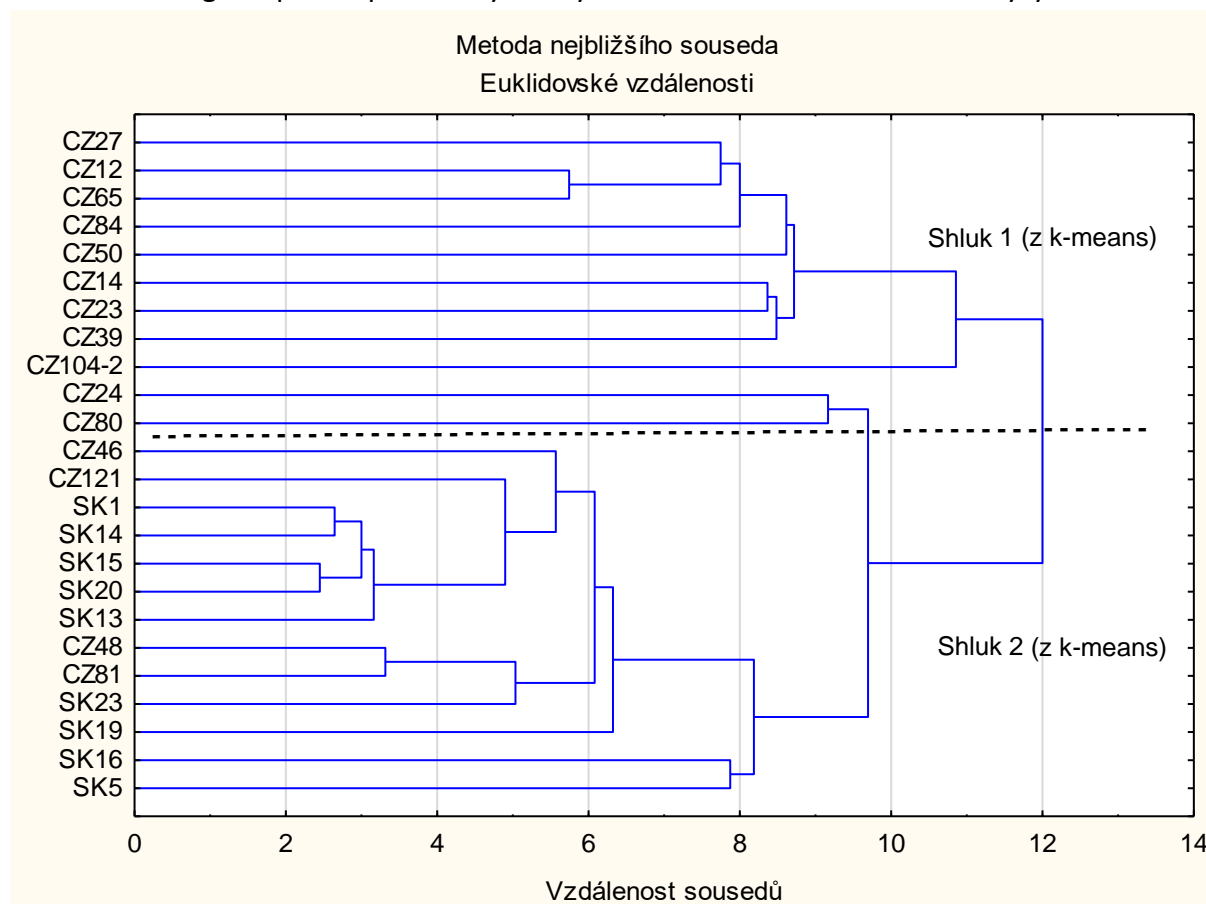
Dále bylo využito i nehierarchického shlukování pomocí metody k-means.

Ke statistickému zpracování dat byl využit program STATISTICA.

2 Výstupy

Výstupem hierarchické shlukové analýzy je stromový diagram, který znázorňuje, jak jsou si školy navzájem podobné ve využití hodinové dotace (viz graf 1).

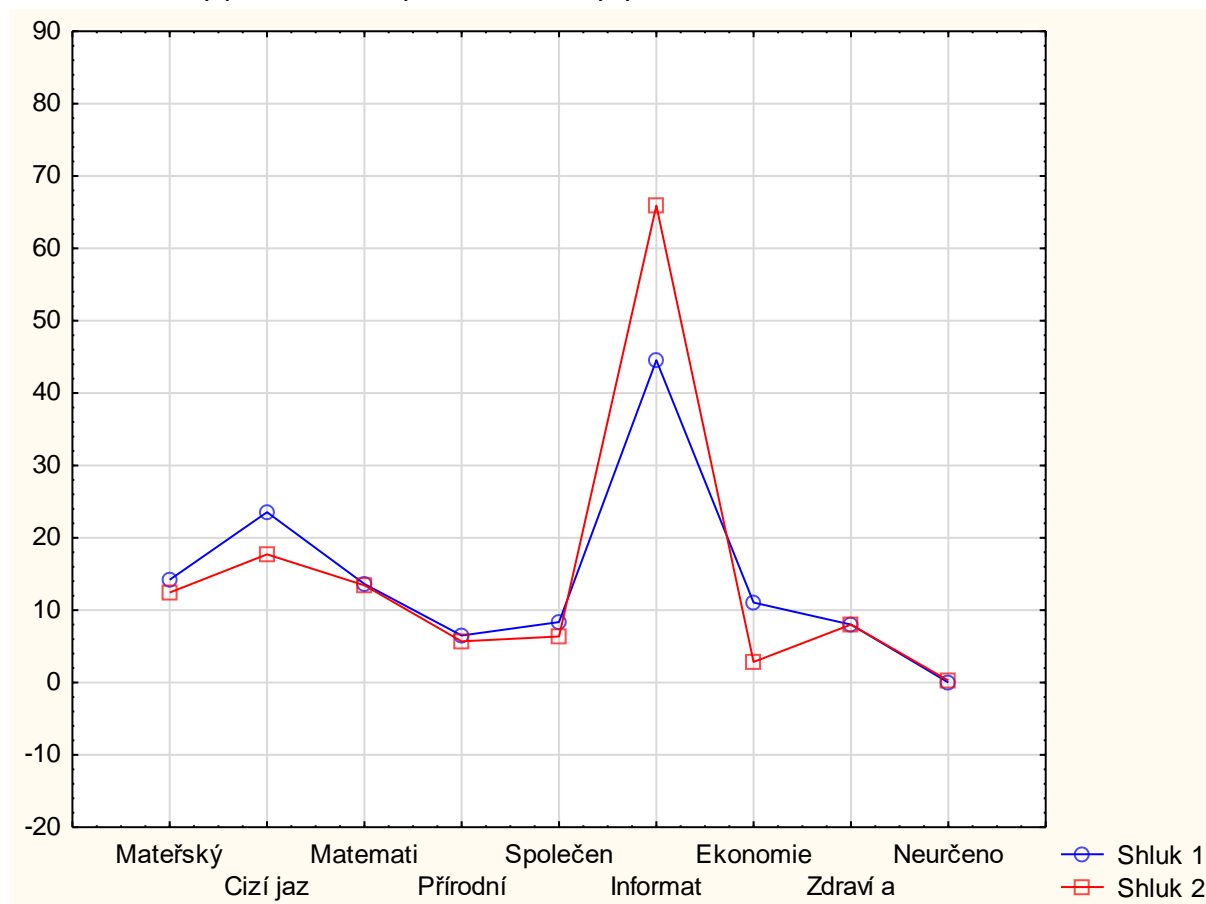
Graf 1. Dendrogram pro 24 proměnných s vyznačením shluků z k-means analýzy



Z diagramu je více než patrné, že ve výzkumném vzorku jsou zachyceny jak školy, jejichž hodinové dotace jsou si navzájem podobné, tak i školy, které mají hodně originální využití hodinové dotace vzhledem k ostatním zkoumaným školám. V grafu je také viditelné, že větší tendenci se shlukovat mají slovenské školy.

Shluková analýza k-means rozdělila vzorek na dva shluky. Shluk č. 1 obsáhl 10 učebních plánů škol výhradně z ČR. Shluk č. 2 obsáhl zbylých 14 učebních plánů škol z obou zemí, tedy 9 učebních plánů z SR a 5 z ČR. Průměry obou shluků naleznete v tabulce 2 a v grafu 2.

Graf 2. Průměry pro oba shluky k-means analýzy



Tab. 2. Průměrné hodnoty hod. dotace pro jednotlivé kategorie ve shlucích k-means analýzy

Kategorie předmětů	Shluk 1	Shluk 2
	Všeobecněji zaměřené	Odborněji zaměřené
Mateřský/úřední jazyk, literatura, estetická výchova	14,20000	12,42857
Cizí jazyky	23,53333	17,71428
Matematika	13,61667	13,42857
Přírodní vědy	6,50000	5,68571
Společenské a humanitní vědy	8,35000	6,35714
Informatika, práce s PC, technika	44,55000	65,90000
Ekonomie	11,05000	2,84286
Zdraví a pohyb	8,00000	8,00000
Neurčeno	0,00000	0,28571

Vzhledem k charakteru jednotlivých shluků lze označit shluk č. 1 jako školy všeobecněji zaměřené a shluk č. 2 jako školy odborněji zaměřené. Odborněji zaměřené školy se vyznačují vyšším podílem infromatických a technických předmětů – průměr je 65,9 hodin a nižším podílem cizích jazyků (průměr 17,71 hodin) a ekonomických předmětů (průměr 2,84 hodin). Všeobecněji zaměřené školy mají v průměru 44,55 hodin infromatických a technických předmětů, 23,53 hodin cizích jazyků a 11,05 hodin ekonomických předmětů.

3 Diskuze

Shluková analýza znovu potvrdila to, co se dalo předpokládat již ze státních kurikulárních dokumentů obou zemí vzhledem k většímu počtu disponibilních hodin – kurikulum v ČR umožňuje více variabilní přístup k výuce oboru IT.

Jak již ukázal předchozí výzkum, slovenské školy inklinují k většímu počtu hodin zaměřených přímo na informatiku a techniku. V této analýze se ukázalo, že i v ČR existují školy, které se zaměřují více odborně – v našem vzorku tvoří tyto školy cca třetinu (5 škol).

Jeví se jako zajímavé podívat se na to, jaký vliv na rozdělení hodinové dotace má celkové zaměření školy, další obory apod. Z 5 škol v odborněji zaměřeném shluku se tři označují jako průmyslové školy, jedna jako střední odborné učiliště a jedna jako soukromá střední odborná škola. Ve všeobecněji zaměřeném shluku jsou školy různě označené, 3 z těchto škol jsou obchodní akademie.

Spíše zajímavostí, vzniklou pravděpodobně náhodou a tedy bez reálného významu, je, že 4 z pěti českých škol zahrnutých do druhého shluku se nachází v severní polovině ČR.

Zkusme se podívat podrobněji, zda v dendrogramu najdeme nějaké další shluky, které by bylo vhodné brát v úvahu. Shluk s poměrně malými vzdálenostmi tvoří slovenské školy označené čísly 1, 13, 14, 15 a 20. Až na jednu výjimku jde o školy v největších městech SR. Slovenské školy mimo tento shluk jsou v řádově menších městech, což by mohlo nasvědčovat o jejich snaze odlišit se s cílem přilákat žáky. Obdobně malou vzdálenost najdeme ve dvoučlenném shluku českých škol označených čísly 48 a 81, ale vzhledem k počtu členů nelze tento shluk brát jako významný. Jiný shluk s tak malou vzdáleností sousedů se v dendrogramu nenachází.

Limitem tohoto výzkumu, stejně jako výzkumu, na který navazuje, je to, že nejde do rozlišení odborných IT předmětů. Nemůže tak postihnout, zda se školy zaměřují spíše na výchovu programátorů, návrhářů webu, síťářů, administrátorů operačních systémů nebo odborníků zaměřených všeobecně na obor IT. Nosek a Spousta (2017) navrhuje, aby v rámci oboru vznikly dvě specializace – Programátor, architekt programů a Správce pokročilých sítí. To zdůvodňují rostoucí potřebou zajištění specializovaných pozic. Absolventi těchto specializací by pak podle nich nemuseli absolvovat další specializační studium. Výzkum by se mohl dále zabývat tím, zda toto specializované rozdělení existuje alespoň v zárodcích už dnes.

Závěr

Shluková analýza dat z českých a slovenských škol vyučujících obor IT potvrdila dřívější závěry o volnějším a různorodějším chápání oboru IT na školách v ČR oproti Slovensku a o výrazně techničtějším zaměření slovenských škol vyučujících tento obor. Prostřednictvím shlukování k-means se ukázalo, že školy s oborem IT v těchto dvou zemích lze rozdělit na všeobecněji zaměřené a odborněji zaměřené, přičemž při takovém dělení by všechny slovenské školy spadaly do kategorie odborněji zaměřených, české školy do obou kategorií.

Zdroje

- Kostka, M. (2018). Porovnání středoškolské výuky oboru Informační technologie v České republice a na Slovensku. In Drábková J. & Berki, J. (Eds.). *Sborník konference Didinfo 2018* (s. 201-210). Liberec. Dostupné z: http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/Didinfo_2018.pdf.
- Nosek, J. & Spousta, P. (2017). *Koncepční analytická studie pro skupinu 18 – Informační technologie*. Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/3273_1_1/
- STATSOFT (2014). *Shlukování podobných v softwaru STATISTICA*. Dostupné z: http://www.statsoft.cz/file1/PDF/newsletter/2014_10_08_StatSoft_Shlukovani_podobnych_v_softwaru_statistica.pdf
- Wilks, D. S. (2011). Cluster Analysis. *International Geophysics*, Vol. 100, 603-616. doi:10.1016/B978-0-12-385022-5.00015-4.

Kontakt

Ing. Michal Kostka

E-mail: majkl.kostka@seznam.cz

Teacher's problem solving: A literature review

Yang Lei, Hana Marešová

Abstract

Problem solving has always been an important skill in all societies. Some experts claim that problem solving is the key feature in the teaching profession. However, while literature on the problems in students' learning is rich, there are only few examples of research in the field of teachers' ideas arising from this problem area, and there are often just some specific problem-areas of educational reality discussed. The purpose of this research is to review the literature about teacher's problem solving, especially its definition, problem types, influencing factors, theories and related empirical researches. The results reveal that we need to know more about TPS.

Key words: teacher's problems, problem solving, teacher's problem solving

Introduction

Problem solving has always been an important skill in all societies (Greiff, S. et al., 2017, p. 6). Research on it can be traced to the experiments in psychology in the first half of the 20th century (Csapo & Funke, 2017, p. 34). There are four kinds of development relevant to problem solving in education (p. 23-25) and the evolution of large scale assessment projects from the early curriculum-based surveys to the assessment of higher-order thinking skills (p. 25-26). However, while literature on the problems in students' learning is rich, there are only few examples of research in the field of teachers' ideas arising from this problem area (Verderber, Szivak & Vamos, 2016, p. 26), and there are often just some specific problem-areas of educational reality discussed (Votava, 2006), although some experts claim that problem solving is the key feature in the teaching profession (Orgovanyi-Gajdos, 2016, p. 6). The purpose of this research is to review the literature about teacher's problem solving (TPS), especially its definition, problem types, influencing factors, theories and related empirical researches.

1 Methodology

The keyword „teacher problem solving“ has been searched in SCOPUS, Web of Science, ERIC, Google Scholar, and CNKI. The researches related to TPS are selected and categorized, and their findings are analyzed.

2 Results

2.1 Definition of teacher's problems and problem solving

According to Veenman (1984, p. 143), a problem is seen as a difficulty that beginning teachers encounter in the performance of their task, so that intended goals may be hindered. In addition, whether a phenomenon in education can be regarded as problematic or not depends on different reference standards (Zhou, 2006); unfamiliar situations requiring the teacher to consider alternative solutions would be categorized as pedagogical problems (Yerushalmi & Eylon, 2013); „... *a problem for you today may not be one for me today or for you tomorrow*“ (Kilpatrick, 1985, p. 3); the word „problem“ has a negative connotation suggesting an „unwanted and unresolved tension“ (Gardiner, 2008, p. 995).

According to NCSM (1989, p. 471), problem solving is the process of applying previously acquired knowledge to new and unfamiliar situations. Stanic and Kilpatrick (1989) divide the focus on problem solving surfacing in the learning of mathematics into three roles: problem solving as context, problem solving as skill and problem solving as art. Branca (1980) argued that problem solving in school mathematics can be viewed as a goal, a process, or as a basic skill.

2.2 Teacher's problems and the problem typology

Veenman (1984) ranked the 24 most frequently perceived problems, presented three frameworks for a more comprehensive understanding of the problems: developmental stages of concerns, the cognitive developmental framework, and the teacher socialization framework, and quoted, „... *whether the teachers queried are students, beginners, or experienced teachers, the conclusions are remarkably similar*“ (McDonald & Elias, 1983, p. 4).

Hertzog (2000), Gandara, Maxwell-Jolly & Driscoll (2005), Votava (2006), and Moussaid & Zerhouni (2017) also investigated teacher's problems, found similar results, but proposed new typologies such as „*teaching methodology, classroom management, getting prepared, reaching out, context of placement, content adequacy, self-concerns*“ (Moussaid & Zerhouni, 2017).

2.3 Influencing factors

Teacher's problem-solving beliefs and practices can be influenced by classroom layout, the availability of concrete materials and calculators, the general attitude of the students towards the activities, time and effort for planning, diverse needs of the students, staff disagreement, an unhappy school culture, a coercive Principal, prescribed textbook, formal assessment procedures, rigid programming, a teacher's learning and teaching experiences (Anderson, White & Sullivan, 2005); the factors that can influence pedagogical problem solving: the combination of different knowledges, skills and motivational factors (Orgovanyi-Gajdos, 2016, p. 7).

2.4 Theoretical models

Anderson, White & Sullivan (2005, p. 34) developed a schematic model to represent the important influence of the social context of teaching on knowledge (both objective and subjective) as well as on practices of teacher's mathematical problem solving. The model includes the important variable of prior mathematics learning and repositions the influence of teaching experiences in classrooms.

2.5 Teachers as problem solvers

There are conflicts between a beginning teacher's idealistic view of problem solving and the reality of classroom practice (Cooney, 1985). The teachers do not share a common understanding of mathematical problem solving and do not agree about which skills are most essential; differences in understanding lead to differences in practice (Stecher & Mitchell, 1995). The student teachers performed best on questions where they could use unistructural, ikonik thinking; where all necessary information was given in the problem (Taplin, 1998). Teachers in Indonesia understand pedagogical problem-solving knowledge well, but not problem-solving content knowledge (Siswono, Kohar, Kurniasari & Astuti, 2016). The novice teachers in Turkey do not trust their problem-solving skills, they avoid looking for solution to the problems, and they feel less personal control (Tok, Tok & Dolapçioğlu, 2014). There are more adaptive versus innovative problem solvers (Wolk, Schmidt & Sweeney, 1997). Mathematic teachers' ability of diagnosing problems in teaching goals is inferior to that in teaching content, teaching methods, and teacher-student interaction (Zeng, Zhang & Sheng, 2005). Primary and secondary teachers have better ICT and problem-solving skills than the general population, and similar skills to other tertiary-educated adults (OECD, 2016).

2.6 Developing teacher's problem-solving skills

Systematic Self-Reflection improved problem-solving model understanding, application, goal setting, and brought in a common language for problem solving (Moss, 1997). A discipline subsystem model was presented for training teacher's skills of solving classroom discipline problems (Frisby, 1990). Asynchronous online mentoring and question prompts can enhance the professional development of both practicum teachers and mentors by helping them learn about and apply intervention strategies in solving real-world teaching problems (Hew & Knapczyk, 2007). The use of written reflections with responsive feedback helped to develop preservice teacher's agency for problem solving (Hayden & Chiu, 2015).

2.7 Supporting teachers as problem solvers

Behavioral consultation involved parents and teachers together in cooperative problem-solving (Sheridan & Kratochwill, 1992). Teacher Support Teams helping teachers deal with classroom problems through self-supportive networks (Daniels, Norwich & Anghileri, 1993). A website was developed to provide support for student teachers by sharing cases and personal experiences (Hsu, 2004). „Teaching Problem Archives“ was established for

collaborative problem solving in a primary school (Gu, 2010). A Tier 2 approach of teachers support teachers to address the problems of student behavior (MUSWPBS, 2011). A mentoring approach of cognitive apprenticeship in customization workshop supporting teachers perform an expertlike pedagogical problem-solving process (Yerushalmi & Eylon, 2013). The NRIC Project based at Cambridge University offering free maths and problem-solving resources for teachers and students and providing face-to-face guidance and support (Croghan, 2017).

3 Discussion and conclusion

Problem solving has been understood as a skill/competence, a teaching/learning method, a training approach, a goal, or a process. While problem and problem solving have been defined from the behaviorist, cognitive, situational or integrative perspectives, whether a situation encountered by a teacher is problematic or not is defined by the teacher him/herself. Teachers are facing a wide variety of problems concerning various knowledge domains, many of which extend beyond the scope of teaching subject knowledge. Although problems reappear across countries, over time and with different teachers and students, every problem is unique, and a single solution is not enough for all the “same” kind of problems (e.g. motivating student). This feature distinguishes TPS from the problem solving of other professionals such as mathematicians, engineers and computer scientists. While Veenman’s frameworks can improve our theoretical understanding of these problems, the typologies that are accessible to teachers can be helpful when providing support for TPS. External factors can be as important as internal factors. A theoretical model of mathematical problem solving may not be applicable to other problem types of TPS.

There are individual differences (in problem-solving beliefs, practices, assessment criteria, knowledges, abilities, styles etc.) between teachers as problem solvers. This is related to the fact that most problems have more than one solution and some problems cannot be solved (Britz, 1993). TPS is domain-specific, situation-specific (Leutner et al., 2005) and individual-specific. To improve TPS, individual differences must be taken into consideration. Approaches such as guided training, self-reflection, peer collaboration, parent-teacher cooperation, case methods, online mentoring, resource sharing, face-to-face guidance have been used to develop teacher’s problem-solving skills and provide support for TPS. But since many skills are needed for diverse problem types, we need to know what skills are necessary for teachers and for particular problem types. The skills of modelling procedures and optimizing solutions, for example, may not be crucial to the problem of heavy workload, lack of internet access or inadequate peer support.

In conclusion, this review has posed more questions about TPS: What is the nature of TPS? Are there other features that can distinguish TPS from the problem solving of other professionals? What are the features of particular problem types in TPS? What are the most meaningful problems to the teachers? What skills are most needed for particular problem types in TPS? How to support TPS with situational and individual differences?

Grant support

The research is supported by Palacky University in Olomouc, Czech Republic, IGA_PdF_2018_009.

Resources

- Anderson, J., White, P. & Sullivan, P. (2005). Using a schematic model to represent influences on, and relationships between, teachers' problem-solving beliefs and practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 9-38.
- Branca, N. A. (1980). Problem solving as a goal, process, and basic skill. *Problem solving in school mathematics*, 1, 3-8.
- Britz, J. (1993). *Problem Solving in Early Childhood Classrooms*. ERIC Digest.
- Cooney, T. J. (1985). A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for research in mathematics education*, 324-336.
- Croghan, M. (2017, June 30). *NRICHing teacher support for maths problem-solving in the classroom*. Retrieved from <https://www.nesta.org.uk/blog/nriching-teacher-support-for-maths-problem-solving-in-the-classroom/#page-top>
- Csapó, B. and J. Funke (Eds.) (2017). *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*. Paris: OECD Publishing
- Daniels, H., Norwich, B. & Anghileri, N. (1993). Teacher support teams: An evaluation of a school - based approach to meeting special educational needs. *Support for learning*, 8(4), 169-173.
- Frisby, C. L. (1990). A teacher inservice model for problem-solving in classroom discipline: Suggestions for the school psychologist. *School Psychology Quarterly*, 5(3), 211.
- Gandara, P., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. *Policy Analysis for California Education*, PACE (NJ1).
- Gardiner, A. (2008). The art of problem solving in T. Gowers, J. Barrow-green and I. leader (eds.). *The Princeton Companion to Mathematics*, Princeton University Press, Princeton, NJ, pp. 955-966.
- Greiff, S. et al. (2017). Adaptive problem solving: Moving towards a new assessment domain in the second cycle of PIAAC. *OECD Education Working Papers*, No. 156.
- Gu, Q'H. (2010). Teaching problem archives: professional development by problem research. *Primary and secondary school management*, 5, 24-27.
- Hayden, H. E. & Chiu, M. M. (2015). Reflective teaching via a problem exploration–teaching adaptations–resolution cycle: A mixed methods study of preservice teachers' reflective notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133-153.
- Hertzog, H. S. (2000). *When, How and Who Do I Ask for Help? Novices' Perceptions of Learning and Assistance*.

- Hew, K. F. & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional science*, 35(1), 1-40.
- Hsu, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and teacher education*, 20(7), 681-692.
- Kilpatrick, J. (1985). A retrospective account of the past 25 years of research on teaching mathematical problem solving. In E. Silver (Ed.). *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McDonald, F. J. & Elias, P. (1983). *The Transition Into Teaching: The Problems of Beginning Teachers and Programs to Solve Them*. Summary Report.
- Moss, C. M. (1997). *Systematic Self-Reflection: Professional Development for the Reflective Practitioner*.
- Moussaid, R. & Zerhouni, B. (2017). *Problems of Pre-service Teachers during the Practicum: An Analysis of Written Reflections and Mentor Feedback*.
- NCSM. (1989). Essential mathematics for the twenty-first century: The position of the National Council of Supervisors of Mathematics. *Mathematics Teacher*, 81(1), 16-21.
- OECD. (2016). Teachers' ICT and problem-solving skills: Competencies and needs. *Education Indicators in Focus*, No. 40. Paris: OECD Publishing.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2016). *Teachers' Professional Development on Problem Solving: Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*. Springer.
- Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations.
- Siswono, T. Y. E., Kohar, A. W., Kurniasari, I. & Astuti, Y. P. (2016). An Investigation of Secondary Teachers' Understanding and Belief on Mathematical Problem Solving. In *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 693, No. 1, p. 012015. IOP Publishing.
- Stanic, G. & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. *The teaching and assessing of mathematical problem solving*, 3, 1-22.
- Stecher, B. M. & Mitchell, K. J. (1995). Portfolio-Driven Reform: Vermont Teachers' Understanding of Mathematical Problem Solving and Related Changes in Classroom Practice.
- Taplin, M. (1998). Preservice teachers' problem-solving processes. *Mathematics Education Research Journal*, 10(3), 59-75.
- The Michigan University Center for School-wide Positive Behaviour Support. (2011). *Classroom Problem Solving & Tier II Supports*. Retrieved from <https://www.pbis.org/Common/Cms/files/pbisresources/MU%20Classroom%20Problem%20Solving%20Manual.pdf>
- Tok, T. N., Tok, Ş. & Dolapçioğlu, S. D. (2014). The perception levels of the novice teachers' problem-solving skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 415-420.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.

- Verderber, É., Szivák, J. & Vámos, Á. (2016). Understanding Professional and Pedagogical Problems and Reflections of Teachers by Professional Capital Model.
- Votava, J. (2006). Analyses of teachers' problems in the European context. *Maribor proceedings*, 4(2), 9-15.
- Wolk, C., Schmidt, T. & Sweeney, J. (1997). Accounting educators' problem-solving style and their pedagogical perceptions and preferences. *Journal of Accounting Education*, 15(4), 469-483.
- Yerushalmi, E. & Eylon, B. S. (2013). Supporting teachers who introduce curricular innovations into their classrooms: A problem-solving perspective. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 9(1), 010121.
- Zeng, T., Zhang, C. Y., and Sheng, J. L. (2005). Primary and secondary school teacher's ability of diagnosing teaching problems. *Theory and practice of education*, 25(6), 29-31.
- Zhou, B. (2006). Transferring between the teaching problem and the topic of teaching research. *Shanghai education research*, 8, 50-51.

Contact

Mgr. Yang Lei
Institute of Education and Social Studies
Faculty of Education, Palacky University in Olomouc
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: cedric.yang.lei@gmail.com, 2723539@qq.com

doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA
Department of Czech Language and Literature
Faculty of Education, Palacky University in Olomouc
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: hana.maresova@upol.cz

Kritéria hodnocení edukačních webových stránek z informatiky

Criteria for evaluation of computer science's educational websites

Petr Mališ

Abstrakt

Článek se zabývá evaluací edukačních stránek z informatiky a představuje kritéria pro jejich hodnocení. Vzniklý soubor kritérií vychází z aktuálních možností a trendů webových technologií, a je zaměřen na hodnocení multimediálních a interaktivních prvků webu. V rámci příspěvku jsou zde uvedena i teoretická východiska k začlenění edukačních webových stránek v rámci elektronických didaktických materiálů. Vytvořený soubor kritérií bude podkladem pro budoucí analýzu edukačních webových stránek z informatiky.

Klíčová slova: edukační webové stránky, informatika, evaluace

Abstract

The article deals with evaluation of computer science's educational websites and presents criteria for their evaluation. The created set of criteria is based on current options and trends in web technology, and it is focused on evaluation of multimedial and interactive features of the websites. Under the allowance is presented theoretic basis for inclusion of educational websites in system of electronic didactics materials. The created set of criteria will be used as the base for an upcoming analysis of computer science's educational websites.

Key words: educational websites, informatics, evaluation

Úvod

S rozvojem informačních a komunikačních technologií (ICT) vznikají nové formy a možnosti, jak pracovat a zobrazovat informace. Vývoj ICT se nezastavuje, a tak stále přicházejí nové a nové způsoby, jak informace prezentovat či zpracovávat. Při tom ty staré se modernizují a zdokonalují. Výše zmíněný vývoj a fakt, že jsou tyto technologie snadno dostupné, pozměnilo všechny sféry, vzdělávání nevyjímaje. Jedním z příkladů, jak se proměnilo vzdělávání v závislosti na rozvoji ICT, mohou být právě učební materiály.

Dnes mají učitelé k dispozici od klasických tištěných publikací, výukových plakátů, až po multimediální prezentace, výukové programy nebo virtuální realitu. Díky všeobecnému rozšíření ICT ale nacházejí ve výuce stále větší uplatnění elektronické materiály. Ty mohou pocházet od komerčních tvůrců, častěji se ale setkáváme s pomůckami vytvořenými přímo učiteli. Mezi elektronické didaktické materiály řadíme všechny edukační pomůcky, které

mají digitální podobu. Zahrnují např. prezentace, textové dokumenty, videa, webové stránky nebo výukové programy.

1 Elektronické vzdělávání

Ve spojitosti ICT se vzděláváním se často setkáváme s termínem e-learning. Jak shrnuje Klement (2012, s. 40-41), přesné vymezení tohoto pojmu se napříč autory liší. Dle Průchy se jedná o typ učení, při kterém se pro získání a používání znalostí využívá elektronických zařízení. Autoři Virtuální Ostravské Univerzity považují za e-learning formu vzdělávání, využívající multimediální prvky, které obsahuje systém pro řízení studia (LMS).

Pojem e-learning zahrnuje pod sebou tři rozdílné úrovně. Každá je specifická technickou vyspělostí, tak i mírou pedagogického zvládnutí (Klement, 2012):

- CBT – Computer-Based Training, nejnižší úroveň, jedná se o učení off-line, pouze pomocí počítače.
- WBT – Web-Based Training, učení pomocí webu, výuka s využitím internetu.
- LMS – Learning Management System, vzdělávací řídicí systém, na rozdíl od předchozí úrovně podporuje více řídicí funkci a komunikaci mezi uživateli systému.

1.1 Edukační webové stránky

Tento příspěvek se zaměřuje na edukační webové stránky. Spadají do druhé úrovně e-learningu – Web-Based Training. Zmíněným pojmem vymezujeme takové webové stránky, které byly vytvořeny přímo pro edukační potřeby. Nutno dodat, že se ve vzdělávání dají využít i weby, které primárně nevznikly s didaktickou funkcí. V tomto případě pak hovoříme o webových stránkách, využitelných ve výuce (Procházka, 2005).

1.1.1 Webové stránky obecně

K nejvyžívanějším službám internetu patří bezesporu www stránky. Jedná se o hypertextové dokumenty. Ty jsou vzájemně propojeny odkazy. Webové technologie se od svého spuštění v roce 1989 neustále vyvíjí, ať už po grafické, tak i po funkční stránce. Vývoj se pak také odráží na tom, jak mohou být webové stránky využívány pro vzdělávání. Vývoj webu rozdělujeme do tří fází, každá je význačná novou funkcí. Čtvrtá fáze Web 4.0 zatím pouze předpokládá budoucí vývoj (Choudhury, 2014).

Tab. 1. Vývojové fáze webu

První fáze, Web 1.0	Druhá fáze, Web 2.0
<ul style="list-style-type: none"> • Web dokumentů • Pasivní prezentace dat 	<ul style="list-style-type: none"> • Web pro lidi • Aktivní zápis a práce s daty, sdílení a komunikace
Třetí fáze, Web 3.0	Čtvrtá fáze, Web 4.0
<ul style="list-style-type: none"> • Sémantický web, Web dat • Automatizace, přizpůsobitelnost a personalizace 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet věcí nebo Symbiotický web • Umělá inteligence

Dnešní web můžeme charakterizovat jako multimediální, interaktivní nástroj pro prezentaci, komunikaci a sdílení. A díky svým dalším vlastnostem (rychlá možnost aktualizace, snadná dostupnost, uživatelská přístupnost), mohou být webové stránky užitečnou učební pomůckou.

1.1.2 Evaluace edukačních webů

Evaluace učebních materiálů, zejména učebnic, má ve světě dlouholetou tradici. Při hodnocení se můžeme zaměřit na různé aspekty, např. obtížnost a srozumitelnost textu, didaktickou vybavenost materiálu, strukturu a design materiálu. Pro evaluaci webových stránek existuje na internetu nespočet nástrojů. Mezi nejčastěji hodnocená kritéria patří technické a grafické zpracování a validita informací. Pro validaci použitého kódu a evaluaci přístupnosti můžeme využít např. nástrojů umístěných na www.w3.org.

Evaluací edukačních webů se zabýval Procházka (2005). Ve své práci navrhl taxonomii kritérií přímo pro evaluaci výukových www stránek. Navrhnutý soubor kritérií byl dále využit Pexou (2011), který zkoumal významnost jednotlivých evaluačních kritérií mezi učiteli. Tyto práce a jejich výsledky byly základem při tvorbě souboru kritérií v tomto příspěvku.

2 Návrh kritérií

Navrhnutý soubor kritérií (Tab. 2.) je rozdělen do čtyř kategorií – základní informace, technické zpracování, obsah webové stránky a didaktické aspekty. Kategorie obsah webové stránky zahrnuje podkategorii multimediální obsah (Tab. 3.). Ta se blíže zabývá těmito objekty a hodnotí je.

Základní informace

Tato kategorie poskytuje výchozí informace o výukové webové stránce a autorovi. Také je zde zařazeno zhodnocení, zda stránka svým obsahem a zpracováním odpovídá cílové skupině, a zda je cílová skupina vůbec uvedena na webu.

Technické zpracování

Druhá skupina kritérií je zaměřena především na přístupnost a přehlednost. Technické zpracování zahrnuje využití barev, čitelnost textu a rozložení části webu na stránce. Odkláňme se zde od detailnějšího posouzení technického zpracování, tomu podle výzkumu (Pexa, 2011) nepřisuzovali učitelé klíčový význam.

Díky kritériu struktury hypertextu zjistíme, jak jsou jednotlivé stránky, které obsahuje edukační web, mezi sebou provázány. To pak ovlivňuje uživatele, jak mohou web prohlížet a pracovat s ním. Rozlišujeme tři typy struktury: lineární, hierarchickou, pavučinovou. Lineární struktura je vhodná pro přípravu lekcí nebo cvičení, kdy chceme, aby se uživatel postupně „proklikal“ celkem. Hierarchická struktura je vhodná k uspořádání velkého komplexu informací. Pavučinovou strukturu využijeme pro úplné propojení veškerých částí webu. Tím můžeme zajistit návštěvníkovi volnost při procházení webu.

Obsah webu

Třetí kategorie kritérií se věnuje obsahu webové stránky. Zde zjišťujeme, jaká témata web pokrývá. A zda jednotlivá témata obsahují multimediální prvky, nebo jsou prezentovány pouze pomocí textu a grafiky. Důležité je zde také posouzení gramatické a odborné správnosti obsahu. Dále se zaměřujeme na odkazy umístěné na webu, zda jsou funkční a zda jsou od sebe jednotlivé typy odkazů odlišeny. Poslední soubor kritérií nám nabízí výčet užitečných prvků a funkcí, které by měla stránka obsahovat. Zde vyzdvihneme funkci terminologického slovníčku, který by při správném zakomponování do webové stránky odkazoval u odborných názvů na jednotnou definici a mohl by pomoci s propojením jednotlivých částí (formou rejstříku).

Didaktické aspekty

U poslední kategorie zkoumáme, jakými způsoby lze webovou stránku využít pro vzdělávání. Mezi ně patří uplatnění v jednotlivých formách výuky, jaký výukový přístup stránka podporuje a jaké typy aktivit web nabízí. Nejvhodnější způsob hodnocení kritérií v této kategorii by bylo na základě užití edukačního webu v praxi, nebo na základě výzkumu mezi učiteli.

Tab. 2. Seznam kritérií pro evaluaci stránek

ZÁKLADNÍ INFORMACE	TECHNICKÉ ZPRACOVÁNÍ
<p>Název webu</p> <p>URL</p> <p>Autor</p> <p>Jazyk</p> <p>Cílová skupina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dle webu • Odpovídá tomu obsah webu? 	<p>Atraktivita*</p> <p>Responzivní design</p> <p>Přístupné grafické zpracování*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vhodné barvy • Čitelnost textu <p>Přehledné zpracování a rozložení webu*</p> <p>Struktura hypertextu</p>
OBSAH WEBU	
<p>Seznam témat</p> <ul style="list-style-type: none"> • S multimediálním obsahem • Bez multimediálního obsahu <p>Obsah stránek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatická správnost* • Správnost po odborné stránce* <p>Dále stránka nabízí</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fulltextové vyhledávání • Náповědu • Metodiku • Komunikační prostředky • Terminologický slovníček 	<p>Odkazy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na další webové stránky • Na literaturu a jiné zdroje • Jsou odkazy od sebe odlišeny? • Validita odkazů <p>Obsah je prezentován pomocí</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textu • Zvuku • Grafiky • Lze obrázky zvětšit? • Multimediálních objektů
DIDAKTICKÉ ASPEKTY	
<p>Organizační formy výuky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frontální výuka ve školní třídě • Frontální výuka v počítačové učebně • Projektová výuka • Kooperativní výuka • Individuální výuka 	<p>Výukový přístup</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instruktivní • Konstruktivní <p>Výukové aktivity</p> <ul style="list-style-type: none"> • Získávání informací • Vyhledávání informací • Analýza dat • Řešení problémů • Aplikace učiva

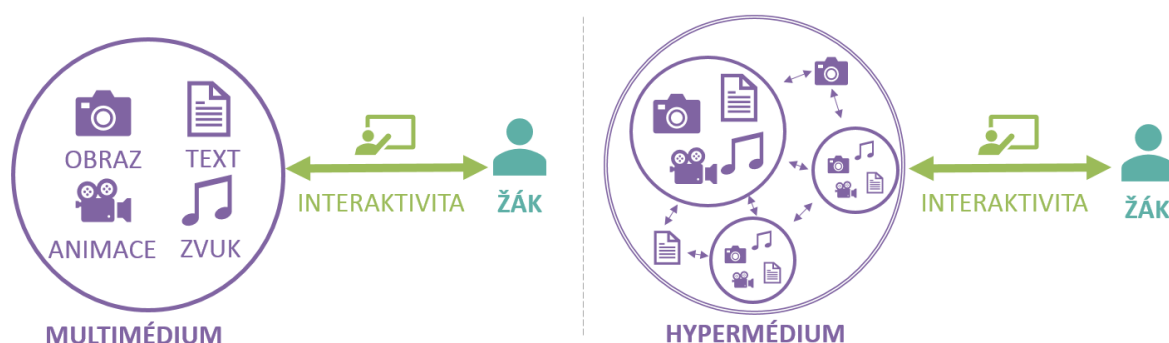
Vysvětlivky k tabulce: *Kritérium bude hodnoceno pomocí šestistupňové bodové škály.

2.1 Multimediální obsah

Jak shrnuje Stoffová (2017), pro efektivní budování systému znalostí člověka je zapotřebí kombinací různých forem prezentace nových informací, anebo možnost interaktivně s těmito informacemi pracovat. Toho můžeme vhodně dosáhnout použitím multimediálního obsahu. Proto se při návrhu evaluačních kritérií zaměříme konkrétněji na multimediální prvky webových stránek.

Pod označení multimediální obsah spadá každý prvek, který kombinuje různé způsoby prezentace informací (např. obraz, zvuk, animace). Dnes se setkáme i s pojmem hypermedialita. Jedná se o propojení multimédií a hypertextů, tedy o užší vymezení skupiny multimédií, které jsou navíc provázány pomocí hypertextových odkazů (Dostál, 2009).

Obr. 1. Multimediální a hypermediální materiál ve vztahu k žákovi (Dostál, 2009)



Multimediální prvek nemusí sloužit pouze k pasivní prezentaci informací, ty komplexnější prvky přinášejí i jistou míru interaktivity. Interaktivitou rozumíme možnost okamžité oboustranné komunikace (mezi uživatelem a multimediálním prvkem). Zde můžeme rozlišovat několik úrovní interaktivity. U nejnižší úrovně implementace interaktivity se jedná o objekty, které umožňují uživatelům zvolit „vlastní“ cestu procházení. Vyšší úroveň interaktivity nám nabízí možnost ovládání parametrů simulace. Jako nejvyšší míru interaktivity uvádí Klement (2017, s. 78) dynamické simulace, které disponují zpětnovazebním aparátem.

Tab. 3. Kritéria pro hodnocení multimediálního obsahu

MULTIMEDIÁLNÍ OBSAH					
Na stránce se vyskytuje tento typ multimediálního obsahu					
Video	Animovaná simulace	Interaktivní simulace	Virtuální prostředí	Didaktická hra	Jiné
U každého multimediálního prvku budeme dále hodnotit tato kritéria					
Zpracování			Funkce obsahu		
<ul style="list-style-type: none"> • Atraktivita* • Přístupnost* • Intuitivní ovládání* • Možnost zvětšení na celou obrazovku 			<ul style="list-style-type: none"> • Motivační • Expoziční • Zpětnovazebná • Aplikační 		
Obsah je uložen			Jazyk		
<ul style="list-style-type: none"> • Lokálně (na stejném webovém úložišti) • Externě (je převzat z jiného webu) 			Využitá technologie		
			Nápověda k prvku		

Vysvětlivky k tabulce: *Kritérium bude hodnoceno pomocí šestistupňové bodové škály.

Závěr

Při evaluaci edukačních webových stránek se můžeme zaměřit na různé vlastnosti edukačních materiálů. Záleží na úsudku autora, na které aspekty se zaměří. Ve vytvořeném souboru kritérií je zejména kladen důraz na multimediální a interaktivní obsah stránek, který byl autorem vyhodnocen jako stěžejní pro webový materiál a pro výuku informatiky. Tento návrh kritérií bude sloužit pro budoucí výzkum – analýzu edukačních webových stránek z informatiky. Připravovaná evaluace webů bude sloužit i pro ověření navrženého souboru kritérií. Je totiž možné, že při aplikaci těchto kritérií budou zjištěny drobné nedostatky, a bude potřeba kritéria dopravit.

Zdroje

- Dostál, J. (2009). Multimediální, hypertextové a hypermediální učební pomůcky – trend soudobého vzdělávání. *Časopis pro technickou a informační výchovu*, 1(2), 18-23.
- Choudhury N. (2014). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0. In *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- Klement, M. (2012). *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Agentura Gevak.
- Klement, M., Dostál, J., Kubrický, J. & Bártek, K. (2017). *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mališ, P. (2018). *Tvorba elektronické interaktivní aplikace pro výuku geografie Moravskoslezského kraje pro střední školy*. (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, PŘF.

- Pexa, P. (2011). *Kritéria hodnocení elektronických forem vzdělávacích materiálů se zvláštním zřetelem na modernizační trendy ve výuce*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pdf.
- Procházka, J. (2005). Výukové WWW stránky jako prostředek edukace. In Beneš, P. *Vzdělávání pro život v informační společnosti* (s. 117–158). Praha: Univerzita Karlova.
- Stoffová, V. (2017). Conceptual cybernetic models of teaching and learning. In Firsov, A., *Mathematical Modeling*, 1(2), 80-83.

Kontakt

Mgr. Petr Malíš

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: petr.malis@upol.cz

Prvouka ako dynamický prvok v edukácii

Elementary Realia as a dynamic element in education

Alexandra Nagyová

Abstrakt

Formovanie prvouky ako vyučovacieho predmetu, ktorý umožňuje žiakom poznávanie vecí, javov a diania v prírode a spoločnosti, predstavuje dynamický proces, ktorému je v primárnej edukácii venovaná pozornosť už od čias J. A. Komenského. Vývojové tendencie prvouky sa dotýkajú samotného názvu predmetu a tiež jeho obsahu vzdelávania, ktorý sa zároveň prispôsobuje požiadavkám konkrétnych spoločensko-kultúrnych podmienok, v ktorých človek práve žil. V príspevku venujeme pozornosť týmto významným momentom, od ktorých sa odvíja aj súčasné postavenie prvouky v kurikule elementárnej edukácie.

Kľúčové slová: prvouka, vyučovací predmet, primárne vzdelávanie

Abstract

Elementary Realia forming as a subject, which enables pupils to learn about things and events in nature and society, is a dynamic process that has been attracted to education since the time of J. A. Comenius. The development of the subject touches its name and its educational content, which also adapts to the requirements of particular socio-cultural conditions in which a person has lived. In the article, we advert to these important moments, from which the current position of the subject in the curriculum of elementary education is based.

Key words: Elementary Realia, educational subject, primary education

Úvod

Žiak prichádzajúci do školy sa nachádza v novej životnej etape, ktorá so sebou prináša rôzne zmeny, viažuce sa k jeho novej role školáka. Podnety, s ktorými prichádza do kontaktu musí spozorovať, spracovať, vyhodnotiť, porozumieť im, aby následne dokázal adekvátne na ne reagovať. Práve vyučovanie prvouky vytvára priestor k tomu, aby žiak poznal a porozumel elementárnym reáliám, aby sa dokázal adaptovať, aktívne zúčastňovať v spoločenskom živote. Tým tento vyučovací predmet zastáva nezastupiteľné miesto v edukácii žiakov primárneho vzdelávania. Vyučovanie reálií, ako súčasť edukácie však nebolo jednoznačné. Od svojho počiatku tento predmet podliehal rôznym zmenám, ktoré sú v príspevku zachytené za účelom náčrtu historickej genézy vedúcej k súčasnému ponímaniu prvouky ako vyučovacieho predmetu na Slovensku.

1 Prvouka ako vyučovací predmet

Pojmom *prvouka* rozumieme jeden z vyučovacích predmetov primárneho vzdelávania, ktorý sa v súčasnosti vyučuje v 1. a 2. ročníku ZŠ. Rámcový učebný plán obsiahnutý v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie 2015 (ďalej len iŠVP) stanovuje, že prvouka sa venuje v 1. ročníku 1 vyučovacia hodina za týždeň a v 2. ročníku 2 vyučovacie hodiny týždenne. Vzdelávací štandard predmetu (2015) charakterizuje prvouku ako predmet prepájajúci prírodovedné a sociálne štúdie. V oblasti prírodných vied umožňuje žiakom poznávať prírodu ako systém, pochopiť zákonitosti prírodných procesov a tiež dôležitosť ochrany prírody. Z hľadiska sociálnych štúdií je prvouka základným pilierom oboznamujúcim žiakov so spoločenským prostredím, s ľuďmi, kultúrou, históriou, a to všetko vo vzájomných väzbách. Doušková (1997) uvádza, že prvouka je výchovne orientovaný vyučovací predmet, ktorý má prispieť k orientácii žiaka vo svete, k nadobudnutiu poznatkov o prírode a spoločnosti, pomôcť mu rozvíjať proces vlastného sebauvedomenia, sebazdokonaľovania a budovať pozitívny vzťah k prírode, svetu a ľuďom. Učebné osnovy (1995) pojednávajú o prvouke ako o predmete, kde sa žiaci učia pozorovaním či zážitkom, odporúčali, aby do vyučovania bola zaradená vychádzka a exkurzia. Zároveň má predmet prvouka plniť významné funkcie. Podľa Kopáčovej (2011, s. 101) by malo ísť o funkciu akulturačnú, socializačnú a propedeutickú. Pripomenieme, že ponímanie prvouky v daných kultúrno-spoločenských podmienkach smeruje k prvouke ako k výchovne zameranému predmetu. Tupý (1980) hovorí o prvouke ako o výchovno-vzdelávacom predmete, ktorý vo všetkých líniách učiva smeruje k tomu, aby žiak získal pravdivý obraz o okolitom svete, prírode a spoločnosti, a rozumel prírodným a spoločenským zákonitostiam. Vidíme, že podľa neho prvouka rozvíja osobnosť žiaka v kognitívnom i nonkognitívnom smere. V 70. rokoch minulého storočia Strnad (in Čambalová, Podroužek, 2013, s. 2) hovoril o predmetoch prírodovedného a spoločenskovedného poznávania, teda aj o prvouke, ako o predmete rozvíjajúcom myslenie a vyjadrovanie, obohacujúcom skúsenosti žiaka a utvárajúcom jeho praktické zručnosti, v rovine osvojovania znalostí o veciach a javoch, ktoré ho obklopujú, rozvoja jazykových zručností a socializácie. Ako môžeme vidieť, prvouka je veľmi špecifický predmet primárneho vzdelávania z dôvodu, že kladie dôraz na rozvíjanie myslenia a sociálnych zručností. Špecifický tiež v tom smere, že sú v ňom obsiahnuté prírodovedné a sociálne štúdie, ktorých vyučovanie prostredníctvom prvouky umožňuje systematizáciu a rozšírenie žiakovho poznania a porozumenia sebe aj svetu. Keďže súčasné kultúrno-spoločenské dianie je dynamický a neukončený proces z hľadiska životného štýlu a s ním aj prenikanie pojmov, z toho dôvodu je vyučovanie prvouky dôležitou súčasťou edukácie na prvom stupni ZŠ.

2 Dynamika v prvouke

Vývojové tendencie prvouky sa dotýkajú viacerých zložiek predmetu, ktoré môžeme rozlíšiť do troch oblastí – názov predmetu, obsah vzdelávania a jeho postavenie v kurikule, tým sa bližšie venujeme v jednotlivých subkapitolách.

2.1 Zmeny názvu predmetu

Vývoj názvu učiva o prírode a spoločnosti podliehal zmenám už od samotného zaradenia obsahu učiva elementárnych reálií ako učebného predmetu do výchovno-vzdelávacieho procesu. Od polovice 19. storočia sa objavuje pomenovanie *Cvičenia v reči a umu* (Kopáčová, 2011, s. 98), ktorý nahrádza názov *Rozvoj poznania a reči*. Ďalším označením predmetu sú názvy ako *Vecné učivo a Názorné vyučovanie* (Navrátilová, 1986, s. 8-13). Poslednou zmenou názvu je i v súčasnosti využívané pomenovanie *Prvouka*. Ako píše Navrátilová (1986) a Podroužek (2003), slovo prvouka vymedzil v roku 1898 český pedagóg Smrtka. Zdôraznil, že v tomto učebnom predmete „*ide o prvé sústavné riadené cvičenie zmyslov, tj. nazeranie, o prvé didaktické hovory o veciach, o prvých cvičeniach v reči a o prvom pedagogickom šľachtení citov, vôle a duševnej schopnosti*“ (Smrtka in Podroužek, 2003, s. 21).

2.2 Dynamika obsahu vzdelávania

Jadro obsahu učiva v prvouke tvorí spojenie poznatkov o prírode a spoločnosti, a to bez ohľadu na rôzne kultúrno-spoločenské a politické pomery. Avšak jednotlivé témy zaradené do predmetov elementárnych reálií, prvouky a vlastivedy, reflektujú konkrétne dobovo-ideové nároky. Čo môžeme považovať za prienik predmetov je, že žiak „*pozoruje prostredie, deje, činnosti ľudí, úlohou učiteľa je podnecovať jeho zmyslové vnímanie, poukazovať na odlišnosti, ktoré sú spôsobené práve časom a priestorom*“ (Kollárová, 2008, s. 100).

Učebné osnovy z roku 1915 popisujú obsah prvouky v témach ako rodičovský dom, škola, kostol, počasie, ročné obdobie, obec a jej hranice, obyvateľstvo v obci, jeho povolania a iné. Zmena nastáva v roku 1923 vydaním Malého školského zákona. Touto reformou je obsah prvouky v 1. ročníku zameraný na prírodu a život detí podľa ročných období, domov, škola, obec a kreslenie jednoduchých predmetov z okolia žiaka. V 2. ročníku sa venuje podrobnejšia pozornosť témam z 1. ročníka spolu s textom z čítanky, životu v obci, plánu okolia, rastlinstvu, živočíšstvu, najvýznamnejším nerastom, zamestnaniu domáceho obyvateľstva a povestiam (Navrátilová, 1986, s. 15-17).

Normálne učebné osnovy pre obecné školy (1933) členia obsah vzdelávania prvouky pre 1. ročník na tieto oblasti – dieťa a škola, dieťa a jeho domov, zážitky z domova, rodičia a súrodenci, priateľstvo a láska v rodine, trieda, učiteľ, spolužiaci, príslušenstvo doma a v triede, poriadok a práca doma a v triede, hry, cesta do školy, dieťa a jeho telo, dieťa a jeho práca a odpočinok, zábava v rôznych ročných obdobiach a pri rôznych príležitostiach, dieťa a príroda, slnko, deň, noc, rok, mesiac, týždeň, prírodné sily, zvieratá, kvety a kamene. V 2. ročníku sú to témy ako naša škola a náš dom, budova, orientácia v nej, zariadenie budov, organizácia práce, význam spolupráce, školská a domáca záhrada, naše telo – potreby telesné a duševné, vzdelanie, zábava, obchodníci, naša rodina, príbuzní, obec a občania, v lese, na poliach, na lúke, živočích, rastlina, nerast, z mesta do dediny a opačne (Navrátilová, 1986, s. 92-93). Zároveň sú integrálnou súčasťou prvouky aj ručné práce a kreslenie (Nogová, 2008, s. 12).

V roku 1948 vstupujú do platnosti Učebné osnovy prvouky, ktoré v 1. a 2. ročníku delia obsah do 10 tematických okruhov, pričom ich koncepcia je založená na princípe

domovednom, čo značí že prvoučné učivo pramení z detského života, z jeho skúseností a zážitkov. Tematické okruhy prvouky v 1. ročníku sú Dieťa a škola, Deti a príroda na konci leta, Starostlivosť o zdravie, Deti a príroda v zime, Zimné večery, Orientácia v čase, Príchod jari, Mláďatá a deti, Práca živiteľka, Deti v lete. Do obsahu 2. ročníka spadajú témy Dieťa a škola, Naša rodina a príbuzenstvo, Naše telo, Zážitky detí v zime, Dopravné a bezpečnostné zariadenia v zážitkoch detí, Zábava a vzdelanie v zážitkoch detí, Dieťa a jarná práca v záhrade a na poli, ako ľudia okrášľujú a menia svet, Slnko, mesiac a hviezdy, Príroda a poľná práca v lete. Spomínané témy sú relatívne zachované i v nových učebných osnovách z roku 1953 (Navrátilová, 1986, s. 38), ktoré však tieto okruhy zaraďujú do vyučovania materského jazyka (Zelina, 1987, s. 52).

Odlíšne členená koncepcia obsahu vzdelávania prvouky vznikla v roku 1968. Vecné učivo v 1. a 2. ročníku obsahovalo 4 hlavné témy: Jar, Leto, Jeseň, Zima, ktoré boli členené na podtémy – Príroda, starostlivosť o zdravie, pamätné dni, rastliny, zvieratá v konkrétnom ročnom období. Školský dokument z roku 1976 zdôrazňuje, že v prvouke sa má klást dôraz na regionálne prvky učiva a spájať vyučovanie so životom detí a dospelých. Novovzniknuté osnovy vyzdvihujú tzv. teóriu vzťahov, ktorá zdôrazňuje rozvoj operatívneho myslenia žiaka pomocou odhaľovania a uvedomovania si vzťahov medzi vecami a javmi v prírode a spoločnosti (Podroužek, 2003). Ich obsah v 1. ročníku pozostáva z tém: Škola a život v škole, Jeseň, Domov a jeho okolie, Zima, Starostlivosť o zdravie, Jar, Práca a odpočinok, Leto. Obsah v 2. ročníku je tvorený témami: Orientácia v priestore, Orientácia v čase, V prírode, Zdravie a choroba, Rodina a spoločnosť, Technika a výroba, Bezpečnosť cestnej premávky, V prírode II (Tupý a kol, 1984).

V školskom roku 1991/1992 bolo učivo prvouky rozdelené do troch okruhov – príroda, spoločnosť a človek (Fabiánková, 1996). Podľa učebných osnov prvouky pre 1. stupeň ZŠ 1995 obsah prvouky uvádza žiakov vo vybraných tematických okruhoch (rovnaké ako 1976) učiva do základných životných situácií a vzťahov, s ktorými sa stretávajú. Učia sa pozorovať veci a javy, samostatne si ich všímať a odhaľovať medzi nimi súvislosti. Učia sa zaobchádzať s dostupnými prírodninami a s dokladmi o spoločenskom živote. Pozorujú podstatné znaky známych javov, učia sa o veciach a javoch samostatne hovoriť, opisovať ich a uvádzať do súvislostí (Učebné osnovy prvouky pre 1. stupeň ZŠ, 1995).

V roku 2008 bol prijatý Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP), ktorý pre primárne vzdelávanie zhrnul prírodovedné a spoločenskovedné poznávanie do vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť a predmet prvouka nahradil predmetmi prírodoveda od 1. ročníka a vlastiveda od 2. ročníka ZŠ. Prírodoveda je tvorená tematickými okruhmi – Rastliny, Čas, Živočíchy, Voda, Hmota, Plynné, tuhé a kvapalné látky. Vidíme, že táto zmena sa nedotýkala len samotného názvu predmetu, ale i jeho obsahu, ktorý bol zúžený na prírodovedné vzdelávanie. Témy týkajúce sa sociálnych štúdií boli zriedkavé, a to napriek tomu, že žiak prichádza do nepoznaného prostredia, s ktorým sa potrebuje oboznámiť, stotožniť a porozumieť mu, k čomu vyučovanie prvouky ako jednoty poznávania prírodného a sociálneho prostredia výrazne napomáha.

Od roku 2015 je v platnosti iŠVP ako záväzný národný rámec pre primárne vzdelávanie, ktorý je doposiaľ poslednou kurikulárnou obnovou dotýkajúcou sa obsahu vzdelávania predmetu prvouka. Vzdelávací štandard charakterizuje prvouku ako predmet poskytujúci vedomostný, spôsobilostný a postojový základ pre dva nadväzujúce predmety – prírodoveda a vlastiveda. Jeho koncipovanie umožňuje vytvárať pre žiakov v 1. a 2. ročníku ZŠ program aktivít, ktorých podstata spočíva v aktívnom zmocňovaní sa poznatkov a poznania prostredníctvom vlastného hľadania, pátrania, skúmania a objavovania. Rozdeľuje tiež obsah prírodovedného učiva do troch okruhov: Rastliny, Živočíchy a Človek (iŠVP, 2015). Tematické usporiadanie spoločensko-vedného obsahu absentuje, je vyjadrené len prostredníctvom obsahového štandardu.

Môžeme vidieť, že od roku 1915 až po súčasnosť prebehlo mnoho obsahových úprav prvouky. Aj napriek tejto dynamike, jednotlivé osnovy uvádzajú relatívne homogénne témy, ktoré vychádzajú z potreby oboznámiť žiaka s vybranými prírodnými a spoločenskými javmi, ktoré ho obklopujú. Obsah vzdelávania prvouky má viesť nie len k poznaniu a pomenovaniu vecí, javov a dejov, ale aj k ich porozumeniu, nájdeniu súvislosti medzi nimi a následnému využitiu vlastných poznatkov v praktickom živote, a tak pomôcť žiakovi poznávať a orientovať sa vo svete.

2.3 Postavenie prvouky v kurikule

Nestabilita sa počas vývoja prvouky ako vyučovacieho predmetu prejavila nielen v názve a obsahu vzdelávania, ale rovnako mala vplyv na jej postavenie v kurikule primárneho vzdelávania. Vo svojich publikáciách Navrátilová (1987), Zelina (1987), Podroužek (2003), Doušková (2003), Kopáčová (2011) uvádzajú tri navzájom sa obmieňajúce formy postavenia prvouky v kurikule, ktorými sú prvouka ako súčasť materinského jazyka, samostatný vyučovací predmet a ako vyučovací predmet, ktorý do svojho obsahu integruje výtvarnú výchovu, pracovné vyučovanie a občiansku výchovu. Prvouka sa ako súčasť materinského jazyka v 1. a 2. ročníku ZŠ objavuje v učebných osnovách v rokoch 1915, 1923, 1953 a 1968. Osobitou bola úprava v roku 1923, kedy bola prvouka zaradená aj do 3. ročníka ZŠ ako samostatný vyučovací predmet. Postavenie samostatného vyučovacieho predmetu nadobúda prvouka na základe zmien v osnovách v roku 1933, 1976, 1995 a 2015. Predmetom integrujúcim výtvarnú výchovu, pracovné vyučovanie a občiansku výchovu bola prvouka podľa učebných osnov v roku 1948. Špecifická úprava obsahu primárneho vzdelávania prebehla v roku 2008, kedy bol na základe ŠVP vyučovací predmet prvouka nahradený predmetom prírodoveda od 1. ročníka a predmetom vlastiveda v 2.- 4. ročníku ZŠ (ŠVP, 2008). Súčasne platný iŠVP 2015 znovu zavádza prvouku ako samostatný predmet do 1. a 2. ročníka z dôvodu, že predstavuje propedeutickú prípravu pre základné oblasti ľudského bádania a poznania v rámci spoločenských a prírodných vied.

Záver

Prostredníctvom chronologického náčrtu vývoja prvouky ako vyučovacieho predmetu môžeme vidieť, že prvouka bola a stále je dynamickým prvkom v edukácii. Nielen v minulosti, ale i za posledné desaťročie prebehli dve zásadné kurikulárne transformácie. V roku 2008 bol prijatý ŠVP pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike ISCED 1, ktorý nahradil prvouku predmetom prírodoveda od 1. ročníka a predmetom vlastiveda od 2. ročníka, čo viedlo k absencii spoločensko-vedných tém, ktoré uľahčujú žiakovi spoznávať svoje sociálne prostredie, a tým adaptáciu do spoločenského prostredia. Druhý významný zvrät, týkajúci sa prvouky, nastal v roku 2015 vznikom iŠVP pre primárne vzdelávanie. Prvouka opäť nadobúda postavenie samostatného vyučovacieho predmetu v 1. a 2. ročníku ZŠ. Nakoľko tieto zmeny prebehli v relatívne krátkom časovom odstupe, je otázne, či pri ďalšej školskej reforme nebude prvouka opäť podrobená premene. Považujeme preto za potrebné, venovať pozornosť tejto problematike aj naďalej a priniesť tak poznatky, ktoré môžu byť prínosom pre ďalší rozvoj obsahu predmetu, jeho integrácie a inovácie ako aj časovej dotácie a ďalšie smerovanie prvouky.

Zdroje

- Beňušková, J. & Doušková, A. (1997). *Vybrané kapitoly z didaktiky prvouky*. Banská Bystrica: UMB.
- Čábalová, D. & Podroužek, L. (2013). Specifika přírodovědného vzdělávání v primární škole se zřetelom k projektové a kooperativní výuce. *Arnica*, 1-2(1), 1-8.
- Fabiánková, B. (1996). *Prvouka v 1.-3. ročníku základní školy*. Brno: Paido.
- Kollárová, D. (2008). Vlastivedné vzdelávanie v 3. ročníku ZŠ s dôrazom na špecifiká jednotlivých regiónov. In E. Bujnová, K. Račeková et. al. *Vybrané teoretické a metodické aspekty regionálnej výchovy* (s. 100-109). Nitra: PF UK.
- Kopáčová, J. (2011). História a súčasnosť primárneho prírodovedného vzdelávania. *Scientific Bulletin of Chełm*, 2011, 1, 97-115.
- MŠSR (1995). *Učebné osnovy pre 1. stupeň základných škôl*. Bratislava: MŠSR.
- Navrátilová, K. (1986). *Didaktika prvouky*. Nitra: UKF.
- Nogová, M. (2008). Predmety v učebnom pláne v školách na území Slovenska v histórii a súčasnosti. *Pedagogické spektrum*, 17(2), 12.
- Podroužek, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čenek.
- Štátny pedagogický ústav (2008). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ.
- Štátny pedagogický ústav (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*. Bratislava: ŠPÚ.
- Tupý, K. a kol. (1980). *Prvouka pre 1. a 2. ročník základnej školy: Didaktická a metodická kniha pre učiteľov*. Bratislava: SPN.

Tupý, K. a kol. (1984). *Metodická príručka k prvouke v 1. a 2. ročníku základnej školy*. Bratislava: SPN.

Zelina, L. (1987). Názory G. A. Lindnera na otázky názorného vyučování (prvouky) v nižších ročnících základní školy. *Pedagogika*, 1997, 1, 51-61.

Kontakt

Mgr. Alexandra Nagyová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: alexandra.nagyova@ukf.sk

Príležitosti na konštrukciu a rekonštrukciu individuálnej koncepcie výučby študentov učiteľstva

Opportunities for the construction and reconstruction of teacher cognition of students of teaching

Peter Ostradický, Róbert Zsembera

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá problematikou individuálnej koncepcie výučby študentov učiteľstva. Sústreďuje sa na kvalitatívne skúmanie tohto fenoménu v podobe vytvorenia platformy na sebareflexiu, identifikáciu a (re)konštrukciu utvárajúcej sa individuálnej koncepcie výučby študentov učiteľstva. Problematika je skúmaná s využitím kvalitatívnej metodológie pre zber a interpretovanie dát, konkrétne aplikáciou pozorovania, hĺbkového interview a metódy konštantnej komparácie. Výskumný súbor tvoria študenti učiteľských študijných programov na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Kľúčové slová: Individuálna koncepcia výučby, študent učiteľstva, kvalitatívna metodológia, vysokoškolská výučba

Abstract

The study deals with the issue of teacher cognition of students of teaching. It focuses on the qualitative exploration of this phenomenon in the form of creating a platform for self-reflection, identification and (re)construction of the individual teaching concept of the students as future teachers. The problem is investigated by using qualitative methodology for data collection and interpretation, by applying observation, in-depth interviewing and the constant comparison method. The research sample consists of students of teacher study programs at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava.

Key words: teacher cognition, student of teaching, qualitative methodology, higher education

Úvod

Pedagogika ako spoločensko-vedná disciplína zaoberajúca sa najzložitejšími otázkami nášho bytia, zjednodušene výchovou a vzdelávaním človeka, predstavuje stále relatívne otvorený systém poznatkov vo vzťahu k predmetu skúmania. Učiteľ v edukačnej realite dlhodobo predstavuje z pohľadu vedeckého diskurzu pedagogickej teórie jej kľúčový predmet záujmu (skúmania). Dôvodov je možné identifikovať hneď niekoľko, ale pre potreby

tejto štúdie sa zameriavame na vzťah učiteľ – študent (učiteľstva) a sociokultúrny diskurz vo vysokoškolskej výučbe. Pedagogika je tu špecificky chápaná ako mocný nástroj, ktorý konfiguruje presvedčenia a hodnoty jednotlivcov, obraz sveta ostatných, ich osobné interpretovanie toho, čo vedomosti, pravda a princípy znamenajú. Konfigurácia, o ktorú sa pedagogika usiluje, je chápaná ako výsledok intencionálnych, cieľavedomých zásahov do procesu sociálne konštruovaného poznania vo výučbe, pričom výučba v tomto zmysle predstavuje podľa Porubského (2000, s. 32): „*Komplex cielene vyberaných, navodzovaných a riadených, kultúrne špecifických situačných útvarov kognitívnej socializácie, ktorých obsahy si žiak osvojuje individuálne charakteristickým spôsobom.*“ Uvedené intencionálne a cieľavedomé zásahy sú relatívne slobodne (relatívne, pretože sú vždy sociokultúrne a historicky podmienené) premyslené (koncipované v mysli, pedagogickom myslení učiteľa) a potom prakticky uplatnené (v podobe rozhodnutí, konaní, rituálov) vo výučbovom diskurze práve učiteľom. V tejto štúdii sa zameriavame na generovanie interpretácií študentov učiteľstva o fenoméne individuálnej koncepcie výučby učiteľa a identifikáciu príležitostí na jej (re)konštrukciu vo vysokoškolskej výučbe (Porubský, 2007; Mareš, 2013; Kasáčová, 2005; Gavora, 1990; Borg, 2006).

1 Problematizácia predmetu, cieľ a očakávania výskumu

Naliehavosť a aktuálnosť vedeckého skúmania vysokoškolskej výučby v tu prezentovanej štúdii vychádza najmä z uvedomovania si hodnoty výskumných aktivít, ktoré prispievajú k utváraniu platformy dávajúcej priestor na sebareflexiu vysokoškolských študentov učiteľstva s cieľom zvyšovania kvality pedagogických spôsobilostí a prípravy budúcich učiteľov s dosahom na celú oblasť výchovy a vzdelávania na Slovensku. Problémom je tu pre nás často prevládajúca rola študentov ako tých, ktorí sa o fenoménoch profesie učiteľa dozvedajú sprostredkované, v podobe už vytvorených definícií, terminológie, ktorou je komunikované pedagogické poznanie. Takto nadobudnuté poznanie je často len pasívne prijaté alebo neprijaté študentami učiteľstva, výsledkom čoho je jeho, domnievame sa, čiastočné alebo aj úplné nepochopenie. Na základe toho (a v tu uvádzanej perspektíve) je reflexia budúceho učiteľa ako výskumníka „*procesom rekonštruovania vlastnej skúsenosti prostredníctvom troch paralelných a zároveň komplementárnych fenoménov, ktorými sú:*

- *Rekonštruovanie situácií, v ktorých sa produkuje konanie. Takto koncipovaná reflexia umožňuje, aby učitelia predefinovali problematickú situáciu, v ktorej sa nachádzajú, či už zameriavaním sa na predtým ignorované charakteristiky situácie alebo reinterpretovaním a pripísaním nového významu na už známe charakteristiky.*
- *Znovu utváranie (pretváranie) seba samých ako učiteľských profesionálov. Tento proces podporuje učiteľov, aby nadobúdali uvedomenie o formách, ktorými štruktúrujú vlastné poznanie, svoje myšlienky a stratégie konania.*
- *Rekonštruovanie predpokladov považovaných za bázické, ktoré sa vzťahujú na výučbu. Reflexia je tak forma praktického i kritického analyzovania významov, ale*

i individuálnych a skupinových záujmov, ktoré zvyrazňujú dominantné princípy a formy zvažovania výučby.“ (Kostrub a Severini, 2018, s. 65-66)

1.1 Cieľ a účel výskumu

Cieľom výskumu bolo získať interpretácie subjektov výskumu o ich tvoriacej sa individuálnej koncepcii výučby na terciárnom stupni vzdelávania, a tak porozumieť ich uvažovaniu o tomto fenoméne v intenciách nimi pripisovanej dôležitosti prislúchajúcim fenoménom. Ďalej sme si kládli za cieľ zodpovedať nasledujúce výskumné otázky:

- Aká je individuálna koncepcia výučby študentov učiteľstva vo fáze jej tvorenia?
- Ktoré kritické momenty utvárajú individuálnu koncepciu študentov učiteľstva?
- Ako individuálna koncepcia výučby študentov učiteľstva ovplyvňuje ich nahliadanie na výučbu?
- Aké sú podľa študentov učiteľstva podmienky vo vysokoškolskej výučbe na získavanie poznatkov o individuálnej koncepcii výučby (a následne vytváranie vlastnej)?

2 Metodológia výskumu

Keďže objektom našich výskumných aktivít sa stala (vysokoškolská) výučba a interpretácie subjektov výskumu, tak v rámci interpretovania tejto humánnej aktivity sme uplatnili metódy, techniky a stratégie výlučne kvalitatívnej metodológie. Vychádzame z presvedčenia, že práve kvalitatívna metodológia umožní výskumníkovi odhaliť, čo stojí za výskumným problémom z aspektu subjektov výskumu.

2.1 Metodológia, metodika a organizácia výskumu

Ako uvádzame vyššie, na opísanie, analyzovanie / interpretovanie nekvantifikovaných a nekvantifikovateľných vlastností skúmaných pedagogických a psychologických fenoménov našej internej a externej reality, v tejto štúdiu uplatňujeme kvalitatívne výskumné nástroje, metódy, techniky a stratégie. Naša pozornosť je zacielená na opis, resp. explikáciu myšlienkového obsahu a vysvetlenie mentálnych operácií na učive/s učivom, myšlienok (kognitívnych štruktúr), ideí, hypotéz a ich motívov. Okrem obsahovej stránky sme si výskumne všimli aj rovinnu argumentovania (na koho a čo sa subjekt vo svojich výpovediach odvoláva; čomu a komu vo svojich argumentoch verí ap.). Z uvedených dôvodov sme vo výskume využili nasledujúce metódy:

2.1.1 Aplikované nástroje na získanie výskumného materiálu

Kvalitatívne neparticipatívne pozorovanie

Pri tejto metóde boli uplatnené základné znaky, vlastnosti vedeckého pozorovania ako plánovitosť, systematickosť a nestrannosť. Predmetom pozorovania boli kultúrne a diskurzívne praktiky (verbálne, neverbálne), sociálne vzťahy (učiteľ-študent). Bolo aplikované neparticipatívne, systematické pozorovanie ako metóda zberu vizuálnych dát.

Cieľom pozorovania bolo vypátrať, spoznať, (rozpoznať), zastabilizovať, aproximovať a extrahovať entity, elementy a faktory pozorovaného javu/javov. Pozorovanie bolo sústredené na získanie aspektov, ktoré sú relevantné vzhľadom na výskumné otázky. Išlo o selektívne pozorovanie, vďaka ktorému bolo možné získať centrálnu kategóriu. Pozorovanie bolo potrebné opakovať, aby boli pozorované javy vo výskumnom materiáli saturované. Pozorovaním získaný materiál slúžil ako informačno-pramenný zdroj pre potreby jeho elaborácie. Dianie vo výučbe (text) podliehalo ďalšej analýze a interpretácii.

Hĺbkové interview

Aplikáciou tohto nástroja sme sa zaoberali na získanie výpovedí o konkrétnom fenoméne a na interpretácie participujúcich subjektov. Hlavným cieľom bol opis a analýza prežitej skúsenosti konkrétnej osoby s daným fenoménom, pátranie po intersubjektívnej významovosti v interpretáciách subjektov. Interview bolo opakované s cieľom generovania personálnych interpretácií za účelom overenia aproximácií výskumných interpretácií.

2.1.2 Aplikované nástroje na analyzovanie výskumného materiálu

Metóda konštantnej komparácie

Uplatnením metódy konštantnej komparácie sa sledoval zber údajov relevantných k výskumnému problému. V rámci MKK išlo o systematizáciu výskumných dát a získanie kategórií výskumných dát, pričom sa sledovala nasýtenosť kategórií s cieľom generovať teóriu o skúmaných javoch (Kostrub, 2016, s. 129).

2.1.3 Výskumná vzorka

Participujúce subjekty výskumu boli vybrané zámerne, aby spĺňali kritérium, ktoré sme si stanovili v rámci koncipovania výskumu. Skúmané subjekty boli študentami učiteľských študijných programov na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorí boli súčasne študentami na druhom stupni vysokoškolského štúdia v rámci študijných programov, ktoré zabezpečuje katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky a katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky. Išlo o vzorku homogénnych prípadov, vďaka ktorej bolo možné skúmať ich skúsenosť s tematickým jadrom objektu skúmania. Kľúčovým bolo, aby subjekty výskumu boli natoľko skúsené, aby dokázali relevantne sebareflexívne vypovedať o konkrétnych fenoménoch v rámci hĺbkového interview. Oslovili sme 8 študentov učiteľstva, s ktorými sme aktívne spolupracovali v rámci výskumu. Nijaké kritérium zohľadňujúce pohlavie, vek, odborové zameranie, či iné špecifiká sme si nestanovili, pretože vzhľadom na predmet a cieľ nášho výskumu sme to nepovažovali za relevantné. Výskum sme vykonali na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na kurzoch odborej didaktiky učiteľstva pre predprimárnu a primárnu pedagogiku a pedagogiku a sociálnej pedagogiky v akademickom roku 2017/2018.

2.1.4 Realizácia výskumu a spôsoby zabezpečenia jeho validity

Výskumné dáta sme získavali v troch etapách. V prvej etape výskumu sme využili hĺbkové interview s cieľom získať interpretácie študentov učiteľstva o fenoméne individuálnej koncepcie výučby v rámci vstupnej diagnostiky procesu jeho utvárania sa. V druhej etape sme využili neparticipatívne pozorovanie s použitím snímacej a zobrazovacej technológie s cieľom vytvoriť audiovizuálny záznam a získať výskumný materiál, ktorý by bolo možné opakovane analyzovať. Takýmto spôsobom bol vykonaný prvotný zber dát v rámci vyučovacích hodín (seminárov odborných didaktík). Audio-vizuálne dáta boli následne transkribované do textovej podoby, aby mohli byť podrobené analýze. V tretej etape výskumu sme opätovne využili metódu hĺbkového interview, ktorého ústrednou témou boli diskurzívne praktiky subjektov výučby, pričom išlo o získanie názorov a interpretácií subjektov výskumu na to čo sme videli. Interview a pozorovanie prebiehalo v priestoroch Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, v rámci seminárov odborových didaktík pre študentov študijného programu učiteľstvo predprimárneho vzdelávania a študentov učiteľstva pedagogiky a sociálnej pedagogiky, aby sa zabezpečili relevantné podmienky na jeho priebeh.

Validitu nášho výskumu zabezpečujeme stupňom generalizácie výsledkov skúmania, zohľadňujúc, že ide o relatívne malú vzorku, ale stále poskytujúcu objemné množstvo dát pre kvalitatívny výskum, ktorý sledoval interpretácie študentov. Určili sme stupeň nezávislosti medzi tým, čo je objavené a pôvodným kontextom. Zároveň nám išlo o jasnosť v tom, či vytvorené konštrukcie pochádzajú od výskumníkov alebo z terénu. V tejto výskumnej štúdii prezentujeme zistenia pochádzajúce výlučne od subjektov nášho výskumu. Na to sme využili ako konštruktívne, tak i interpretatívne procesy práce s výskumným materiálom. Dôkazom toho je uplatnenie triangulácie podľa Kostruba (2016, s. 129), ako: *„kombinované uplatnenie rozličných výskumných nástrojov, metód, skupín subjektov výskumu, lokálnych a časových priestorov a rôznych teoretických perspektív zameraných na získanie fenoménu“*.

3 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Na základe našich zistení konštatujeme, že participujúce subjekty výskumu sa o skúmaný fenomén úprimne a profesionálne zaujímajú. Pripisujú mu vysokú mieru dôležitosti v kontextoch jeho vplyvu na ich praktické didaktické činnosti v budúcnosti. Miera dôležitosti, významovosti, ktorú subjekty pripisujú fenoménu individuálnej koncepcie učiteľa, naberá na sile vtedy, keď je tento konštrukt priamo nimi utváraný, (s)poznávaný v praktických vyučovaco-učebných činnostiach. Subjekty výskumu vo svojich výpovediach uvádzajú, že vo fáze tvorenia ich individuálnych koncepcií sa pohybujú medzi nevyhranenou (pretože nemajú praktickú skúsenosť) pozíciou k niektorej z koncepcií a čiastočne vyhranenou/stotožnenou, prakticky overenou pozíciou. V rámci interview subjekty identifikovali kritické momenty utvárania ich koncepcií výučby ako tie, ktoré súvisia s ich (predchádzajúcou) rolou vo (vysokoškolskej) výučbe. Študenti, ktorí sa nachádzajú v roli výskumníkov, bádateľov, partnerov, kritikov, konštruktérov, v rámci výučby, sú prirodzene

v roli tých, ktorí tento fenomén aktívne objavujú, modifikujú (re)konštruujú, čo podľa interpretácií subjektov znamená, že mu rozumejú a na základe chápania jeho významovosti sa podľa toho s ním vnútorne (profesijne) stotožňujú. Naopak, študenti, ktorí vo fáze jeho tvorenia interpretovali tento fenomén (len) ako hlbšie nereflektovanú súčasť pedagogickej teórie, sa podľa ich výpovedí vo (vysokoškolskej) výučbe nachádzali len v roli pasívnych prijímateľov predkladaného vedeckého poznania. Z analýz pozorovania a hĺbkového interview v tretej etape výskumu vyplýva, že semináre odborových didaktík, v ktorých študenti tento fenomén objavovali, utvárali si ich vlastné chápanie tohto fenoménu prostredníctvom praktických skúseností (v takto subjektami chápaných a nami pozorovaných vyučovaniach išlo o výučbu, v ktorej boli prítomnými študentami vykonané mikrovýstupy alebo išlo o problémové vyučovanie, či študentami tvorený, prezentovaný a kriticky diskutovaný videovzdelávací materiál), nazerali na individuálnu koncepciu výučby ako na kľúčový faktor ovplyvňujúci ich uvažovanie o procese výučby. Subjekty vo výpovediach uvádzajú, že v takto koncipovanej vysokoškolskej výučbe mali priestor pre diskusiu, spätnú väzbu a podľa ich interpretácií nevyhnutnú sebareflexiu, potrebnú pre identifikáciu seba samých ako budúcich učiacich profesionálov. Z výsledkov výskumu tiež vyplýva, že študenti učiteľstva fenomén IKV (s) poznávajú, utvárajú a pretvárajú v takej výučbe, v ktorej sa stáva výsledkom (produktom) sociokultúrnych a diskurzívnych praktík (ako sa o niečom hovorí, ako konáme, tak je to nami chápané). Optimálne podmienky podľa subjektov výskumu sú v takej výučbe, v ktorej učiaci subjekt aktívne (prakticky) koná napr. v podobe mikrovýstupov, predkladania riešení, výskumných správ, reflexií, tvorby a analýzy (didakticko-inštruktážnych) videí apod. A aktívne myslí, kriticky hodnotí, analyzuje, syntetizuje, objavuje a navrhuje riešenia. Ide o výučbu, v ktorej sa študenti učiteľstva ujímajú rolí dizajnérov, konštruktérov, reflektujúcich profesionálov a výskumníkov. Študenti učiteľstva vo výučbe diskutujú, kriticky hodnotia, analyzujú, navrhujú, radia, pomáhajú, demonštrujú. Vysokoškolský učiteľ vo výučbe pozoruje, radí, pomáha, podporuje, motivuje, poskytuje priestor a podmienky sebareflexie a aktívneho sociokonštruovania poznania učiacich sa.

Záver

Proces utvárania a pretvárania pojmu individuálna koncepcia výučby v myšliach študentov učiteľstva sa odohráva v intenciách aktívneho myslenia a konania (v takto koncipovanej vysokoškolskej výučbe) v kultúrnych a diskurzívnych praktikách. Vysokoškolská výučba, ktorá optimalizuje tento proces porozumenia tomu, ako sa „moje“ pedagogické myslenie utvára, otvára príležitosti na porozumenie tomu kto som (ako budúci pedagogický profesionál), kto sú tí, ktorých budem učiť (ako objekty mojej profesionálnej ašpirácie), a ktoré už existujúce pedagogické poznanie (pedagogická teória) mi pomôže nachádzať vzájomné prieniky vo výučbe.

Grantová podpora

Vedecký príspevok vznikol za podpory Grantu Univerzity Komenského UK/264/2018.

Zdroje

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209-222.
- Harré, R. & Gillett, R. G. (2001). *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kostrub, D. & Severini, E. (2018). *Výučba a kvalitatívny výskum. Akčný výskum v didaktickej realite*. Siedlce: AKKA.
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Porubský, Š. (2007). *Učiteľ – Diskurz – Žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kontakt

Mgr. Peter Ostradický
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: ostradicky1@uniba.sk

Mgr. Róbert Zsembera
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 811 08 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: robert.zsembera@uniba.sk

Komparácia výsledkov Českej a Slovenskej republiky vo výskumnom šetrení TALIS 2013 zameraná na profesný rozvoj učiteľov

Comparison of the Czech and Slovak Republic in the TALIS 2013 research survey focused on the professional development of teachers

Jaroslav Pěnička

Abstrakt

V súvislosti s realizovaným výskumným šetrením TALIS 2018, ako výskumného nástroja zameraného na monitorovanie vzdelávacej politiky participujúcich štátov, príspevok charakterizuje výskumné šetrenie TALIS 2013 a prostredníctvom deskriptívnej štatistiky prezentuje komparáciu výsledkov Českej a Slovenskej republiky s zameraním na profesný rozvoj učiteľov. Poukazuje na devízy výskumného šetrenia reflektovať vnímaný stav respondentov, ako aj limity súvisiace s komparáciou jednotlivých krajín.

Kľúčové slová: TALIS, učiteľ, profesný rozvoj, Česká republika, Slovenská republika, komparácia

Abstract

In association with the TALIS 2018 research survey conducted as a research tool aimed at monitoring the education policy of the participating countries. The article characterises the TALIS research survey and, through descriptive statistics, presents a comparison of results of the Czech and Slovak Republics with a focus on the professional development of teachers. Points out the benefits of a research survey to reflect the recognised situation of respondents and limits with country comparisons.

Key words: TALIS, teacher, professional development, Czech Republic, Slovak Republic, comparison

Úvod

Ciele skvalitniť výchovno-vzdelávacie procesy a s nimi spojené výsledky, sú celospoločensky deklarované ako prioritné ciele (programové vyhlásenie vlád, dokumenty OECD, UNESCO, dokumenty Európskej komisie). Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov predstavuje pre krajiny jednu z východísk a príležitostí ako koncepčne skvalitňovať školstvo prostredníctvom profesionalizácie pedagógov. Rozhodnutie štátu legislatívne ukotviť a vyžadovať ďalšie vzdelávania učiteľov však určuje štátu aj úlohu rozvíjať, vytvárať podmienky a evalvovať systém ďalšieho vzdelávania. Pre funkčnosť a kvalitu systémov ďalšieho profesného vzdelávania pedagógov je dôležité, aby sa rozvíjali

podľa histórie a tradícií, stupňa vývoja pedagogickej vedy, výskumných činností doma a v zahraničí. Tak nielen objektívne reflektovali súčasnú situáciu, ale aj zaistili funkčný systém implementácie a evalvácie procesov. Jedným z nástrojov, ktoré krajiny môžu využiť, je medzinárodné šetrenie TALIS, ďalšou z možností je pre krajiny samostatne vytvárať šetrenia, zisťujúce súčasný stav (Česká školní inspekce (ČŠI), Inštitút vzdelávacej politiky (IVP)), podporovať bádanie akademickej obce, v neposlednom rade prihliadať na výskumné šetrenia realizované organizáciami poskytujúcimi ďalšie vzdelávania (Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), Metodicko-pedagogické centrum (MPC)), ako aj záujmovými organizáciami (Slovenská komora učiteľov (SKU)), alebo neziskovým sektorom McKinsey&Company. Všetky výskumy umožňujú decíznej sfére, ako exekutívnemu aktérovi, legislatívne určovať smerovanie systému umožňujúceho ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Vzhľadom na v súčasnosti prebiehajúce výskumné šetrenie TALIS 2018 a účely a využiteľnosť srovnávací pedagogiky (Průcha 2015, s. 23-29) je cieľom príspevku predstaviť výskumné šetrenie TALIS a analyzovať výsledky z roku 2013 v perspektíve ich komparácie medzi Českou a Slovenskou republikou, poukázať na devízy a limity oblasti zameranej na profesný rozvoj učiteľa ako ho definuje TALIS 2013.

V príspevku využívané pojmy Teacher Professional Development (en), Ďalšie vzdelávanie učiteľov (sk), Profesní vzdělávání učitelů (cz) sú v príspevku koncepcne viazané konštrukčnou validitou dotazníka TALIS 2013, preto napriek odbornému diskurzu budú v príspevku považované za ekvivalentné, označujúce „...súbor aktivít, ktoré rozvíjajú zručnosti, vedomosti, odbornosť a iné charakteristiky učiteľa“ (NÚCEM, 2013, s. 10). Pojmy pedagogický zamestnanec, pedagogický pracovník sú v príspevku považované za synonymá. Pedagogický zamestnanec spĺňa kvalifikačné požiadavky pre výkon pedagogickej činnosti, podľa príslušných právnych predpisov. Učiteľ označuje pedagogického zamestnanca, ktorého väčšinou úväzkovou činnosťou je pedagogický proces. Pod systémami umožňujúcimi profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov rozumie všetky mechanizmy, ktoré podporujú alebo umožňujú zvyšovať profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov závisle a/aj nezávisle na existencii systému profesijného rastu. Pod systémami profesijného rastu rozumie všetky legislatívne východiská umožňujúce kariérny rast pedagogických zamestnancov.

1. Výskumné šetrenie TALIS

Výskumné šetrenia TALIS (OECD, 2013, s. 7) sa zameriavajú na zisťovanie a monitorovanie vplyvu vzdelávacej politiky na prácu učiteľov a vyučovanie, konkrétne na druhom stupni vzdelávacieho systému v rôznych oblastiach: postavenie učiteľov, ich odmeňovanie a hodnotenie, spôsob vedenia školy, metódy vyučovania, očakávania učiteľov a ich postoje, skúsenosti, kvalifikácia a pracovné povinnosti učiteľov, efektívnosť vzdelávania a školení, profily vzdelania a ďalšieho vzdelávania učiteľov, školskú klímu. Umožňuje krajinám porovnávať sa s inými krajinami, ktoré čelia podobným výzvam ako oni a učiť sa z iných politických prístupov.

Výskumné šetrenie TALIS bolo realizované v roku 2008 (24 krajín, bez Českej republiky), 2013 (34 krajín) a 2018 (48 krajín). Zisťované kategórie sa medziročne líšia, teda nie je možné presne porovnávať krajiny navzájom ani s časovým odstupom.

Hlavnou devízou výskumného šetrenia TALIS je reprezentatívny výber vzorky učiteľov. Umožňuje hodnotiť efekty systémov ďalšieho vzdelávania učiteľov vzhľadom na vnímanú skutočnosť učiteľmi v participujúcich krajinách. Zostavené dotazníky boli pilotované vo všetkých krajinách, metodika výskumu je štandardizovaná (OECD, 2014, s. 22-28). Ďalším pozitívom je, že okrem výsledkov prezentovaných v národných a medzinárodných správach, výskumné šetrenie obsahuje aj samotné dáta dotazníkov, ktoré je následne možné podľa potreby aj ďalej analyzovať.

2. Výsledky TALIS 2013

Výskumný súbor prebiehal dvojstupňovým stratifikovaným výberom (OECD, 2014, 77-78). Celkovo ho tvorili školy (CZ n220, SK n193) s viac ako 3 učiteľmi s majoritným vyučovacím jazykom; riaditelia škôl; učitelia (max n20, celkový počet SK n3493, CZ n3219), ktorých hlavnou úlohou je vyučovanie žiakov druhého stupňa (ISCED 2). Výskumný nástroj pre rok 2013 predstavuje dotazník pre riaditeľov (n38) a učiteľov škôl (SK n49, CZ n48). Príspevok pre svoje účely z dotazníkov (NÚCEM, 2013; ČŠI, 2013) porovnáva odpovede zo skupiny otázok „Ďalšie vzdelávanie učiteľov“, konkrétne otázky o19-o27.

Cieľom podkapitol je komparovať výsledky oboch krajín v šetrení TALIS 2013 a poukázať na rozličnosti a odlišnosti oboch krajín. Výskumnou metódou je deskriptívna štatistika výsledkov výskumu vytvorená z dátových súborov prostredníctvom programu IBM SPSS Statistics v24, prezentovaná percentuálnym zastúpením jednotlivých odpovedí. Základným predpokladom je, že odlišnosti vo výsledkoch meraní budú spôsobené odlišnými podmienkami systému ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov v Čechách a na Slovensku.

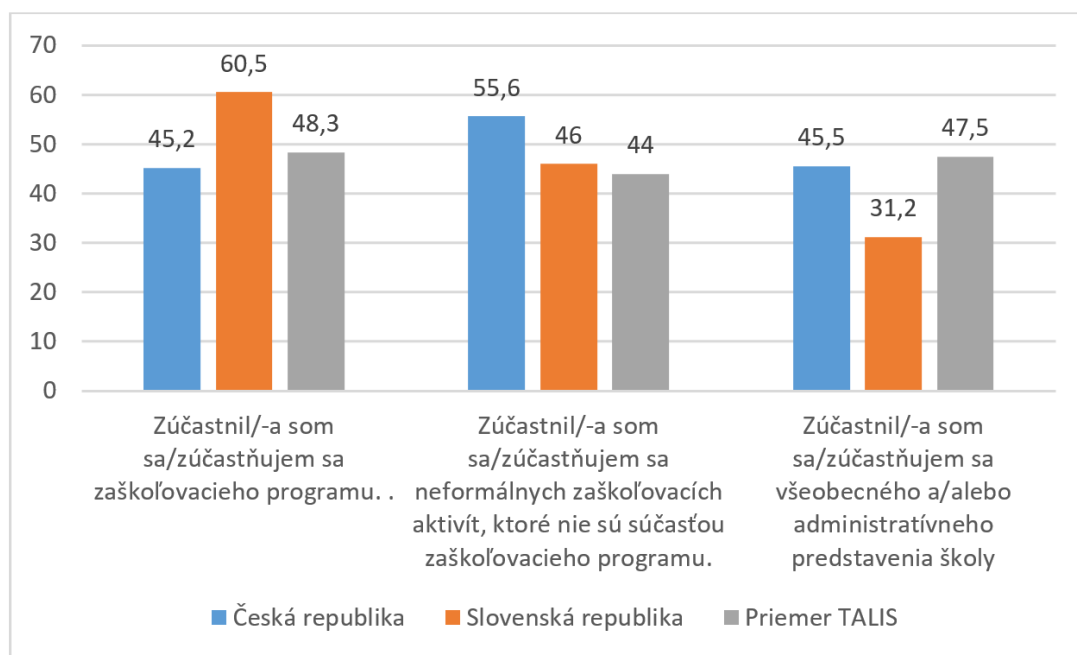
V podkapitolách sú v logickej následnosti prezentované výsledky oboch krajín, doplnené o priemer všetkých zúčastnených krajín výskumného šetrenia TALIS. Spracované výsledky sú pre prácu doplnené o grafy a tabuľky z výskumných dát TALIS 2013 (NÚCEM, 2013b; ČŠI, 2013b). Podkapitoly prezentujú znenie otázky/podotázok, definíciu použitých pojmov, background a faktory, ktoré mohli ovplyvniť výsledky otázok.

2.1 Zúčastňujete sa/zúčastnili ste sa nejakého zaškoľovacieho programu vo Vašom prvom riadnom zamestnaní ako učiteľ/ka?

Graf č.1 znázorňuje percentuálne kladné odpovede na otázku „Zúčastňujete sa/zúčastnili ste sa nejakého zaškoľovacieho programu vo Vašom prvom riadnom zamestnaní ako učiteľ/ka?“ (NÚCEM, 2013, s. 9). Prvá trojica znázorňuje formálne vzdelávanie – zaškoľovací program. Ten je pre respondentov v Slovenskej verzii (NÚCEM, 2013, s. 9) definovaný „škálou štruktúrovaných činností na podporu Vášho adaptačného procesu v učiteľskej profesii, ako je napríklad kontrola práce nových učiteľov skúsenejšími učiteľmi, poradenstvo poskytované skúsenejšími učiteľmi a pod.“, v českej verzii (ČŠI, 2013, s. 9) je definovaný

„jako štrukturovaný soubor činností, které mají jedince seznámit s povoláním učitele, např. společná práce s dalšími novými učiteli, mentorování zkušenými učiteli atd.“ Druhá trojica označuje neformálne aktivity bez bližšieho definovania, ale, s upozornením na rozdiel od predchádzajúcej podotázky, sa nejedná o formálnu aktivitu. Tretia dvojica zodpovedá odpovediam, či sa respondenti zúčastnili alebo sa zúčastňujú všeobecného a/alebo administratívneho predstavenia školy.

Graf 1. Zúčastňujete sa/zúčastnili ste sa nejakého zaškoľovacieho programu (zdroj: vlastné)



Z grafu 1 vidíme rozdiely medzi krajinami v hodnotách približne 10-15 %. Slovenskí učitelia sa častejšie zúčastňovali formálnych aktivít „zaškoľovacieho programu“, než učitelia z Českej republiky a aj priemer krajín participujúcich na šetrení TALIS. V druhej časti grafu vidíme, že učitelia v ČR a SR vnímajú, že využívajú viac neformálne zaškoľovacie aktivity než priemer v ostatných krajinách. V tretej časti graf označuje, či sa zúčastnili všeobecného administratívneho predstavenia školy – interného úvodu do organizácie práce v škole, pričom obe krajiny dosiahli nižší výsledok ako bol priemer hodnotených krajín meraní TALIS, Slovenská republika dosiahla priemer nižší o vyše 15 %.

Je dôležité pripomenúť, že v čase výskumu Česká republika (Zákon č. 561/2004 Sb.), na rozdiel od Slovenskej republiky (Zákon č. 317/2009 Z.z.), nemá v legislatíve ukotvené vzdelávanie začínajúcich učiteľov, čo môže spôsobovať nižší dosiahnutý výsledok v dimenzii formálneho zaškoľovacieho programu, rovnako ako kompenzáciu v rovine neformálneho vzdelávania začínajúcich učiteľov.

Otázka zaškoľovacieho programu, ktorá je ukotvená v legislatíve na Slovensku, je na relatívne nízko vnímanej participácie slovenských učiteľov – 60,5 %. Z výskumných súborov sme pre účely príspevku odfiltrovali všetkých učiteľov, ktorí majú prax viac ako jeden rok. Následné zistenia potvrdzujú, že aj napriek tomu, že je na Slovensku legislatívne ukotvené

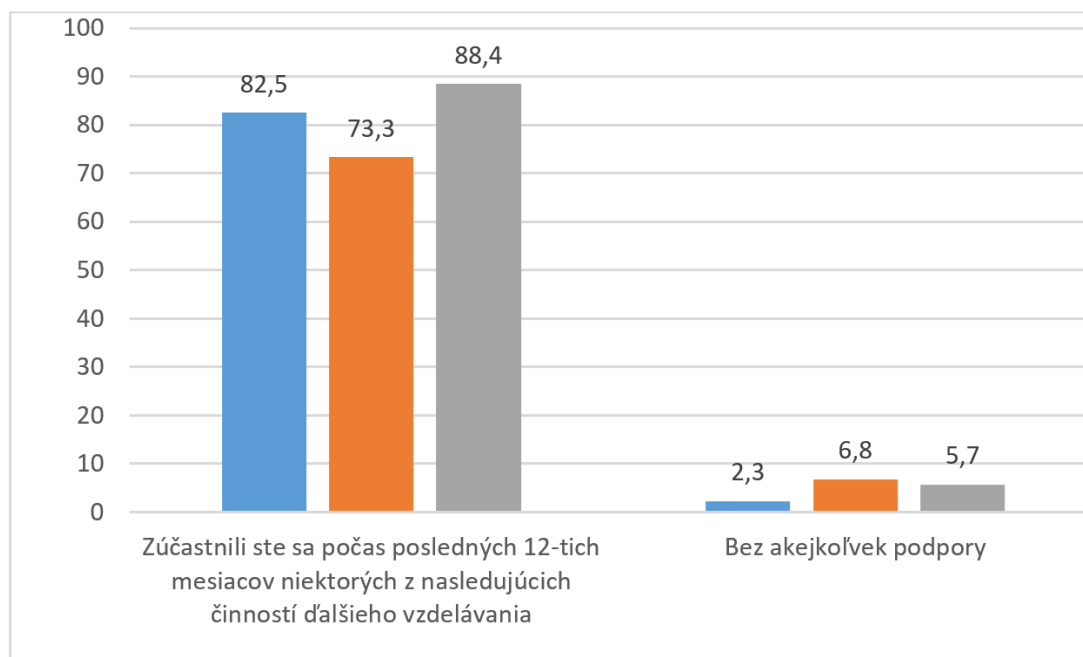
od roku 2009 (Zákon č. 317/2009 Z.z.) adaptačné vzdelávanie, 50 % začínajúcich slovenských učiteľov nevníma formálne aktivity súvisiace s ich adaptačným vzdelávaním, v Českej republike 34 %. V neformálnych aktivitách respondenti do 1 roku praxe zo Slovenska skórujú horšie (28 %) ako respondenti z Česka (63 %).

2.2 Zúčastnili ste sa počas posledných 12 mesiacov aktivít ďalšieho vzdelávania?

Dotazník pre respondentov definuje „ďalšie vzdelávanie učiteľov“ ako súbor aktivít, ktoré rozvíjajú zručnosti, vedomosti, odbornosť a iné charakteristiky učiteľa, s prízvukovaním, že do úvahy majú brať len ďalšie vzdelávanie, ktorého sa zúčastnili po ukončení počiatočného učiteľského vzdelania (NÚCEM, 2013, s. 9).

V prvej časti Grafu 2 je percentuálna kladná odpoveď na otázku „Zúčastnili ste sa počas posledných 12 mesiacov niektorých z nasledujúcich činností (5 činností, vid' tabuľka 1) ďalšieho vzdelávania, ak áno, koľko dní trvali?“ (NÚCEM, 2013, s. 10). V druhej časti grafu sú znázornení učitelia, ktorí v dotazníku uviedli, že sa zúčastnili ďalšieho vzdelávania bez akejkoľvek podpory zamestnávateľa.

Graf 2. Zúčastnili ste sa počas posledných 12 mesiacov aktivít ďalšieho vzdelávania?
(zdroj: vlastné)



Na grafe 2 vidíme, že učitelia z oboch krajín navštevujú formálne aktivity ďalšieho vzdelávania menej často ako priemer všetkých krajín, zúčastnených na meraní TALIS. Učitelia v oboch krajinách majú z legislatívy povinnosť ďalej sa vzdelávať (Zákon č. 561/2004 Sb; Zákon č. 317/2009 Z.z.). Bohužiaľ, v rámci šetrenia TALIS sa nedozvedáme, či sa učitelia vzdelávajú prostredníctvom neformálneho vzdelávania, ktoré je v oboch krajinách definované ako forma profesného rozvoja a de facto spadá aj do definície TALIS.

2.3 Aktivity ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré navštevovali počas posledných 12 mesiacov

Tabuľka 1 detailne znázorňuje percentuálny podiel jednotlivých kladných odpovedí, zelenou farbou sú označené činnosti ktoré nie sú explicitne označené ako činnosti ďalšieho vzdelávania.

Tab. 1. Aktivity ďalšieho vzdel. učiteľov, ktoré navštevovali počas posledných 12 mesiacov (zdroj: vlastné)

	Česká republika	Slovenská republika	Priemer TALIS
Kurzy/workshopy	69,7	38,5	70,9
Vzdelávacie konferencie alebo semináre (prezentujú výsledky výskumu a diskutujú o problémoch výučby).	22,4	25	43,6
Hospitácie na iných školách	13,9	4,1	19
Hospitácie v podnikoch, verejných organizáciách, mimovládnych organizáciách	18,3	2,1	12,8
Doškoloňovacie kurzy v podnikoch, verejných organizáciách, mimovládnych organizáciách	14,4	4	14
Kvalifikačný program	17,6	23,2	17,9
Účasť v skupine učiteľov, ktorá vznikla špeciálne za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov	17,4	34,3	36,9
Individuálny alebo tímový výskum	15,8	11,3	31,1
Konzultácie a/alebo hospitácie a poradenstvo ako súčasť bežnej činnosti školy	34,3	40,4	29,5

Z tabuľky 1 vyplýva, že učitelia v Českej republike najčastejšie označujú, že ako formu ďalšieho vzdelávania kurzov a workshopov (v českom dotazníku (ČŠI 2013, s. 10) Kurzy/semináre). Medzi najčastejšie aktivity, ktoré učitelia v Českej a Slovenskej republike využívajú, patria konzultácie alebo vzájomné hospitácie s kolegami na vlastnej škole (zadanie dotazníka ich explicitne neradí medzi aktivity ďalšieho vzdelávania). V týchto aktivitách obe krajiny skórujú nad priemerom ostatných krajín TALIS. Naopak, nižšie skórujú v aktivitách ako Vzdelávacie konferencie, v individuálnom alebo v tímovom výskume. Učitelia v Slovenskej republike, na rozdiel od kolegov z Českej republiky, uprednostňujú účasť na aktivitách, ktoré vznikli špeciálne za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov, alebo programov na získanie určitého stupňa vzdelania.

2.4 Prekážky v ďalšom vzdelávaní učiteľov

Tabuľka 2 zobrazuje percentuálne kladné odpovede na otázku č. 27: „Do akej miery súhlasíte alebo nesúhlasíte s tým, že nasledujúce skutočnosti predstavujú prekážky vo Vašom ďalšom vzdelávaní?“ (NÚCEM, 2013, s. 14). Za súhlasné odpovede je považovaný

súčet odpovedí – úplne súhlasím a súhlasím v jednotlivých kategóriách (NÚCEM, 2013b; ČŠI, 2013b).

Tab. 2. Skutočnosti, ktoré predstavujú prekážky v ďalšom vzdelávaní (zdroj: vlastné)

	Česká republika	Slovenská republika	Priemer TALIS
Nesplňam niektoré vstupné požiadavky (napr. kvalifikácia, skúsenosti, postavenie na základe odpracovaných rokov)	7,2%	11%	11,1%
Ďalšie vzdelávanie je príliš drahé/nedostupné.	36,1%	49,7%	43,8%
Nedostatok podpory zamestnávateľa	21,3%	17,5%	31,6%
Môj pracovný rozvrh mi bráni zúčastniť sa na ďalšom vzdelávaní.	45%	34,2%	50,6%
Nemám čas kvôli rodinným povinnostiam. .	31,8%	36,3%	35,7%
Nebola žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania	25,9%	43%	39%
Neexistujú žiadne stimuly na účasť na týchto aktivitách.	37,1%	41,6%	48,0%

Učitelia v oboch krajinách len v nízkej miere považujú za prekážku v ich ďalšom vzdelávaní skutočnosť, že nespĺňajú vstupné požiadavky na aktivity ďalšieho vzdelávania, respektíve, že by bol nedostatok podpory zo strany zamestnávateľa. Za najväčšiu prekážku v oboch krajinách učitelia považujú skutočnosť, že ďalšie vzdelávanie je príliš drahé/nedostupné a že neexistujú žiadne stimuly na účasť na týchto aktivitách, respektíve sa im nemôžu venovať, pretože nemajú čas kvôli rodinným povinnostiam. V oboch prípadoch však krajiny skórujú pod priemerom krajín participujúcich na šetrení TALIS. V Českej republike tvorí výraznú prekážku aj to, že programy ďalšieho vzdelávania sú plánované v čase, ktorý kolидуje s ich rozvrhom.

2.5 Závěry z analyzovaných zistení

Vzhľadom na cieľ „komparovať výsledky oboch krajín v šetrení TALIS a popísať rozličnosti/odlišnosti oboch krajín“ môžeme konštatovať rozdielnosti vo vnímaní súčasného stavu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré sú spôsobené rozdielnym legislatívnym ukotvením ďalšieho vzdelávania učiteľov v jednotlivých krajinách. Potrebne je zdôrazniť, že vnímanie súčasného stavu môže byť z pohľadu učiteľov iné než legislatívou predpísaný stav. Napríklad, povinnosť absolvovať adaptívne vzdelávanie na Slovensku neznamena, že ho učitelia vnímajú, a že ako respondenti vo svojich odpovediach v šetrení TALIS uvádzali, že absolvovali takúto formu vzdelávania.

Častokrát najväčšie rozdiely medzi krajinami môžu byť spôsobené aj rozdielnosťou prekladu distribuovaného dotazníka. Napríklad, odpovede na otázku: „Zúčastnili ste sa počas posledných 12 mesiacov niektorého z nasledujúcich činností ďalšieho vzdelávania?“ (NÚCEM, 2013, s. 10). Učitelia v Českej republike sa podľa ich dotazníka zúčastňujú – „*Kurzy/semináře (např. k vyučovanému předmětu nebo metodám výuky a/nebo k dalším tématům souvisejícím se vzděláním)*“ (ČŠI, 2013, s. 10), v dotazníku pre slovenských učiteľov sa nachádza – „*Kurzy/workshopy (napr. o danom predmete alebo metodikách a/alebo iných témach súvisiacich s výučbou)*“ (NÚCEM, 2013, s. 10). Možné je spochybniť synonymitu slov seminár a workshop, ako aj použitie cudzieho slova v slovenskej verzii

dotazníku, ktoré nie je v legislatíve definované, ako forma ďalšieho vzdelávania učiteľov. Percentuálny rozdiel odpovedí na otázku je viac ako 35 %.

Rovnaké riziká, vzhľadom na odpovede respondentov, môžeme vidieť aj v zadaniach nasledujúcich otázok, ktoré sú prezentované v tabuľke 3.

Tab. 3. Rozdielnosti v prekladoch otázok (zdroj: vlastné)

Česká republika (ČŠI, 2013)	Slovenská republika (NÚCEM, 2013)
Pedagogické konferencie alebo semináre (kde učiteľé a/nebo výskumní pracovníci prezentujú výsledky výskumu a probíhá diskuze na téma vzdelávání)	Vzdelávacie konferencie alebo semináre (kde učitelia a/alebo vedeckí pracovníci prezentujú svoje výsledky výskumu a diskutujú o problémoch výučby)
Exkurze/hospitace v jiných školách	Hospitácie na iných školách
Exkurze v komerčních prostorách či ve veřejných a nevládních organizacích	Hospitácie v podnikoch , veřejných organizacích, mimovládných organizacích
Průběžné vzdělávací kurzy v komerčních prostorách či ve veřejných a nevládních organizacích	Doškolořovacie kurzy v podnikoch , veřejných organizacích, mimovládných organizacích
Kvalifikační program (např. vedoucí k získání diplomu)	Kvalifikační program (napr. programy na získanie určitého stupňa vzdelania)
Mentorování a/nebo vzájemné hospitace a konzultace s kolegy v rámci formálně nastaveného systému práce ve škole	Konzultácie a/alebo hospitácie a poradenstvo ako súčasť bežnej činnosti školy
Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání	Nebola žiadna vhodná ponuka ďalšieho vzdelávania
K účasti na aktivitách vedoucích k profesnímu rozvoji nejsem nijak motivován/a	Neexistujú žiadne stimuly na účast na týchto aktivitách

Záver

Výskumné šetrenie TALIS predstavuje pre krajiny jednu z ciest, ako nazerať na súčasnú situáciu, s cieľom implementovať a evalvovať funkčný systém ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Krajiny, výskumníci, ako aj inštitúcie môžu prostredníctvom šetrenia TALIS hodnotiť efekty systémov ďalšieho vzdelávania vzhľadom na vnímanú skutočnosť učiteľmi v jednotlivých krajinách, vďaka reprezentatívne a stratifikovanému výberu participantov, ako aj štandardizáciou jeho zhotovenia. Fakt, že sú výskumné dáta zverejnené, umožňuje zainteresovaným aj možnosti ďalších analýz.

Výsledné dáta predstavujú vnímanie súčasného stavu ďalšieho vzdelávania v jednotlivých krajinách tak, ako ho vnímajú učitelia. Dôležitým zistením je, že vnímaný stav nemusí korešpondovať s platnou legislatívou v jednotlivých krajinách, ale je jej výsledkom, čo je v súlade so zámerom TALIS – monitorovanie vplyvu vzdelávacej politiky. Avšak ambícia šetrenia TALIS, ktorej cieľom je porovnávať výsledky jednotlivých krajín, môže byť vzhľadom k rozdielnosti v znení otázok skreslená.

Zdroje

- ČŠI. (2013). *Dotazník pro učitele 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/395894/mod_resource/content/4/talis2013_ucitele_dotaznik.pdf
- ČŠI. (2013b). *Dáta z Dotazník pro učitele 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné na: <https://www.csicr.cz/getattachment/b696fc31-e4b7-4440-b69f-6bfea34a250c>
- NÚCEM. (2013). *Dotazník pre učiteľov 2. stupňa základných škôl alebo nižšieho stupňa 8-ročných gymnázií*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), oddelenie medzinárodných meraní. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents//27//Dotazn%C3%ADk_pre_u%C4%8Dite%C4%BEov_2013.pdf
- NÚCEM. (2013b). *Dáta z Dotazník pre učiteľov 2. stupňa základných škôl alebo nižšieho stupňa 8-ročných gymnázií*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) oddelenie medzinárodných meraní.
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*. Paris: OECD. Dostupné na https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD. Dostupné z www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf.
- PRŮCHA, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Zákon č. 317/2009 Z.z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. (2009). Bratislava. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Kontakt

Mgr. Jaroslav Pěnička
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: jaroslav.penicka@pedf.cuni.cz

Akademická úspěšnost – přehledová studie

Academic success – review study

Eva Sedláková

Abstrakt

Příspěvek nastiňuje strukturu akademické úspěšnosti, kterou je velmi těžké definovat. V anglickém jazyce je vyjádřena třemi výrazy, které nelze česky zcela odlišit. Přehledová studie se pokusí termíny objasnit a rovněž vysvětlit faktory, které s akademickou úspěšností souvisí. Jedná se o faktory psychologické, sociální a situační. V obecné rovině je téma akademické úspěšnosti zajímavé, a i v rámci základního a aplikovaného výzkumu potenciálně nosné. Ve vazbě k vysokoškolskému prostředí se jedná o relativně nový pojem, neboť akademická úspěšnost je zkoumána spíše na žácích základních a středních škol.

Klíčová slova: akademická úspěšnost, psychologické faktory, sociální faktory, situační faktory

Abstract

Contribution outlines the structure of academic success, which is very difficult to define. Academic success is expressed in three terms in English, which can not be completely distinguished in Czech. The review study tries to clarify and also explain the factors that are related to academic success. These are psychological, social and situational factors. The issue of academic success in general interesting and as well as in basic and applied research. In relation to the university environment, this is a relatively new concept, since academic success is being studied mainly at elementary and high school pupils.

Key words: academic achievement, academic success, academic performance, psychological factors, social factors, situational factors

Úvod

Hlavním tématem přehledové studie je akademická úspěšnost. Tato přehledová studie upozorňuje na nejednotnost definicí tohoto pojmu a rovněž uvádí nejdůležitější faktory, které akademickou úspěšnost ovlivňují. Při definování akademické úspěšnosti je možné vycházet z úspěšnosti školní, na kterou akademická úspěšnost plynule navazuje a úzce s ní tedy souvisí.

1 Akademická úspěšnost

Akademická úspěšnost je pojem, který je obtížně vymezitelný. V anglickém jazyce pro něj nalezneme minimálně tři výrazy **academic success**, **academic achievement** a **academic performance**. Nejednoznačnost v termínech akademické úspěšnosti je přičítána její neukotvenosti. Ani v české literatuře nenalezneme zcela přesnou definici. Průcha, Walterová, Mareš (2009) uvádějí, že na školní (akademickou) úspěšnost lze nahlížet různými způsoby. Můžeme ji vnímat jako zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení prospěchu studenta, ale také se může jednat o produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Školní úspěšnost není pouze dílem studenta a jeho schopností, ale také učitele, respektive obou aktérů. York, Gibson a Rankingová (2015) definují akademickou úspěšnost (**academic success**) jako dosažení vzdělávacího cíle, získání požadovaných dovedností, kompetencí, spokojenosti, ale také sem patří vytrvalost a výkon profese po absolvování vysoké školy.

Jako ukazatel akademické úspěšnosti slouží především akademický výsledek (**academic achievement**). Akademický úspěch je jedním z nejpoužívanějších termínů ve výzkumu vysokoškolského vzdělávání. Pokud budeme hledat nejčastěji používanou míru akademického úspěchu (**academic achievement**), tak zjistíme, že jsou nejčastěji používány známky a průměr (dále jen GPA). Dle Aremu a Sokan (2003) není akademický úspěch studentů jen ukazatelem efektivnosti škol, ale především hlavním určujícím faktorem budoucnosti mládeže a národa.

Academic performance lze přeložit jako akademický výkon a měří se podle výsledné známky z předmětu. Akademický výkon lze chápat jako užší složku akademické úspěšnosti a do jisté míry se překrývá s akademickým úspěchem (**academic achievement**), který však navíc sleduje i celkový průměr.

Nalézt objektivní ukazatel akademické úspěšnosti je nelehké. K predikci akademické úspěšnosti nemohou dle Zapletalové (2010) sloužit jen pouhé známky, protože nejsou dostatečně objektivní. Objektivita známek se těžko posuzuje, ale v zásadě by se dalo říci, že známky by neměly být jediným a plnohodnotným ukazatelem úspěšnosti. Je nezbytné přihlížet i ke studijnímu průměru, ale zároveň je důležité sledovat i další proměnné jako je například účast studenta na akademických soutěžích, projektech, konferencích. Nelze však určit, který ukazatel je nejspolehlivější, protože každý má na predikci úspěšnosti svůj podíl. Z logiky věci by pak nejefektivnějším nástrojem či prediktorem byla kombinace všech výše zmíněných ukazatelů, což je ovšem na základě většiny výzkumů vzhledem k možným omezením neproveditelné. Z tohoto důvodu není možné při posouzení akademické úspěšnosti dosáhnout úplné objektivity, proto se bude při analýze tohoto konstruktů vycházet jen z určité perspektivy či úhlu pohledu, který bude výzkumník považovat za směrodatný. Pascarella a Terenzini (1980) tvrdí, že převažující většina studentů považuje ukončení studia jako konečný cíl jejich vzdělávání, ale do akademické úspěšnosti je zahrnuta i následná profesionální úspěšnost (post college), což pro všechny studenty nemusí být až tak důležité.

2 Dimenze akademické úspěšnosti

Akademickou úspěšnost nelze pojímat jako jednu kategorii, ale jako výsledek spolupůsobení několika faktorů, či dimenzí. Zapletalová (2010) předpokládá, že se jedná o faktory psychologické, sociální a situační.

2.1 Psychologické faktory

Do psychologických faktorů spadají nejen kognitivní (inteligence, paměť, studijní přístup), ale i nonkognitivní faktory (osobnostní faktory, vědomí vlastního sebepojetí, motivace, atribuční přístupy a copingové strategie). Uvedeným faktorům bude věnován následující text.

Intelligence je dle Jensena (in Petrides, 2005) nejlepším ukazatelem akademického výkonu. Avšak existují studie, které tvrdí, že vztah mezi kognitivními schopnostmi a akademickou výkonností může být často slabší, než by se dalo očekávat a někdy dokonce ani nedosáhne statistické významnosti (Petrides, 2005). Výzkumy **paměti** ukázaly, že děti s deficitem paměti mívají často problémy s učením doprovázené behaviorálními problémy. To znamená, že paměť s akademickou úspěšností rozhodně souvisí. Aronen (2005) potvrzuje, že akademická úspěšnost je ovlivněna nejen pracovní pamětí, ale i pamětí krátkodobou. Je však nutno říci, že studentova paměť bývá ovlivněna řadou dalších činitelů jako např. inteligence, soustředěnost, ale i úzkost a obavy. I tyto činitele se pak promítají do školní přípravy studenta.

Biggs (1979) popsal tři nejčastější **studijní styly**, mezi které patří hloubavé učení, povrchové učení a výkonový styl učení. Pokud se student učí povrchově, je spíše orientovaný na cíl, než na pochopení jakéhokoli vnitřního významu a jeho cílem je dosáhnout minimálních požadavků. Oproti tomu student, který se učí hloubavým přístupem, má zájem o smysluplné pochopení a zajímá se o výzkum a učení s pílí a nadšením. Student, který ve svém učení aplikuje přístup výkonový, postupuje systematicky a je plně odhodlán získat dobré známky. Výzkumy naznačují, že žádoucí je přístup hloubavý, a to jak z hlediska dlouhodobého akademického úspěchu, tak i z odborného (Snelgrove, Slater, 2003). I výzkumná studie Koženého a Tišanské (2009) týkající se vztahu mezi kognitivním stylem studentů a jejich výkonem v testu uvádí jako nejvhodnější především hloubavý a strategický přístup ke studiu.

Přístup, který ke studiu zaujmeme, ve velké míře souvisí s **osobnostními faktory**, které Whipple (1922) považuje jako nejvýznamnější nekognitivní proměnné. Webb (1915) tvrdí, že také vytrvalost a **motivace** mají velký vliv na akademický úspěch. Výkonová motivace úzce souvisí s **atribučními přístupy**. Weiner (in Plevová, 2007) rozpracoval atribuční model výkonové motivace. Základem Weinerova přístupu je klasifikace příčin, které vysvětlují úspěch a neúspěch. Je-li s úspěchem spojena atribuce nadání, úsilí a obtížnosti, pak je zážitek z úspěchu intenzivnější. Také se může stát, že někteří lidé viní za svůj neúspěch okolí. Má-li někdo dojem, že na výsledky svého výkonu nemá vliv, vede to k demotivaci jeho činnosti a k pocitům bezmocnosti (Plevová, 2007).

Výkonovou motivaci též ovlivňuje sebepojetí. Pozitivní sebepojetí je dobrým předpokladem vysokoškolského úspěchu všech studentů, výrazně však hlavně těch, kteří díky své kulturní, fyzické či jiné odlišnosti mohou být znevýhodňováni. Sedláček (2004) tvrdí, že schopnost reálného pohledu na své možnosti dosáhnouti dobrých výsledků, podporuje snahu o naplněné a úspěšné studium. S tím souvisí i zvolení správných **copingových strategií**. Student se setkává s mnoha stresory během studia. Jedná se o dynamický proces a člověk musí vynaložit vědomé nasazení sil v boji se stresem. Nejedná se jen o záležitost osobnostní, ale do zvládnutí stresu se promítá i sociální zázemí (Urbanovská, 2010).

2.2 Sociální faktory

Do sociálních faktorů spadá například vliv rodičovské vazby, vztahy s vrstevníky a celkově interpersonální vztahy. Fass a Tubman (2002) uvádějí pozitivní rodičovskou podporu jako příčinu vyšších průměrných bodů (GPA), všeobecně lepších dosažených výsledků, kognitivní angažovanosti a akademické vytrvalosti. Naproti tomu špatná vazba s rodiči se ukázala jako rizikový faktor pro nízkou akademickou výkonnost (Fass, Tubman, 2002).

Kromě vlivu kvality rodičovské vazby na studenty se studie soustředila na vztahy mezi vrstevníky studentů a akademickým úspěchem. Studie naznačila pozitivní vztahy mezi vzájemným uznáním vrstevníků a akademickým úspěchem nejen u dětí, ale i adolescentů (Fass, Tubman, 2002, s. 561). Navíc Bean (1983) a Hearn (1985) zjistili, že pozitivní interakce s kamarády byly významným faktorem spokojenosti se školou.

2.3 Situační faktory

Do situačních faktorů spadá např. ekonomická situace rodiny, charakter studované školy a také zdraví. Co se týče ekonomické situace rodiny, tak podle studie autorů Slaughtera a Eppse (1987) se ukázalo, že existuje souvislost mezi ekonomickým postavením rodiny a akademickou úspěšností. Pokud má student dobré podmínky pro studium a rodina jej dokáže při studiu dostatečně zabezpečit, tak jeho akademická výkonnost je mnohem vyšší než u studenta, který řeší kromě školních povinností i starosti se svým materiálním zabezpečením.

Dalším faktorem je charakter studované školy, o kterém hovoří Poledňová a Stránská (2008). Dle jejich názoru na charakteru školy záleží především ve smyslu adaptace na nový režim a nároky školy. Přejechod na univerzitu může být pro studenty velmi stresující, především v jeho začátcích. Z analýzy studie vyplývá, že usnadněním by pro studenty mohl být intervenční program, díky němuž by studenti byli seznámeni s požadavky a zvyklostmi vysokých škol. Za další neméně důležitý faktor lze považovat zdraví, bez kterého se akademické úspěchy budují obtížně. V souvislosti s akademickou úspěšností lze zmínit výzkumnou studii RATHERA (2008), která se zabývá akademickým výkonem v souvislosti s dostatkem spánku. Výsledky potvrzují nižší akademickou výkonnost při dlouhodobém, ale i jednorázovém nedostatečném spánkovém režimu.

Při hledání dalších možných faktorů promítajících se do akademické úspěšnosti je možné uvažovat i o vlivu demografických údajů. Studie Allena a Kaighobadiho (2008) se zaměřila na

schopnost predikce akademického úspěchu na základě věku, pohlaví, rasové příslušnosti a výkonu ze dvou stěžejních předmětů. Autoři studie poukazují na zajímavé výsledky, kdy ženy a věkově starší studenti obvykle dosahují lepších výkonů. Příčinu spatřují v ženské pílí, svědomitosti a bohatších zkušenostech starších studentů.

Závěr

V přehledové studii týkající se akademické úspěšnosti bylo snahou zpřesnit terminologické vymezení tohoto relativně vágně a difúzně pojímaného konstruktů především ve vazbě na pojmy úspěch (achievement) a výkon (performance). Pojmy akademická úspěšnost (academic success), akademický úspěch (academic achievement) a akademický výkon (academic performance) jsou si velmi blízké a vzájemně se překrývají. Ačkoliv je obecně přijímán názor, že jsou uvedené pojmy rozdílné, případně dochází k částečnému překryvu, pro některé autory se jedná de facto o synonyma. Z výše uvedeného vyplývá, že na akademickou úspěšnost může být nahlíženo jako na zastřešující pojem, který v sobě ukrývá svoji užší složku, tedy akademický výkon, a pokud je akademický výkon dostatečně vysoký, dostaví se kýžený akademický úspěch.

Není možné nalézt zcela objektivní prediktory v měření akademické úspěšnosti. Bezpochyby nejhodnějším prediktorem by bylo sledování všech ukazatelů, tedy známek, studijního průměru, účasti na konferencích a soutěžích, aktivity studenta nad rámec výuky, což je ovšem vzhledem k možným omezením neproveditelné. Stále proto není možné při posouzení akademické úspěšnosti dosáhnout úplné objektivity. Respektive obsáhnout veškeré možné faktory a při konstrukci škál měřících akademickou úspěšnost je vždy daná problematika akcentována z určitého úhlu pohledu.

Zdroje

- Aremu, O. A. & Sokan, B. O. (2003). *A multi-causal evaluation of academic performance of Nigerian learners: and implications for National Development of Guidance and Counselling*. Ibadan: University of Ibadan.
- Aronen, E. T., Vuontela, V., Steenari, M. R., Salmi, J. & Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Ekstrom, R. B. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-73.
- Fass, M. E. & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573.

- Gibson, Ch. & Ranking, S. (2015) Defining and measuring academic success. *Practical Assessment Research*, 20(5), 1-20.
- Hambrick, D. Z. & Engle, R. W. (2002). Effects of domain knowledge, working memory capacity, and age on cognitive performance: An investigation of the knowledge-is-power hypothesis. *Cognitive Psychology*, 44(4), 339-387.
- Hearn, J. C. (1985). Determinants of college students' overall evaluations of their academic programs. *Research in Higher Education*, 23(4), 413-437.
- Kožený, J. & Tišanská, L. (2009). Vztah mezi kognitivním stylem studentů 6. ročníku medicíny a jejich výkonem v Americkém testu medicínských znalostí a dovedností. *Československá psychologie*, 53(5), 421-427.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N. & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 239-255.
- Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex.
- Poledňová, I. & Stránská, Z. (2008). *Adaptační problémy vysokoškolských studentů na počátku studia*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- Ratner, D. L. (2008). *Sleep and Academic Performance*. Arizona: North Central University, Prescott Valley.
- Sedlacek, W. E. (2004). *Beyond the Big Test: Noncognitive Assessment in Higher Education*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Shahzadiand, E. & Ahmad, Z. (2011). *A Study on Academic Performace of University Students*. Conference: 8th International Conference on Recent Advances in Statistics, At Lahore, Pakistan. February 8-9, 255-268.
- Slaughter, D. T. & Epps, E. G. (1987). The home environment and academic achievement of black American children and youth: An overview. *The Journal of Negro Education*, 56(1), 3-20.
- Snelgrove, S. & Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a Study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Urbanovská, E. (2010). *Škola stres a asolescenti*. Olomouc: UPOL.
- Webb, E. (1915). *Character and Intelligence: An Attempt at an Exact Study of Character*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whipple, G. M. (1922). *The national intelligence tests*. Illinois: The Public School.
- Zapletalová, J. (2010) *Faktory akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů* (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yi9ij/Diplomova_prace.pdf

Kontakt

Mgr. Eva Sedláková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: evasedlakovae@seznam.cz

Názory pedagogických pracovníků na prevenci sexuálního zneužívání dětí v rodině a školním prostředí

Opinions of educators on prevention of sexual abuse of children in the family and the school environment

Lenka Scheithauerová

Abstrakt

Příspěvek nabízí výsledky analýzy polostrukturovaných rozhovorů, individuálních zkušeností a názorů kompetentních pedagogů v oblasti výchovy k reprodukčnímu zdraví. Z klíčových zjištění vyplývá, že participantí smýšlí o výchově k reprodukčnímu zdraví jako o důležité složce výchovy dětí, kterou by měla obsáhnout jak rodina, tak i škola. Nejsou sice se současnou situací dané oblasti ve školství spokojeni, ale situaci vnímají jako řešitelnou a někteří navrhují řešení.

Klíčová slova: reprodukční zdraví, škola, rodina, výchova, primární prevence

Abstract

The research problem is based on the individual experiences and views of qualified teachers and meanings that are attached to the reproductive health education. The research results showed that the participants consider reproductive health education as an important component of children education, which should be covered by the family but also by schools. It also appeared that research participants are not satisfied with the current situation of the issue, however, they don't see this issue as intractable and some of them proposed their own solutions.

Key words: reproductive health, school, family, education, primary prevention

Úvod

Teorie práce se opírá o publikace, které se zabývají primární prevencí (Dunovský, Dytrich, Matějček, Vaníčková, Provazník, Hadj-Mousová, Spilková), jejími úpravami v zákonech České republiky a některých mezinárodních dokumentech (Douglas, Olshaker, Weiss, Rada Evropy), a realizací v podmínkách základní školy včetně možností spolupráce školy a rodičů (Täubner, Nešpor, Csémy, Witrock, Niemayer, Sielert, Čáp).

1 Škola a výchova k reprodukčnímu zdraví jako součást primární prevence

Na výchově k reprodukčnímu zdraví se většinou podílí jak škola, tak, zcela přirozeně, i rodina.

Sopková (2009) píše, že je škola při výchově dětí v oblasti výchovy k reprodukčnímu zdraví důležitou součástí s tím, že musí plně respektovat rodičovská práva.

Jedním ze způsobů spolupráce školy a rodiny je např. společná výuka dětí i rodičů, jak uvádí Täubner (in Weiss, P. a kol., 2005). Učitel klade dětem úkoly a rodiče jsou metodicky naváděni k tomu, aby spolu se svým dítětem spolupracovali a otevřeně s ním komunikovali.

Podobného názoru je Endersová (in Weiss, P. a kol., 2005), která popisuje rodičovské schůzky, na kterých jsou rodiče dětí vzdělávání v oblasti sexuálního zdraví dětí (např. diagnostika, prevence, pomoc atd.). Dále píše, že za vzdělání rodičů v dané oblasti zodpovídá škola, kterou navštěvují jejich děti. Vzdělávání rodičů je nejčastěji organizováno formou rodičovských schůzek, besed či přednášek.

V novodobém pojetí výuky na ZŠ platném od školního roku 2007/2008 je sexuální výchova implementována do systému primárního vzdělávání jako nedílná součást výchovy ke zdraví, která se realizuje již od 1. ročníku ZŠ. Podle Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro základní vzdělávání (RPV ZV) mají být žáci na dosažitelné úrovni vybaveni souborem klíčových kompetencí.

2 Metody výuky v oblasti výchovy k reprodukčnímu zdraví

Výchova k reprodukčnímu zdraví se podle Janíše & Markové (2007), Raškové (2008) dotýká široké oblasti lidského života a je součástí komplexní výchovy člověka. V současné české škole je zaměřena hlavně na rozvoj pozitivního citění a mezilidských vztahů v rámci záměrné, cílevědomé činnosti učitele a žáka a má interdisciplinární charakter. Cíle sexuální výchovy se odvíjí od věkových a individuálních zvláštností žáků, hlavním cílem je předat přiměřené znalosti o anatomii, fyziologii, psychologii a etice sexuality a vytvořit podmínky pro tvorbu vlastního hodnotového systému.

Rašková (2011) píše, že cestu k úspěšné realizaci sexuální výchovy hledá řada pedagogů a zodpovědných rodičů. Upřesňuje, že sexuální výchova ve škole musí být, na rozdíl od výchovy v rodině, odborně garantována, brát v úvahu specifické zvláštnosti žáků, respektovat humanizační kritéria a etické zásady. Výchova k reprodukčnímu zdraví má mít základ v rodině, to ale nezaručuje, že zde dítě získá relevantní společensky žádoucí vědomosti a postoje.

Učitel výchovy k reprodukčnímu zdraví má k dispozici řadu tradičních i netradičních metod.

Täubner (1996) uvádí metody vhodné pro danou výuku jako např. dialog v plénu nebo ve skupině, dialog na podnět simulovaného dialogu, řešení konfliktu, metoda živé případové studie, metoda postupného seznamování s případem. Dále zmiňuje inscenační metody (strukturní inscenace, nestrukturní inscenace, demonstrativní inscenace) a metody využívající psychodramatické techniky (monolog, dvojník, zrcadlo) a hry (např. mrkaná, stavba židle, gordické uzly, popínavá rostlina, psaní knihy atd.).

3 Učitel sexuální výchovy

Leifer (2004) vysvětluje, že ideálním vyučujícím a poradcem pro děti v oblasti sexuální výchovy je samozřejmě sám rodič, ovšem jen za předpokladu faktografického, přesného a citlivého podání veškerých důležitých informací. Zároveň konstatuje, že bohužel velmi často je dítě uváděno v omyl nejen svými vrstevníky, ale i rodiči či učiteli. Děti by přece měly vědět, jaké je čekají tělesné a duševní proměny a také proč, lepší je podat dítěti informace o dva roky dříve než o rok později.

Podobného názoru je také Täubner (1996), Rašková (2011). Smýšlí, že jsou na učitele kladeny vysoké profesionální požadavky. Učitel by měl jednak respektovat alternativní světonázorové postoje rodičů, které nejsou v rozporu s principy a normami společnosti, a také zohlednit fakt, že výchova k reprodukčnímu zdraví musí mít na žáka pozitivní vliv. Učitel musí být schopný předat žákům informace jak plánovaně, tak i bezprostředně, naučit je dovednostem v přiměřené míře a brát v potaz jejich věk.

Leifer (2004) je zastáncem názoru, že vyučující se musí zbavit osobních postojů a zaujatosti, rozumět sociálním, kulturním a morálním hodnotám, chápat psychologický a fyzický růst a vývoj člověka.

Podobně to vidí Koután a kol. (2002), kteří spatřují subjekt sexuální výchovy především v učiteli a rodiči, nikoli v kolektivu vrstevníků, masových mediálních prostředcích, nebo pouze v doporučené literatuře či odborné lektorské přednášce. Obsah sexuální výchovy musí být podle nich uspořádán spirálovitě, což znamená opakování témat s jejich postupným prohlubováním. Dále se shodují, že nejvyšší účinnost má sexuální výchova, když je vyučována již od útlého věku.

Další diskutovanou otázkou je vzdělávání rodičů a pedagogů. Matějček, Dytrych a Provazníková (2005) shledávají tuto oblast spíše jako osvětu zaměřenou na rodičovskou a profesionální odpovědnost rodičů a pedagogů. Avšak Täubner (1996) se domnívá, že na této úrovni „*již nelze hovořit o osvětě, ale o cílené dlouhodobé a plánovité výchově, která má charakter postgraduální. Učitelé, vychovatelé, ale i rodiče, kteří již o děti pečují, vychovávají je a vzdělávají, musí být vybaveni nejen osvětovou informací, ale musí být vybaveni i metodami a prostředky, jak formovat své děti a žáky k takovému chování, které minimalizuje jejich zneužívání, týrání a zanedbávání*“ (Täubner, 1996, s. 65).

4 Cíle výzkumu, vymezení výzkumného problému a výzkumné otázky

Výzkumné šetření se zabývalo názory a zkušenostmi současných pedagogů na aktuální stav a pojetí výchovy k reprodukčnímu zdraví na základních školách.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak účastníci u nás a v Portugalsku uvažují nad výchovou k reprodukčnímu zdraví na základních školách a jak uvažují nad možnostmi školy a učitelů.

Výzkum byl proveden na základě prostého účelového výběru účastníků (kompetentních učitelů) určitých charakteristik. Předpokladem výběru účastníků výzkumu byl také různý věk a pohlaví, bylo důležité, aby byl účastník ochotný účastnit se daného výzkumu. Rozhovory se realizovaly s osmi účastníky (4 ženy – 2 Češky ve věku 25 a 49 let,

2 Portugalky ve věku 28 a 58 let; 4 muži – 2 Češi ve věku 28 a 58 let a 2 Portugalci, kterým bylo 26 a 31 let).

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Byly stanoveny výzkumné otázky:

VO1: Jak dotazovaní v ČR a Portugalsku uvažují nad výchovou k reprodukčnímu zdraví na základních školách?

VO2: Jak participanti výzkumu smýšlejí nad možnostmi školy, učitelů?

5 Metodologie

Způsob zpracování rozhovorů ve výzkumném šetření byl inspirován metodou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), navrženou Jonathanem Smithem (1996).

Tato metoda analýzy dat se užívá v případě, že se zabýváme zkušeností účastníka výzkumu. Smith & Osborn (2009) uvádějí, že metoda IPA se pokouší porozumět zkušenosti člověka. Ptá se, jakým způsobem lidé přisuzují své zkušenosti smysl. V analýze nás tedy zajímá význam, který má zkušenost pro jejího nositele. V rámci výzkumu pracuji se čtyřmi realizačními kroky pro IPA dle Smitha (2009, s. 82-103).

Prvním krokem je opakované čtení.

Druhým krokem jsou úvodní komentáře (popisné, jazykové a konceptuální).

Popisné komentáře stručně řečeno sdělují, co v rozhovoru právě probíhá. Usnadňují orientaci v textu, jež je důležitá zejména při stálém (iterativním) vracení se k jednotlivým částem.

Jazykové se na doporučení Smitha označují kurzívou, zdůrazňují výrazné a opakující se momenty jazykového výrazu.

Konceptuální dle Smitha vyznačujeme podtržením. Jsou to jakési předběžné tematické otázky, jež výzkumníka napadají při pročitání textu.

Tab. 1. Ukázka komentářů

		1
1		<i>V: Jak uvažujete nad primární prevencí</i>
2		<i>sexuálního zneužívání dětí?</i>
3		
4		
5	Rodina jako základ a nejdůležitější	P: Jsem přesvědčen, že vše spojené s výchovou
6	element výchovy.	začíná v rodině, v tom smyslu vnímám i výchovu
7		sexuální, vše úměrně věku, dotazům, dětské
8		zvědavosti. Vždy uvažuji o tom, co je
9	Přirozenost jako cesta výchovy	přirozené, normální... např. rodiče jdou do vany, <u>Brání tabu přirozenému poznání?</u>
10		svlékou se, děti je vidí, jsou zvědavé, zeptají se,
11		rodiče odpoví... stačí odpovědět pouze na daný
12		dotaz, zbytečně nerozvíjet..., stejně tak na
13		koupališti, nemělo by dělat problém převléci se s
14		děťmi, nejde o exhibici, ale o praktickou věc,
15		nevytvářet záhady, tajemství, bariéry, tabu....
16		

Třetím krokem je rozvíjení vynořujících se témat – opakované důkladné pročitání zkoumaného textu společně s již vyhotovenými komentáři umožňuje nalezení vyvstalého tématu. Závora (2012) mluví o označení podstaty významového segmentu textu. Výzkumník se v této chvíli již nepohybuje oblastí deskripce, nýbrž interpretace.

Tab. 2. Ukázka rozvíjení vynořujících se témat z případu

65		<i>V: Jaké máte mínění o tom, že děti často</i>	
66		<i>sexuální zneužívání tají, proč si myslíte že tomu</i>	
67		<i>tak je?..</i>	
68			
69		<i>P: Určitě mají strach, obavy, stydí se, ta hrůza,</i>	<i>Strach, obavy, stud, ta hrůza, že se to někdo dozví</i>
70		<i>že se to provalí... a následně i důsledky, mnohdy</i>	
71		<i>i přímo v rodině... vždyť si vezmeme jenom</i>	
72		<i>církev, panečku, a to je nějaká "inštytuce",</i>	
73		<i>současný papež ještě jako kardinál na počátku</i>	<i>Dětem se nedíví. Když ani církev není bez viny, tak</i>
74		<i>tohoto století vyslal do světa stovky "vymítačů</i>	<i>kdo potom?</i>
75		<i>děbla", ale zneužívání celé 20. století zametají</i>	
76	<i>Zkaženost společnosti i církve jako</i>	<i>pod koberec, počátkem ledna byl ve vší tichosti</i>	
77	<i>bezvýhodnost.</i>	<i>zastaven soudní proces v sousedním</i>	
78		<i>Německu..</i>	
79			
80	<i>Ignorace jako obranný</i>		
81	<i>mechanismus.</i>		
82			

Čtvrtý krok spočívá v hledání souvislostí mezi vynořujícími se tématy. Vzešlá témata můžeme vidět v následující tabulce 3.

Tab. 3. Výsledky výzkumu

Nadřazené skupinové téma	Participanti								Obsaženo ve více jak třetině případů?
	♂J51	♀E49	♂Š28	♀Š25	♂R31	♀A54	♀S27	♀I28	
Ignorace jako projev pocitu bezmoci. Mlčení jako projev nedůvěry a neinformovanosti.	ANO	ANO	ANO	ANO	-	-	-	-	ANO
Důvěra jako podstata řešení problémů. Dostatek vyškolených odborníků jako řešení primární prevence.	ANO	-	ANO	ANO	ANO	-	ANO	-	ANO
Informovanost dětí a důvěra jako základ primární prevence. Rodina jako nejzdravější a nejpřirozenější zdroj informací a výchovy. Přirozeným způsobem informovat děti jako základ primární prevence.	ANO	-	ANO	-	-	-	ANO	ANO	ANO
Sexualita jako dlouhodobé tabu.	-	-	-	-	ANO	ANO	-	-	NE
Sexuální zneužití jako nevyléčitelné psychické zranění.	-	-	-	-	ANO	ANO	ANO	-	ANO

Ukázalo se, že participanti smýšlí o primární prevenci zneužívání dětí obecně jako o důležité složce výchovy, kterou by měla obsáhnout rodina i škola. Dále vyplynulo, že účastníci výzkumu nejsou spokojeni se současnou situací této problematiky ve školství, nicméně tuto otázku nevnímají jako neřešitelnou, a dokonce sami řešení navrhují.

Vyhodnocení odpovědí na první výzkumnou otázku:

- Participanti jsou nespokojeni se sexuální výchovou na školách.
- Sexualitu vnímají jako tabu respondenti z Portugalska.
- Důležitý význam znalostem dítěte nejen od školy, ale také od rodičů připisují participanti z Čech.

Vyhodnocení odpovědí na druhou výzkumnou otázku:

- O primární prevenci smýšlejí respondenti jako o dostatku kvalitních informací dětem.
- V důvěře spatřují základ primární prevence participanti z Čech i Portugalska.
- Rodině jako nejzdravějšímu a nejpřirozenějšímu zdroji informací a výchovy přikládají význam participanti z Čech i Portugalska.

Závěr

Práce je zakotvena ve fenomenologické a hermeneutické myšlenkové tradici ve vědách o člověku. Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturované interview, v němž se respondenti vyjadřovali k tematicky zaměřeným otázkám. Data byla analyzována v závislosti na požadavcích metody analýzy dat (IPA).

Při formulaci etických aspektů práce jsem vycházela z obecně závazných pravidel pro psychologický výzkum.

Provedla jsem analýzu osmi případů, z nichž vyvstalo devět společných skupinových témat.

Závěry vyvozené z diskusních výsledků projektu svědčí o tom, že učitelé v Čechách i v Portugalsku nepovažují výuku sexuální výchovy na základních školách v současné době za dostatečnou. Dva participanti z Portugalska pak uznávají, že sexualita a vše s ní spojené je v zemi jakýmsi dlouhodobým tabu bez výrazných změn vedoucím ke zlepšení. Na základě získaných údajů dále dva Češi a dva Portugalci zmínili jako problém dnešní doby to, že děti jsou v dané oblasti neinformované, nebo se jim dostává zkreslených či neúplných poznatků, ze kterých si často vytvářejí mylné představy, nezdravé postoje a názory.

Tři čeští participanti a dva portugalští uvažují, že za řešení primární prevence lze považovat dostatek vyškolených odborníků na školách, což koreluje s výsledky výzkumů v teoreticko kritické analýze současného stavu poznání práce, kde Rispens, Aleman a Goudena v roce 1997 potvrdili efektivitu preventivních programů na školách. Přezkum provedly v roce 2010 Davis s Gidycz a účinnost se opět ratifikovala.

Výsledky a závěry projektu odpověděly na první výzkumnou otázku tak, že žádný z respondentů není spokojen se sexuální výchovou na základních školách. Čeští pedagogicky zaměření respondenti navrhovali řešení, jež by vedla ke zlepšení situace, avšak pouze jeden z respondentů Portugalska uvedl, jak by mohla škola pozitivně ovlivnit vzdělávání v oblasti sexuální výchovy. Dva Portugalci rovněž v interview uvedli, že mluvit o sexualitě v portugalské společnosti je vyloženě tabu. Druhá výzkumná otázka je zodpovězena zjištěním, že v odpovědích respondentů v otázce primární prevence sexuálního zneužívání nebyly výrazné rozdíly. Většina participantů smýšlí o primární prevenci jako o dostatku kvalitních informací pro děti, přičemž informace by měla podávat speciálně vyškolená osoba a v celém procesu by měla panovat důvěra. Dvě Portugalky a dva Češi uvažují o informovanosti dětí a důvěře jako o základu primární prevence. Stejně množství respondentů také uvažuje, že rodina je nejzdravějším a nejpřirozenějším zdrojem informací a výchovy.

Zdroje

Babatsikos, G. (2010). Parents' knowledge, attitudes, and practices about preventing child sexual abuse: A literature review. *Child Abuse Review*, 19, 107-129.

Braun, R. (2003). *Sexuální výchova: problematika dětské pornografie a její prevence na škole*. Praha: VÚP.

- Deblinger, E., Thakkar-Kolar, R. R., Berru, E. J. & Schroeder, C. M. (2010). Caregivers' efforts to educate their children about child sexual abuse: A replication study. *Child Maltreatment*, 15, 91-100.
- Janiš, K. & Marková, D. (2007). *Příspěvek k základům sexuální výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kubátová, D. (1998). *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Leifer, G. (2004). *Úvod do porodnického a pediatrického ošetřovatelství*. Praha: Grada.
- Machová J., Kubátová D. a kol. (2009). *Zdraví 21 – Zdraví pro všechny do 21. století*. Praha: Grada.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Matějček, Z. (2002). Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*. Praha: Free Teens Press.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Nešpor, K., Csémy, L. & Sovinová, H. (1998) *Programy prevence závislostí a možnosti jejich hodnocení*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Rašková, M. (2008). *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Rašková, M. (2011). *Užití metod sexuální výchovy z pohledu historie a současnosti českého školství*. Arnica: 2011.
- Sielert, U. (1994). *Sexuální výchova: Kniha netradičních metod výuky*. Praha: Trizonia.
- Täubner, V. (1996). *Nejtřeženější tajemství – sexuální zneužívání dětí*. Praha: Trizonia.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vaničková, E., Provazník, K. & Hadj-Moussová Z. (1999). *Sexuální zneužívání dětí. II. díl*. Praha: Karolinum.
- Weiss, P. a kol. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada.
- Zvěřina, J. (2003). *Sexuologie (nejen) pro lékaře*. Brno: Cerm.

Kontakt

Mgr. Lenka Scheithauerová
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: lenka.scheithauerova@pedf.cuni.cz

Náročnost studia oboru Zdravotnický záchranář z pohledu studentů bakalářského studijního programu

The difficulty of studying the medical rescue field from the point of view of students of the Bachelor's degree program

Pavla Svobodová

Abstrakt

Příspěvek poukazuje na plánované výzkumné šetření Náročnosti studijního oboru Zdravotnický záchranář pohledem studentů prezenční formy bakalářského studijního programu Specializace ve zdravotnictví na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci, které proběhne od akademického roku 2019/2020. Hlavním cílem bude zjistit, jakým způsobem studenti vnímají psychickou a fyzickou náročnost studia oboru Zdravotnický záchranář. Výzkumný soubor budou tvořit studenti oboru Zdravotnický záchranář, přijatí ke studiu v roce 2019/2020, za použití metody kvalitativně orientovaného pedagogického longitudinálního výzkumu pomocí případových studií po dobu tří let. Dohledané přehledové studie budou sloužit jako podklad metodiky daného výzkumného šetření.

Klíčová slova: zdravotnický záchranář, studium, vysokoškolský student, vzdělávání, náročnost, zátěž, stres

Abstract

Contribution draws attention to the planned research study entitled the Difficulties of the Medical Rescue Field of Study by the Students of the Bachelor's degree study program Specialization in Health Care at the Faculty of Health Sciences of the Palacký University in Olomouc, which will take place from the academic year 2019/2020. The main objective will be to find out how students perceive the mental and physical demands of the study of paramedic. The research group will be comprised of students enrolled in the Medical Rescue Department in 2019/2020 using a method of qualitatively oriented pedagogical longitudinal research using case studies for three years. Supervised survey studies will serve as a basis for the methodology of the research.

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

Úvod

Studium na vysoké škole je pro mnohé studenty náročné. Psychická zátěž se objevuje již při nástupu do prvního ročníku, kdy se musí studenti aklimatizovat na nové prostředí, systém, spolužáky, vyučující a novou, mnohdy náročnou učební látku. Studium oboru Zdravotnický záchranář je velmi specifické a náročné. Jedná se o specializační studium, po jehož absolvování se ze studentů stanou plnohodnotní zdravotničtí záchranáři.

Povolání zdravotnického záchranáře zahrnuje specifické činnosti neodkladné ošetrovatelské péče, anesteziologicko-resuscitační péče a akutního příjmu. Posádky jsou vystavovány náročným situacím jako je úmrtí, neúspěšná resuscitace či napadení. Všechny tyto události mohou mít nepříznivý dopad na tělesnou a duševní pohodu Zdravotnických záchranářů.

Na tuto zodpovědnou a velice náročnou práci je nutné řádně připravit studenty oboru Zdravotnický záchranář. Z důvodu náročnosti tohoto povolání, je také studium tohoto programu velice náročné. Během studia musí studenti nabýt velké množství vědomostí, aby tyto vědomosti a dovednosti mohli úspěšně aplikovat v klinické praxi. Studenti v rámci studia musí absolvovat předměty odborného základu, jako jsou anatomie, fyziologie, patologie, latinská terminologie, farmakologie, dále předměty klinických, specificky ošetrovatelských, psychologických a sociologických oborů a předměty v rámci neodkladné přednemocniční péče. Součástí studia je také odborná praxe studentů, kterou studenti absolvují během tříletého studijního programu na různých pracovištích v rámci nemocniční a přednemocniční péče. Studenti Zdravotničtí záchranáři jsou již v rámci své odborné praxe vystaveni mimořádným událostem, kde se podílí na posouzení postižených a jejich léčbě, a to také u život ohrožujících a traumatických příhod. Jsou vystaveni lidskému utrpení, bolesti, traumatům a smrti. Mimo absolvování výuky a odborné praxe, studenti v rámci svého studia absolvují také několik fyzicky náročných odborných soustředění. Pro úspěšné zvládnutí studia musí být student vybaven psychickými, fyzickými a osobnostními předpoklady. Otázkou zůstává: Jakým způsobem studenti vnímají celkové nároky studia oboru Zdravotnický záchranář? Jaký dopad má studium na studenty po psychické a fyzické stránce?

Současné poznatky v rámci tohoto tématu jsou v databázích nedostatečné. Byly použity databáze EBSCO, PubMed, Science Direct, ProQuest. V rámci tohoto tématu bylo dohledáno 10 článků zabývajících se připraveností studentů být profesionálové (Williams, Fielder, Strong, Acker & Thompson, 2015), empatií studentů (Boyle, Brightwell, Devenish, Hartley, McCall & Webb, 2012), zvládnutí emocí a psychického tlaku v rámci studia (Jones, Holmes, Brightwell & Cohen, 2018), syndromem vyhoření (Khader, Saddam, Al-Hourani, Almomani & Nazzal, 2018; Stein & Sibanda, 2019), zvýšení odolnosti u studentů paramediků (Sanderson & Brewer, 2017; Avrech, Warshawski & Itzhaki, 2018). Odborné články se zaměřují zejména na formy zátěže a její zvládnutí v rámci profese Zdravotnický záchranář (Ullah, Mati, Ahmed & Shahzad, 2016).

1 Cíle výzkumu

1.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem vnímají psychickou a fyzickou náročnost studia studenti prezenční formy oboru Zdravotnický záchranář bakalářského studijního programu Specializace ve zdravotnictví na Fakultě zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci.

1.2 Dílčí cíle

Dílčími cíli je:

- zjistit náročnost studia, studijního programu z pohledu studentů,
- analyzovat zátěžové faktory, které studenti vnímají v teoretických a praktických předmětech,
- evaluovat způsoby vyrovnávání se se zátěží v rámci studia,
- porovnat fyzické a osobnostní předpoklady mezi studenty pro úspěšné zvládnání studia,
- odhalit faktory vedoucí k ukončení studia.

2 Metodika

2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro dané téma budou tvořit studenti/studentky oboru Zdravotnický záchranář bakalářské prezenční formy studia přijatí ke studiu v roce 2019/2020 na Fakultu zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Předpokládaný výzkumný vzorek daného ročníku bude tvořit přibližně 5–8 studentů/studentek. Ve výběru budou rovnoměrně zastoupeni absolventi střední zdravotnické školy, gymnázia a odborných škol.

2.2 Výzkumné metody

Pro tento typ výzkumu bude použita metoda kvalitativně orientovaného pedagogického longitudinálního výzkumu pomocí metody případových studií, tj. intenzivního studia dané problematiky za použití strukturovaného rozhovoru u vybraných jedinců bakalářského studijního programu oboru Zdravotnický záchranář přijatých ke studiu v roce 2019/2020 na Fakultu zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Strukturovaný rozhovor bude zaměřen na oblast motivace studentů ke studiu, na zjištění náročnosti studijního programu a zátěžových faktorů, které studenti vnímají v teoretických a praktických předmětech, na způsoby vyrovnávání se se zátěží a na zjištění faktorů vedoucích k ukončení studia.

2.3 Organizace sběru a analýza dat

Organizace sběru dat bude probíhat metodou případových studií pomocí strukturovaného rozhovoru během tříletého studijního programu u vybrané skupiny studentů oboru Zdravotnický záchranář přijatých ke studiu v roce 2019/2020 na Fakultu

zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Analýza dat proběhne metodou otevřeného kódování.

3 Studie související s náročností studia u vysokoškolských studentů paramediků

3.1 Emoční aspekty zvládnání nároků

Williams (2003) se ve své studii zabýval emočními aspekty zvládnání nároků u studentů paramediků v praxi. Studie odhalila, že nedostatek praktických zkušeností v souvislosti s požadavky paramedické praxe, dále přítomnost emocí a tlaku mohou vést u studentů Zdravotnických záchranářů k emočnímu vypětí. Tyto emoční aspekty zůstávají neviditelné a nerozpoznatelné (Williams, 2013). Cílem studie Williams (2013) bylo zjistit, zda a jakým způsobem studenti v rámci paramedické praxe vnímají své emoce. S osmi studenty druhých ročníků vysokoškolských studentů paramedických věd byly provedeny kvalitativní, polostrukturované rozhovory, které zjišťovaly způsoby vnímání emocí v souvislosti s praktickými zkušenostmi a zaměřovaly se na strategie vyrovnání se s touto emoční zátěží. Analýza daného obsahu odhalila tři stěžejní postupy v souvislosti se zvládnáním emocí: a) pokračovat v práci, b) bojovat s emocemi, c) o dané problematice nehovořit. Studenti se tímto způsobem snažili vypořádat jak se svými vlastními emocemi, s emocemi pacientů a také s emocemi příbuzných. Studie Williams (2012) se zaměřila na zhodnocení míry empatie u studentů paramediků na sedmi australských univerzitách pomocí průřezových studií u prvního, druhého a třetího ročníku paramedického studia. Studie se zúčastnilo 783 studentů, 57 % žen a 43 % mužů. Míra empatie u studentů se hodnotila při práci s jednotlivými pacienty s různou diagnózou. Strukturu pacientů tvořili: a) mentálně postižení pacienti, b) pacienti, kteří se pokusili o sebevraždu, c) pacienti s akutním duševním onemocněním a d) pacienti zneužívající návykové látky. Zhodnocení míry empatie paramediků vedlo k dobrému empatickému ohledu u pacientů s mentálním postižením, u pacientů, kteří se pokusili o sebevraždu a u pacientů s akutním duševním onemocněním. U pacientů zneužívajících návykovou látku byl nejnižší průměrný počet empatie. Empatie při práci s pacienty s mentálním postižením tvořila u studentů (M = 49,79 %) a studentek (M = 51,61 %). Studentky vykazují špatnou míru empatie u pacientů zneužívajících návykové látky a vyšší míru empatie u ostatních pacientů než studenti mužského pohlaví.

3.2 Zátěžové faktory

Jelikož Zdravotničtí záchranáři mají potenciál zachránit životy a minimalizovat zranění, dostávají se do tlaku v souvislosti s rychlým a přesným posouzením postiženého. Tyto faktory mohou mít vliv na jejich fyzické a emocionální zdraví. Strategie zvládnání stresu u zdravotníků mají tendence zaměřit se na emoční represe (Regehr, Goldberg & Hughes, 2002). Útěk a vyhýbání se je spojeno s vyšší úrovní vnímání stresu a vyšším rizikem vyhoření. Studie ukazují, že až 22 % zdravotníků trpí příznaky posttraumatické stresové poruchy a až 8,6 % je ohroženo syndromem vyhoření. Dle Stein (2016) se jedná o soubor emočního vyčerpání, depersonalizace a sníženého pocitu osobního úspěchu. Průzkumná studie Lowery

(2005) testovala vznik posttraumatických stresových poruch při vyšetřování traumatické symptomatologie u 42 studentů paramediců. Dosáhl závěru, že existuje přímý vztah mezi vystavením úrazu a pracovních povinností zdravotnických pracovníků.

3.3 Postoj studentů

Odolností studentů Zdravotnických záchranářů se zabýval Porter (2008) v rámci své pilotní studie, která byla zaměřená na studenty Zdravotnické záchranáře v posledním roce vysokoškolského studia na Novém Zélandu a Austrálii na třech Univerzitách: a) Sturt (CSU), b) Whitireia Nový Zéland (WNZ) a c) Monash Univerzita (MU). Vzhledem k faktu, že Zdravotničtí záchranáři na Novém Zélandu a v Austrálii nespádají do systému registru, nejsou považováni za profesionály v rámci svého povolání. Studie se zaměřila na názory studentů a jejich vnímání nelékařské profesionality v těchto dvou zemích, kde budou tvořit novou generaci záchranářů. Zkoumal se jejich názor vzájemné podpory a také postoj k vyjadřování emocí. Z pohledu studentů ze studie vyplývá důležitost registru tohoto povolání, uvědomění si vysokých požadavků, které jsou kladeny na odborné znalosti. Studie také ukázala na profesionální postoj studentů např. v oblastech hlášení chyb a převzetí odpovědnosti. V neposlední řadě také ukázala důležitost podpory peerů při řešení stresu. Studenti se stali silnými obhájci Zdravotnických záchranářů profesionálů, které podporují.

3.4 Poruchy spánku

Náročnost studijního programu má také vliv na poruchy spánku u studentů. Chutani (2017) ve své studii porovnává kvalitu spánku u studentů 1. ročníku bakalářského studia lékařství a chirurgie (MBBS), fyzioterapie (PT) a ergoterapie (pracovní terapie – OT) na západě indického metropolitního města. Studenti 1. ročníku obecně čelí velkému tlaku v oblasti akademického stresu. Chutani (2017) se zabýval trváním spánku, spavostí během dne a problémy souvisejícími se spánkem u 271 studentů pomocí validovaných dotazníků. Studenti lékařství a chirurgie tvořili (76,4 %), studenti pracovní terapie a fyzioterapie tvořili (23,6 %). Průměrná doba trvání spánku u studentů lékařství a chirurgie byla 6:38 hod (52 minut) a u studentů pracovní terapie a fyzioterapie průměrná doba spánku činila 7 hodin (46 minut). Špatnou kvalitu spánku uvedlo 20,7 % studentů a na nadměrnou denní ospalost si stěžovalo 24,4 % studentů.

3.5 Výukové metody – simulační vzdělávání

Studenti během studia absolvují teoretické i praktické předměty. Velice pozitivní vliv na studenty má používání simulací při výuce. Využíváním simulačních metod při výuce a vzděláváním studentů paramediců se zabýval Williams (2016). Cílem studie bylo porovnat spokojenost studentů s využíváním simulace z univerzit v Austrálii a Jordánsku. Praktická výuka ve třídách zahrnující simulaci dovoluje studentovi hodnotit různé zdravotní stavy pacientů. Průřezové studie ve verzi programu Satisfaction with Simulation Experience Scale se zúčastnilo celkem 511 studentů. Z australské Univerzity Monash 306 studentů (60 %) a z jordánské Univerzity 205 studentů (40 %). Ve studii se pracovalo se třemi faktory:

a) faktor 1 = reflexe (body 1-9), b) faktor 2 = klinické odůvodnění (body 10-14) a c) faktor 3 = klinické učení. Na každý faktor byla prokázána vysoká spolehlivost. Významné rozdíly byly zaznamenány ve všech faktorech mezi australskými a jordánskými studenty: zpětná vazba (průměr = 38,66 vs průměr = 34,15; $P < 0,001$; $d = 0,86$), klinické zdůvodnění (průměr = 21,32 vs. = 18,28; $P < 0,001$; $d = 0,90$) a klinické učení (průměr = 17,59 vs. průměr = 15,47; $P < 0,001$; $d = 1,12$). Větší spokojenost se simulačním vzděláváním se prokázala u studentů z Austrálie. Studenti obou zemí pozitivně přijímají simulační vzdělávání.

Závěr

Poskytnuté zdroje budou brány jako inspirace pro metodiku plánovaného výzkumu u vysokoškolských studentů zdravotnických záchranářů. Podobný typ výzkumu zatím nebyl realizován. Výsledkem bude zjištění náročnosti studijního programu z pohledu studentů zdravotnických záchranářů, zjištění a analýza zátěžových faktorů, které studenti vnímají v teoretických a praktických předmětech, nalezení způsobů vyrovnávání se se zátěží v rámci studia a nalezení faktorů vedoucích k ukončení studia. Výsledky budou použity k případné úpravě učebních plánů oboru Zdravotnický záchranář a k poradenské činnosti pro studenty.

Zdroje

- Fjeldheim, C. B., Nöthling, J., Pretorius, K., Basson, M., Ganasen, K., Heneke, R. & Seedat, S. (2014). Trauma exposure, posttraumatic stress disorder and the effect of explanatory variables in paramedic trainees. *BMC Emergency Medicine*, 14(11). doi:10.2227X-14-11.
- Chutani, A., Shenvi & Singhal, A. (2017). Sleep, Sleepiness and Medical College Students: A Comparative Study among Medical and Paramedical Students of a Tertiary Care Teaching Hospital from a West Indian Metropolitan City. *Annals of Medical*, 7(2), 85-91.
- Kennedy, S., Kenny, A. & O'Meara, P. (2015). Student paramedic experience of transition into the workforce: A scoping review. *Nurse Education Today*, 35(10), 1037-1043. doi:10.1016/j.nedt.2015.04.015.
- Lowery, K. & Stokes, M. A. (2005). Role of peer support and emotional expression on posttraumatic stress disorder in student paramedics. *Journal of Traumatic Stress*, 18(2), 171-179.
- Porter, S. & Johnson, A. (2008). Increasing paramedic students' resiliency to stress: assessing correlates and the impact of intervention. *College Quarterly*, v11 n3 Sum 2008.
- Regehr, Ch., Goldberg, R. & Hughes, L. G. (2002). Exposure to human tragedy, empathy, and trauma in ambulance paramedics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(4), 505-513. doi: 10.1037/0002-9432.72.4.505.
- Stein, C. & Sibanda, T. (2016). Burnout among paramedic students at a university in Johannesburg, South Africa. *African Journal of Health Professions Education*, 8(2), 193-195. doi:10.7196/AJHPE.2016.v8i2.626.
- Williams, A. (2013). Study of emotion work in student paramedic practice. *Nurse Education Today*, 33(5), 512-517. doi:10.1016/j.nedt.2012.03.003.

Williams, B., Abel, C., Khasawneh, E., Ross, L. & Levett-Jones, T. (2016). Simulation experiences of paramedic students: a cross-cultural examination. *Advances in Medical Education and Practice*, 7181-186. doi:10.2147/AMEP.S98462.

Williams, B., Boyle, M., Brightwell, R., Devenish, S., Hartley, P., McCall, M. & Webb, V. (2012). An assessment of undergraduate paramedic students' empathy levels. *International Journal of Medical Education*, 398-102. doi: 10.5116/ijme.4fba.9190.

Kontakt

Mgr. Pavla Svobodová

Ústav ošetrovatelství

Fakulta zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci

Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc, Česká republika

E-mail: pavla.svobodova@upol.cz

Teachers-foreigners at the Palacký University in Olomouc and their perception of the value of education

Markéta Šemberová, Jitka Plischke

Abstract

This paper focuses on teachers-foreigners at the Palacký University in Olomouc and their perception of the value of education. The main aim of this paper is to analyze the work of these teachers with the value of education and the benefits and challenges when working with the Czech students. The partial aim of this paper is to identify the view of the teachers-foreigners on the role of the teachers in their homelands and to describe the experiences of these teachers with their domestic and Czech educational system. We will also focus on the self-development of the teachers-foreigners and their value systems. A semi-structured interview with foreign teachers from the Netherlands, Belgium, China and the UK was carried out within this research. The data obtained was then openly, axially and selectively encoded.

Key words: teacher-foreigner, value of education, value systems, ethnically diverse students

Introduction

This article aims to address the value of education perceived by the teachers-foreigners at Czech universities and their work with different value systems whilst teaching Czech students. The topic is not extensively researched in the Czech Republic and we hereby emphasize the need of researching this topic in more detail to be able to better understand the pedagogical interaction between teachers-foreigners and their students. We believe that this research can significantly improve the effectiveness of the educational process. In addition to this the challenges that teachers face during the educational process can be identified clearly and worked on with a better understanding.

The issue of a teacher-foreigner is being researched for example by Slethaug who defines them as following: *„As outsiders to a culture and in teaching ethnically and nationally diverse group of students, cross-cultural teachers have to rethink culture, pedagogy, and identity, and reconsider their social and pedagogical assumptions in critical ways or risk failure.“* The author continues with an explanation of the term cross-cultural which he uses in order to describe the teachers-foreigners. The following statement defines both: *„the teachers or pedagogues who are outside their native countries, are teaching students of a different nationality, and, therefore, are put in the position of rethinking their cultural imperatives and of negotiating core principles of education.“* Following these statements, the research part of this paper can therefore be considered as a cross-cultural research of

the teachers-foreigners in the Czech Republic. During this research, we focused on the part of the educational process that is being influenced by different cultural backgrounds and value systems of both the teachers-foreigners and the students. We consider this to be summed up under the term identity as is in the case of Slethaug's theory. The combination of the cultural background and the different value systems of both the teachers-foreigners and their students influences the social and pedagogical interaction which is what we have explored in this paper.

In addition, Slethaug emphasizes the need of adaptation of incoming teachers-foreigners to new cultures and habits which leads us to believe, the need of self-conscious engagement of the pedagogical assumptions of the teachers-foreigners is needed as well as the development of the new ones in order to adapt and cope with the new international environment. Louie (2005) made an analysis of the adaptation process and states that: *„The teachers who gather cultural knowledge at the same time as they are imparting it are aware of the processes of learning about another culture, and that awareness deepens their rapport with the students.“* Slethaug continues with this idea and describes the whole process of working with different value systems as following: *„... Each culture has its own ideology, advantages, and limitations, and those who enter a new culture need to be aware of and sensitive to it, and be able to critique it and their own culture as well, and negotiate with it. Although social analysts often criticize cultural imperialism in politics and business, it can be equally present within the educational context. The first lesson to be learned by those who choose to leave their home country and live abroad is that they are outsiders and guests of their new domicile. Putting themselves outside their home country also places them on the cusp of their home value systems and ones they enter, so that internalization is at once a form of cultural engagement, both enlargement and marginalization.“* We have used the above-mentioned statement of Slethaug in this research as a key starting point as we mainly focus on the work of the teachers-foreigners with their own value systems in accordance with the value systems of their students in their new domicile.

In order to understand this issue properly, we continue with a quotation from Gulová (2006) who defines values as following: *„Values are, in general, meant to be necessary for human orientation, especially in the context of a complex world in which many adults, and even adolescents and children, are co-existing. In essence, many of us are constantly looking for a sense of life, and it is precisely the theme of values, our own value vision of the world in confronting the values of the people around us, that can help us to understand what is important to us, what we might eventually be able to (and should) orient to.“* We presume that the value system of the individual, in our case the teacher-foreigner, can influence the value system of the student during the pedagogical and social interaction which corresponds with the above-mentioned statement from Gulová. Apart from that we agree with her understanding of the meaning of values: *„First of all, they create social commitments among people, act on individual and collective identity (who I am, where are my roots, where I belong ...), facilitate orientation in complex life situations (which in our world is still increasing, people, regardless of skin color, education, nationality, intelligence,*

etc. (tolerance, empathy, interculturality, etc.), and, are an important connecting means between the generations, they can protect the in need, the disabled, the helpless and the weak.“ In this paper, we also focus on the part of the values that influence coping with complex life situations in terms of education, nationality, skin colour, interculturality etc. Therefore, we decided to research the issue of coping with different value systems in the educational processes, specifically those between the teacher-foreigner and their students who are ethnically different from them.

1 Methodology

This research was performed in the months between June – September 2018. The respondents were given the same open non-structured questions. They were acquainted in advance with the purpose of this research, its anonymity and they were also informed about their right not to answer a given question.

Research sample

Due to maintaining the anonymity of the teachers-foreigners, we used a numerical coding for the respondents. For clarity, the coding used is determined in the table 1 (Tab. 1) below:

Tab. 1.

Indication of the teacher-foreigner	The background of the teacher-foreigner
Respondent 1	Netherlands
Respondent 2	Netherlands
Respondent 3	Netherlands
Respondent 4	China
Respondent 5	Belgium
Respondent 6	The United Kingdom

2 Results

2.1 Open coding

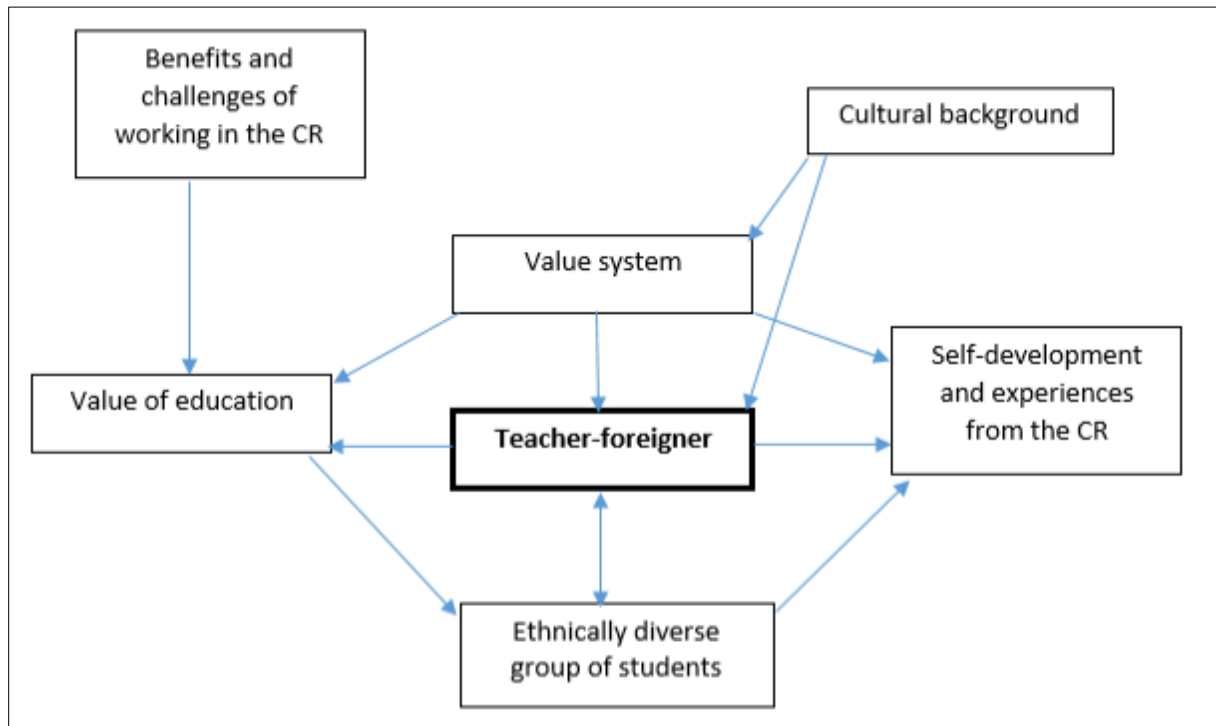
The answers from the respondents were encoded but due to a high number of different codes we divided these codes into superior categories based upon their similarity. The following statements are the different categories.

- Information about the teachers-foreigners.
- Cultural background of the teachers-foreigners.
- Value systems of the teachers-foreigners.
- Information about the students the teachers-foreigners work with.
- Benefits and challenges of working in the Czech Republic in comparison with their domestic and Czech school systems.
- Working with the value of education.

2.2 Axial coding

The next step in the data analysis was to examine the relationships between the categories. A scheme has been created that displays these relationships. Such a scheme, according to Corbin and Strauss (1998), is known as axial coding.

Graph 1.



2.3 Selective coding

The phenomenon of this research is a teacher-foreigner, which also stands in the centre of our attention. The value systems of the respondents and their cultural background are determined as the causal conditions. The cultural background is already outlined in the table above, which explains the numerical description of the respondents. The list of values of all respondents' values coincides in the first two to three places where teachers-foreigners rank family, health and education as important. The 4th and 5th place in the values list is occupied by various values, such as: knowledge, money, faith, sincerity, professional self-concept (fulfilment of self-development) or critical thinking. Among the cultural backgrounds they included, for example, the prestige of the profession as a teacher. All respondents from the Netherlands and Belgium state that being a teacher is not particularly valued in their country. These respondents believe that in the Czech Republic the profession is much more prestigious than in their native country. The respondent from China, on the other hand, states that being a teacher in China is very well respected and this profession is gaining prestige, which is supported by traditional Chinese culture and tradition. The respondent from the United Kingdom claims that the pedagogical profession in his native

country is not very prestigious, but he considers respect to a teacher to be a part of the British cultural tradition.

An ethnically diverse group of individuals (which consists of Czech and Slovak students) is determined to be the context to which the strategy of negotiation is bound, hence the experience gained by the foreign teachers when teaching in the new country. All respondents from the Netherlands stated that, based on their experience in their native country, they see criteria for admission of students to university to be a challenge. Respondents 1 and 2 have said that in the Netherlands it is possible to enrol at a university or a college only at the highest level of high school. However, respondents 2, 3, 4, 5 see the benefits in the strong university autonomy and clear and understandable guidelines and rules.

Respondent 3 expresses his opinion on the disadvantage of the Czech school system in the role of the teacher:

„In comparison with the educational system of the Netherlands, the system in the Czech Republic is still very formal. Students still perceive the lecturer/teacher/professor as the person who knows everything, and to whom they should listen. As a result, CZ-students are very passive and rarely have active input in the lessons/lectures. This is very strange for a Dutch educator, who is used to the fact, that the students freely and actively have input in the subjects, discussed in class, and freely express their opinions. In NL, there is "two-way" communication between teacher and students, while in CZ this communication is very "one-directional", from teacher to students.“

The respondents were further asked to explain what value they gave to education. All the respondents agree that education gives each individual terminal value in the form of more possibilities and job opportunities in the labour market hence the more practical reason. However, the respondents also expressed their opinion on the instrumental form of the value of education. For example, respondent 2 stated that education to him is like a cornerstone and it gives possibilities and options to him. Respondent 3 perceives education as the foundation for the future and emphasizes the connection of education being in line with the personal interests of the individual. Respondent 6 considers education to be a way of self-development mainly in the sense of learning responsibility and points of interest.

All respondents report information about not trying to transfer the value of education onto their students during the educational process but stimulate them to form their own perceptions on the value and attitude towards education independently. Respondent 2 from the Netherlands describes the stimulation of this independence by saying:

„[I try to transfer the values or value of education...] By choosing texts in order to teach the students to think themselves. But I am rather cautious – one shouldn't

impress his own meanings onto his students – they should rather learn to be open-minded individuals, thinking themselves.“

Respondent 3, also from the Netherlands, states in this context:

„I am not a preacher, so I leave it to my students to form their own values and which importance they attribute to them.“

For the purposes of this paper, it is particularly important to note that teachers in general do not try to influence the students with their view on education and their own value systems, or transfer the value of education onto their students, but on the contrary, they support the independence of the students, stimulate them to shape their own values, which they then discuss together. Such a situation is expressed in particular by the respondent 6 from Great Britain, who speaks about stimulating philosophical debates and motivating the students to express their own opinion.

Conclusion and discussion

The main aim of this research was to analyse how the teachers-foreigners work with the value of education in interaction with Czech students. Furthermore, the secondary aims were to explore the benefits and challenges of their work in the Czech Republic compared to their domestic education system. The key finding of this analysis is, that the teachers-foreigners do not try to influence the formation of their students' perceptions of the value of education in any way, however, they try to stimulate their students to form their own perceptions on the value of education independently. It is also quite important to note that the teachers-foreigners have expressed, that they perceive the value of education in both terminal and instrumental sense of values.

The subject of the teachers-foreigners is not a common area of interest in the pedagogical sciences in the Czech Republic, and with this research we are trying to point out that the differences in the perceptions, attitudes and approaches between Czech and foreign teachers should be researched more in depth in order to maximize the benefits of the multicultural education.

In this context, the question is whether the findings concerning the transfer of value of education onto the students are in line with the approach of Czech teachers, which is also a stimulus for further study. The following research will therefore focus on the Czech university teachers at the Medical faculty of Palacký University in Olomouc and their work with the value of education with an ethnically diverse group of students who are enrolled in an International study programme of Medicine and Dentistry. Thanks to the data obtained, it will be possible to perform a comparison between these two groups of university teachers and their approaches towards working with value of education.

Grant support

Contribution is funded within the framework of the grant project IGA_PdF_2018_10 – *The influence of school environment on the formation of the value of education among teachers and students from different sociocultural environments* and IGA_PdF_2018_019 – *Professional self-concept of the beginning academic workers in relation to their value orientation*.

Resources

- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum
- Dorotíková, S. (1998). *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.
- Göbelová (2015). *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
- Gulová, L. (2006). *Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže*. In Střelec, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2005). *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Louie E.K. in Carroll, J., Ryan, R. (2005). *Teaching international students: Improving learning for all. Gathering cultural knowledge: useful or use with care?* London: Routledge.
- Prokop, J. (2001). *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství.
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Slethaug, G. (2007). *Teaching abroad. International education and the cross-cultural classroom*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Smékalová, L., Pospíšilová, H. (2007). *Utváření hodnot v dětském věku prostřednictvím životních situací v rodině*. In *Mládež a hodnoty 2007. Sborník z mezinárodní konference konané 18.–19. 10. 2007 v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Spousta, V. (1996). *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

Kontakt

Mgr. Markéta Šemberová

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: marketa.semberova@upol.cz

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: jitka.plischke@upol.cz

Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, výstupy první fáze výzkumu

Selected aspects of the professional beliefs of novice teachers, results of the first phase of research

Jaroslava Ševčíková

Abstrakt

Dlouhodobý výzkum, jehož část zde prezentujeme, se zabývá problematikou profesního přesvědčení začínajících učitelů pohledem jich samotných. Profesní přesvědčení považujeme za významný fenomén, který dosud nebyl v tomto kontextu podrobně zkoumán. Cílem je zachytit vybrané aspekty formování profesního přesvědčení pohledem aktérů, začínajících učitelů, pojmenovat je a popsat, což je úkol první, kvalitativní fáze výzkumu. Její výsledky jsou zde předkládány.

Klíčová slova: profesní přesvědčení (víra), začínající učitel

Abstract

The long-term research, part of which is presented here, deals with the issue of the professional beliefs of the novice teachers from their own perspectives. We consider the professional beliefs to be a significant phenomenon that has not yet been studied in detail in this context. The aim is to capture the selected aspects of formation of the professional beliefs from the perspectives of the actors themselves, so the novice teachers, by identifying and describing them which is the first task of the qualitative phase of the research. Its results are presented here.

Key words: professional convictions of the teacher (belief), novice teacher

Úvod

Profesní přesvědčení učitelů, ve smyslu profesní víry (belief) a sebedůvěry, lze považovat za významný fenomén, který silně ovlivňuje každého začínajícího učitele a formuje jeho individuální spokojenost i výkon v profesi. Domníváme se, že tento fenomén dosud nebyl výzkumem uchopen z pohledu autoreflexe samotného učitele. V rámci první fáze dlouhodobého výzkumu hledáme a postupně odhalujeme jednotlivé aspekty formování profesního přesvědčení učitele s cílem popsat ty, které dosud nebyly s tématem spojovány. Následně, v další fázi výzkumu, máme v úmyslu prověřit, jak významným jevem v populaci

začínajících učitelů konkrétní aspekty jsou. Pojem aspekt zde vysvětlujeme a vnímáme jako „zorný úhel pohledu, pojetí učitele“ k formování tohoto fenoménu.

Profesní přesvědčení zde vnímáme jako všechno to, v co učitel věří, co zná, co umí, o čem je osobně i profesně přesvědčen, co využívá v rámci profese, i to, co ho k ní motivuje, ale vnímáme ho i jako „učitelův osobní pocit“ spokojenosti a naplňování smyslu práce. Zároveň se přikláníme k názoru, že profesní přesvědčení učitele je zakládáno, generováno a formováno jako: „... osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“. (Stuchlíková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák & Simonová, 2014).

Naším cílem je zachytit povahu jevů pohledem aktérů-učitelů, proto nepůjde o objektivní popis fenoménu jako takového, ale autentické zaznamenání toho, jak je vnímán a prožíván. Věříme, že to bude hlavně ve smyslu Gavorova: „učitelé se silným přesvědčením o svých kompetencích a schopnostech pracují úspěšněji“ (in Janík & Švec a kol., 2009, s. 221-222), protože práce učitele vyžaduje také přesvědčení o vlastním profesním potenciálu a víru v profesi i vlastní úspěšnost v ní (self-efficacy).

1 Metodologie

Cílem je co nejpřesnější zachycení dosud ne zcela predikovaných jevů formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. Pro celkový výzkum byl zvolen smíšený výzkumný design QUAL → quan (dle Lukas, 2006) s autorskou kombinací metod sběru dat, technik i jejich analýzy, ve smyslu triangulace zdrojů dat (dle Švaříček & Šedřová, 2014, s. 202) a kombinace přístupů jejich zpracování.

V první fázi výzkumu, kterou zde předkládáme, jsme se snažili zachytit a popsat co nejširší škálu jevů, v souvislosti s formováním vybraných aspektů profesního přesvědčení začínajících učitelů, pomocí kvalitativních výzkumných nástrojů. Druhá fáze výzkumu pak využije kvantitativní výzkumné metody a zpracování dat, které ověří, jak významným jevem každý z odhalených aspektů formování profesního přesvědčení v populaci začínajících učitelů je.

Data zde předkládaná byla dle časové posloupnosti získána jednak z nepublikovaného *Učitelského deníku*, který si vedla „uvádějící učitelka“ (dle Podlahová, 2004) při jednoletém uvádění začínajících učitelů do praxe v konkrétní základní škole. Celkový výzkumný vzorek činil šestnáct respondentů, kteří byli záměrně vybráni ve třech etapách. První výzkumný vzorek tvořilo sedm začínajících učitelů, kontrolním prvkem byla uvádějící učitelka, autorka deníku. Data byla získávána rozhovory záznamů, pozorování, hospitacemi, rozhovory se začínajícími učiteli atd. Za začínajícího učitele (dále jen učitel) zde považujeme učitele vyučujícího v základní, střední či vysoké škole s maximální délkou praxe tři roky (Chudý & Neumeister, 2014, s. 23).

Druhá skupina respondentů byla tvořena šesti začínajícími učiteli, kteří písemně, v rámci autonomního psaní či v zaznamenávaném hloubkovém rozhovoru, odpovídali na otázku: „*Jaké aspekty formování vašeho profesního přesvědčení vnímáte jako významné? Které vás posilují a naopak? Rozepište-rozvyprávějte prosím co nejpodrobněji, včetně například*

motivace k učitelské profesi, vašich pocitů v konkrétních pracovních profesních situacích atd.“

V následné třetí fázi vstoupili do výzkumných šetření tři noví respondenti, začínající učitelé, využita byla opět metoda autonomního psaní, viz výše. Součástí výzkumu byli další čtyři učitelé, které nepovažujeme za začínající, ale tvořili v různých fázích výzkumu kontrolní vzorky, jejichž data nebyla do výzkumu zahrnuta.

Data, jevící se jako zvlášť závažná, zdůrazňovaná respondenty, byla podrobena specificky zaměřenému dotazování v rámci rozhovorů orientovaných na daný konkrétní aspekt formování profesního přesvědčení (např. téma hodnot ve výuce, téma kázně, téma vlivu klimatu školy, téma vlivu zvládnutí profesních situací učitelem na jeho profesní přesvědčení, atd...), a byla zpracována v rámci doprovodných výzkumných aktivit k publikování a vystoupení na konferencích.

Získaná data ze všech zdrojů byla zpracována otevřeným, axiálním a v určitých fázích selektivním kódováním, poté opakovaně diskutována v různě kombinovaných ohniskových skupinách respondentů, se záznamem pořízeným na místě. V jednom případě byla data také podrobena členskému ověřování typu *member checking* (Švaříček & Šedová, 2014, s. 33), které bylo využito zejména z důvodu ujištění, že data byla zpracována v tom kontextu, jak je respondenti sdělovali, a výzkumník pochopil a interpretoval.

V rámci otevřeného kódování byla v získaném materiálu vyhledávána data (zaměřená na aspekty formování profesního přesvědčení), která po uspořádání do kategorií vymezila jevy, které dle učitelů mají vliv na jejich profesní přesvědčení. Za profesní situaci zde považujeme každou událost ve výuce i mimo ni, v profesním životě učitele, která dle jeho sdělení má vliv na jeho profesní přesvědčení.

Při axiálním kódování byly získané kategorie dat podrobeny analýze vztahů a vytvářeny kategorie nadřazené, které postihly kontext a vztahy předchozích získaných údajů, tedy smysluplně propojující kategorie nižšího řádu, např. zvládnuté profesní situace posilují profesní přesvědčení a naopak.

Cílem kvalitativní části výzkumu bylo získat, sytit a „naplnit“ položky pro dotazníky závěrečné kvantitativní části výzkumu, ve které budou získaná data (aspekty profesního přesvědčení, tak jak je vidí sami začínající učitelé) zpracována do dotazníku a podrobena zkoumání kvantitativními metodami.

2 Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení – profesní situace

Respondenti shodně uvádějí, že na formování jejich profesního přesvědčení, tak, jak ho oni sami vnímají a prožívají, má významný vliv úspěch či neúspěch v profesi. Jde jak o úspěch jimi nahlížený obecně, tak i každodenní jednotlivé **profesní situace**, které buď vyřeší, nebo ne. Za profesní situaci považujeme každou situaci v profesním životě začínajícího učitele, která se odehrává ve výuce i mimo ni, ale vždy s vazbou na učitelovo profesní jednání, konání, přípravu atd. Přestože tak, jako neexistuje standardní osobnost, tak neexistují ani standardní profesní situace, protože každá je jedinečná a její řešení konkrétním učitelem je také jedinečné, ukazuje se v získaných datech, že je možné najít společné rysy vybraných

profesních situací, jejich způsobů řešení, a následný vliv na formování profesního přesvědčení začínajících učitelů.

Obr. 1.



Jako profesní situace, které působí nejsilněji na formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, se jeví tyto:

- profesní situace v interakci s žáky, zejména (ne)zvládnání kázně ve výuce,
- profesní situace v oblasti oborových (ne)znalostí a (ne)vědomostí učitele,
- profesní situace v oblasti didaktických (ne)schopností učitele,
- profesní situace v oblasti (ne)zvládnání administrativní zátěže,
- profesní situace v interakci s vedením školy,
- profesní situace v interakci s kolegy.

Respondenti sami uvedli, že profesní situaci považují za problém, který je třeba vyřešit. Takových situací, problémů, se v jejich profesním životě denně objevují desítky. Některé jsou jednoduché, není třeba o nich příliš přemýšlet, a pokud je vyřeší úspěšně, pak tyto situace ani nevnímají jako významné. Přesto, po úspěšném průběhu všech denních profesních situací, cítí jisté uspokojení. Jiné, závažnější profesní situace, naopak představují problém, uvozují problémovou situaci. A její řešení může být buď úspěšné, či ne, a každé řešení má pak příslušnou vazbu na posílení či snížení profesního přesvědčení učitele.

Zde předkládáme dva základní modely vazby (vy)řešení profesních situací na posílení či snížení profesního přesvědčení začínajících učitelů, které vyplynuly jednoznačně ze získaných dat:

Obr. 2.

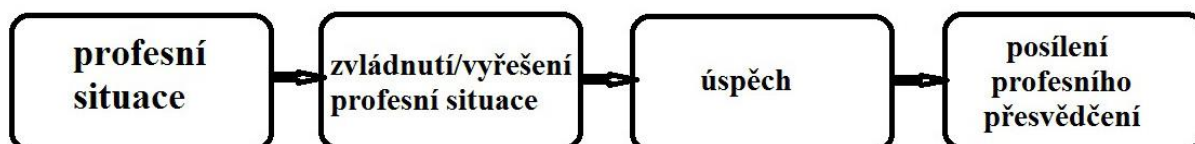


Respondenti zde shodně uvádějí, že jakékoliv, byť drobné, profesní selhání **snižuje jejich profesní přesvědčení**. V některých případech dlouhodobě, v jiných jen krátkodobě. V případě nezvládnutí konkrétní profesní situace si uvědomují, popř. je uvádějící učitel upozorní, že se situace může a zřejmě bude opakovat, a proto je třeba hledat řešení situace „pro budoucnost“, modelovat si návrhy možných řešení pro budoucí použití v opakující se či podobné profesní situaci. Jak respondenti dále uvádějí, právě toto vědomí je vede k hledání

konstruktivních řešení každé dříve nezvládnuté profesní situace. Jisté uspokojení přináší až stav, kdy je řešení nalezeno. Vyšší a „hodnotnější“ uspokojení přichází, když je nalezené řešení prověřeno opakovanou profesní situací přímo „v akci“ a završeno jejím zvládnutím, tedy úspěchem.

Opačná situace nastává, pokud přichází úspěch napoprvé, přímo v akci, při řešení profesní situace.

Obr. 3.



Také zde se všichni respondenti shodli. Bez výjimky uvádějí, že pokud profesní situaci zvládnou, dochází neprodleně k **posílení jejich profesního přesvědčení** i zvýšení sebevědomí. Velmi zřetelné je to zejména v situacích, kdy je přímým svědkem jejich úspěchu autorita, hospitující či uvádějící učitel. Mnohdy ale „postačí“ i sdílení úspěchu ve výuce se třídou a žáky. Efekt se projevuje zejména u zvládnání kázně, ale i při „předvedení“ okolím oceňovaných odborných znalostí či didaktických schopností, ve smyslu vyjádření žáků: *...ani jsem netušil, pane učiteli, že toho (o té věci) tolik víte, ...ta hodina byla opravdu zábavná, a ještě jsme se tolik dozvěděli*, atd. Sami respondenti ale upozorňují na nebezpečí, kdy by mohli být „úspěchem“ ukolébáni a dále by necítili důvod na sobě pracovat.

Respondenti také zdůrazňují, že čím složitější a pro ně těžší profesní situaci dokáží vyřešit (není nutné okamžitě a na místě), čím více úsilí je úspěšné řešení stojí, tím větší radost z úspěchu přichází a tím také dochází k silnějšímu posílení profesního přesvědčení, ve smyslu: *Věřím ve své síly a schopnosti. Je ale třeba upozornit, že vnímání profesní situace i míry úsilí vynaloženého k jejímu řešení je individuální, nepodařilo se pro ně najít dosud měřítko, což bude předmětem další, kvantitativní části výzkumu.*

K dalším aspektům, které působí na formování a kvalitu profesního přesvědčení začínajících učitelů, patří dle jejich sdělení, i úroveň profesní přípravy (její vnímání respondentem), klima školy, kvalita pomůcek i prostředí, ve kterém pracují, to, jak se mohou ztotožnit se „zaběhanými“ postupy v místě, jaké mají možnosti vnášet své osobní nápady a inspirace do výuky i organizace učiva a času žáků, jaká je důvěra zaměstnavatele, vedení školy, učitelského sboru, jaká je možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků atd.

Závěr

Výzkum potvrzuje, že problematika tak komplexního fenoménu jako je profesní přesvědčení učitelů, je velmi komplikovaná. Formování vybraných aspektů profesního přesvědčení je různorodé tak, jak jsou různí respondenti, tedy začínající učitelé. Došlo však k několika zásadním shodám, které jsou v této práci předloženy.

Máme za to, že naším výzkumem bylo prokázáno, že existuje jistá definovatelná vazba mezi profesním přesvědčením a profesním selháním či neúspěchem. Pokud situace selhání začínající učitel prožívá často, a bez podpory například uvádějícího učitele či okolí, může být jeho profesní přesvědčení velmi silně sníženo, degradováno, a může to směřovat až k pocitům beznaděje a rozhodnutím o odchodu z profese.

Můžeme ale také naopak dokladovat silnou vazbu mezi úspěšným řešením každodenních i složitějších profesních situací, a posilováním profesního přesvědčení začínajícího učitele, ve smyslu: Čím lépe a více problémových profesních situací zvládne ke své spokojenosti, tím více dochází k posílení jeho profesního přesvědčení.

Naším dalším cílem bude jednotlivé aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů co nejpřesněji definovat, zobecnit dopady dosud zjištěných a analyzovaných konkrétních profesních (problémových) situací, a ověřit, jak častým jevem v populaci začínajících učitelů jsou, a jak silně na jejich profesní přesvědčení působí podle nich samotných. Věříme, že výsledky tohoto výzkumu mohou být v konečném důsledku přínosným podkladem například pro úpravu programů pregraduální přípravy učitelů nebo pro činnost uvádějícího učitele tak, aby veškeré tyto aktivity zvenčí směřovaly k posilování profesního přesvědčení začínajících učitelů a byly začínajícím učitelům co nejvíce ku prospěchu.

Grantová podpora

Příspěvek je realizován v rámci řešení IGA_PdF_2018_10 – *Vliv prostředí školy na formování hodnoty vzdělání u učitelů a studentů pocházejících z odlišných sociokulturních prostředí* a IGA_PdF_2018_016 – *Proces konstruování učitelské profesní identity*.

Zdroje

- Chudý, Š. & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2.stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Teoretická studie. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.
- Lukas, J. (2006) Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In Kocurová, M. (ed.). *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: sborník příspěvků konference ČAPV*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Učitelství deník*. Vsetín: Základní škola X, část 2013–2018. Ne publikováno.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Ševčíková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Muzeum regionu Valašsko, p. o.
Horní náměstí 2, Vsetín
<http://www.muzeumvalassko.cz/>

Fakulta společenských studií, Vysoká škola Humanitas v Sosnowci
<http://www.huni.cz/>

Genderové aspekty literárních textů a jejich vliv na formování hodnotové orientace žáků a žákyň

Gender aspects of literary texts and their influence on the formation of value orientation of pupils

Veronika Švecová

Abstrakt

Předkládaný příspěvek se zaměřuje na dílčí výsledky dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem bylo popsat aktuální stav a možnosti reflexe genderové problematiky v hodinách literární výchovy na 2. stupni ZŠ. Příspěvek konkrétně popisuje názory vyučujících na nutnost/zbytečnost zabývat se genderovou tematikou v hodinách literární výchovy a na potenciál subverzivních charakteristik literárních postav mužů a žen formovat hodnotovou orientaci dítěte směrem k narušování genderových předsudků. Dále předkládá jejich zkušenosti s upozorňováním dětských recipientů na genderové stereotypy. Dalším cílem příspěvku je popsat základní teoretické poznatky týkající se formativního potenciálu literatury pro děti a mládež s ohledem na problematiku genderových stereotypů.

Klíčová slova: genderové stereotypy, učitelé, literatura pro děti a mládež

Abstract

The present paper focuses on the partial results of the questionnaire survey, whose main objective was to describe the current state and possibilities of reflection on gender issues in literary education of lower secondary school. The paper specifically describes the opinions of teachers on the necessity/needlessness to address gender issues in literary lessons and on the potential of subversive characteristics of literary characters of men and women to shape the value orientation of a child towards the erosion of gender prejudices. It also presents their experience in alerting child recipients to gender stereotypes. Another aim of the paper is to describe the basic theoretical knowledge concerning the formative potential of literature for children and youth and with regard to the issue of gender stereotypes.

Key words: gender stereotypes, teachers, literature for children and youth

Úvod

Předkládaný příspěvek reaguje na zvyšující se zájem o zkoumání genderové problematiky v různých sférách lidského života. I v oblasti vzdělávání se diskutuje o řadě otázek vyplývajících z uvažování o sociálně a kulturně konstruovaných rozdílech mezi femininitou a maskulinitou (Smetáčková, 2016). Dívky a chlapci vstupující do edukačního procesu se již od raného věku konfrontují s genderovými rolemi, které jsou nezřídka konstruované na přetrvávajícím stereotypním základu (Vaďurová, 2011).

Na potřebu reflektovat ve výchově dětí genderové stereotypy (a zmírňovat genderové nerovnosti) reaguje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Jarkovská, 2013), které ve svých každoročně aktualizovaných prioritách zmiňuje i požadavek: „*zavést cílená opatření zaměřená na žáky a žákyně základních, středních i vysokých škol, která budou prohlubovat jejich individuální schopnosti a zájmy bez ohledu na společenské stereotypy o rolích žen a mužů*“ (Aktualizovaná opatření, 2017, s. 5).

Vychovávat děti v souladu s deklarací rovných příležitostí pro muže a ženy v soukromém životě i profesi se v dnešní době zdá již naprosto samozřejmé (Smetáčková & Jarkovská, 2006). Tento požadavek však pro vyučující znamená také nutnost dokázat se v určitých situacích oprostít od vlastního osobního přesvědčení a projevit schopnost diskutovat o normativním nastavení společnosti v zájmu prohlubování individuality svých žáků a žákyň.

Naším záměrem je sledovat problematiku genderových stereotypů v kontextu základní školy, konkrétně skrze obsah výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy. Vycházíme přitom z premisy, že literární texty mají potenciál rozvíjet u žáků a žákyň výchovu citovou, etickou, vlasteneckou či výchovu k tolerantnosti odlišného (Lederbuchová, 2006).

Cílem tohoto příspěvku je popsat dílčí výsledky dotazníkového šetření orientovaného na vyučující literární výchovy na 2. stupně ZŠ. Příspěvek konkrétně popisuje názory vyučujících na nutnost/zbytečnost zabývat se genderovou tematikou v hodinách literární výchovy a na potenciál subverzivních charakteristik literárních postav mužů a žen formovat hodnotovou orientaci dítěte směrem k narušování genderových předsudků. Dále předkládá jejich zkušenosti s upozorňováním dětských recipientů na genderové stereotypy.

Cílem teoretické části příspěvku je popsat základní poznatky týkající se formativního potenciálu literatury pro děti a mládež v souvislosti s problematikou genderových stereotypů.

1 Genderově citlivá (literární) výchova

Literární texty, které jsou dětem a dospívajícím při výuce i ve volném čase k dispozici, demonstrují obsah vztahového konceptu genderu. (Doležalová, 2009). Předkládají čtenářům a čtenářkám soubory vlastností přisuzované mužům nebo ženám, čímž je seznamují se vzory femininity a maskulinity a formují tak jejich genderovou identitu a hodnotový systém (Smetáčková & Vlková, 2005).

S posílenou formativní funkcí literatury pro děti a mládež počítá také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který uvádí, že žáci a žákyně prostřednictvím četby „*dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich*

postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (RVP ZV, 2016, s. 16). Literární výchova se tak stává prostorem, ve kterém může při správné didaktické práci s textem docházet k diskuzi nad stereotypy demonstrovanými charakteristikami jednotlivých literárních postav mužů a žen (Jacobs, 2004) a k posilování kritického uvažování dětí o nastavení současného světa i vlastním sebepojetí.

Na literaturu pro děti a mládež bývá v této souvislosti stále častěji pohlíženo tzv. genderovou optikou (Babanová, 2008b). Genderové analýze jsou podrobovány jak mužské a ženské literární postavy (jejich charakteristiky, četnosti v jednotlivých dílech apod.), tak například i doplňující ilustrace (Tsao, 2008).

Výsledky výzkumů uskutečněných v 70. a 80. letech (např. Weitzman; Williams in Renzetti & Curran, 2003) dokazují, že v minulosti byly literární postavy i jejich ilustrace zobrazovány značně schematicky. Mužské postavy vystupovaly především v aktivních rolích (dobrodruzi, vůdcové), ženské naopak v rolích pasivních (společnice, pomocnice), navíc četnost ženských postav byla v dílech určených dětem a mládeži velmi malá – poměr mužských a ženských postav se vyrovnal až v 90. letech (Renzetti & Curran, 2003). V roce 1997 vytvořila Kathleen Odean seznam knih, ve kterých již ojediněle dívky a ženy vystupují jako statečné, nezávislé a fyzicky zdatné. (Renzetti & Curran, 2003).

V dnešní době dochází k dalším posunům směrem k nabourávání polarizace literárních postav. Současná překladová i domácí literatura pro děti a mládež nabízí poměrně pestrou škálu postav rozličných charakteristik, a to i uvnitř jednoho genderu (Jarkovská, 2013). Snaha předkládat dětem různorodé modely k ztotožnění však může být limitována samotnými recipienty konkrétního díla. Mladší děti povětšinou odmítají zpochybnění tradičního genderového uspořádání, jelikož od života očekávají řád, je-li jejich představa o životě narušena, mohou se cítit ohroženy (Jarkovská, 2013.). Ovšem v době dalšího dospívání, kdy proces budování genderové identity vrcholí, a dívky a chlapci si budují vlastní představu o budoucnosti v roli muže nebo ženy, může být možnost seznámit se i s jinými, alternativními vzory přínosem (Smetáčková, 2010).

Obecné teze genderově citlivé výchovy tak lze dle našeho názoru aplikovat i na literární výchovu, respektive na práci s textem. Vyučující literární výchovy by měli nabízet žákům a žákyním skrze texty dostatek ženských a mužských vzorů, respektovat při práci s textem (i při jeho výběru) odlišnosti mezi pohlavími, ale zároveň se při komunikaci s konkrétním jedincem oprostít od vlastních předsudků a umožnit tak dospívajícím rozvoj i v oblastech pro dívku nebo chlapce na první pohled netypických (Babanová, 2008a).

2 Metodologie výzkumu, výzkumný nástroj a vzorek

Z důvodu absence tuzemských výzkumů týkajících se genderových aspektů literárních textů a jejich reflexe v hodinách literární výchovy jsme uskutečnili kvantitativně orientovaný výzkum zaměřený na učitele literární výchovy na 2. stupni základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat aktuální stav a možnosti zapojení genderové problematiky do hodin literární výchovy na 2. stupni základních škol.

Jako výzkumný nástroj jsme použili nestandardizovaný dotazník, který ve své finální podobě obsahoval celkem 34 položek různých typů (škálové, polouzavřené, otevřené). Dotazník jsme rozdělili do čtyř částí – první dvě části dotazníku zjišťovaly názory vyučujících českého jazyka na podstatu a možnosti reflexe genderové problematiky v literární výchově (včetně zhodnocení literatury pro děti a mládež z hlediska genderových stereotypů) a jejich názory na vlastní didaktickou připravenost k reflektování tohoto tématu, třetí část zjišťovala zkušenosti učitelů se zapojením tematiky do hodin literární výchovy, čtvrtá část se týkala demografických údajů učitelů.

Dotazník jsme rozeslali pomocí e-mailu do 514 úplných základních škol ve čtyřech krajích v České republice. Dotazník vyplnilo celkem 121 učitelů (8 mužů a 113 žen) českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ z Jihomoravského kraje (48), Libereckého kraje (27), Kraje Vysočina (25) a Plzeňského kraje (21). Celkem 26 dotazovaných učitelů nebylo v praxi déle než 10 let a u 58 učitelů byl druhý aprobační předmět jiného zaměření než humanitního.

V tomto příspěvku představíme výsledky, které jsme získali vyhodnocením tří položek dotazníku, a odpovíme tak na stanovené výzkumné otázky, jež měly za úkol zjistit, zda:

- vyučující považují zabývání se genderovými aspekty textů v literární výchově za zbytečný trend současné doby (názor vyučujících),
- podle vyučujících může didaktická práce s literárním textem sloužit k odstraňování předsudků k opačnému pohlaví (názor vyučujících),
- žáci a žákyně někdy sami upozornili na genderově stereotypní zobrazování literárních postav (zkušenost vyučujících).

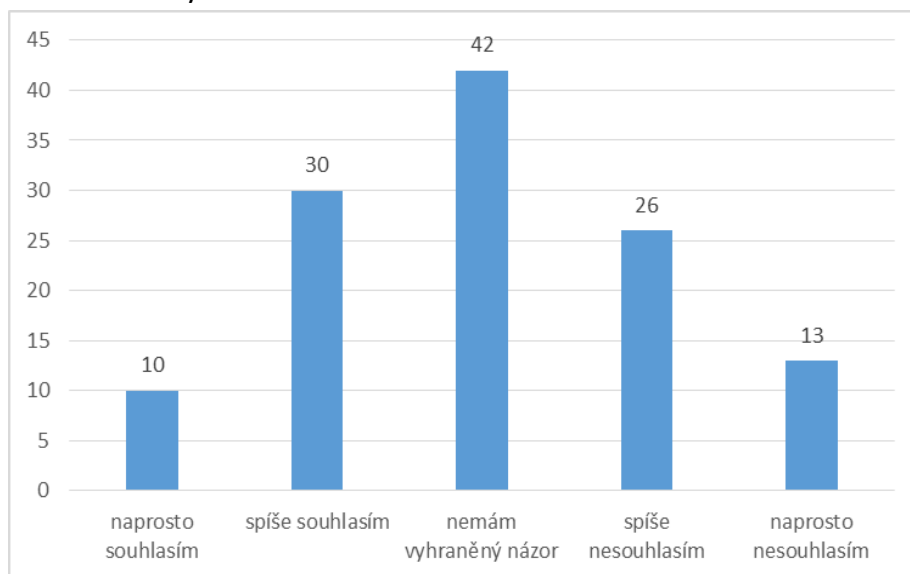
3 Výsledky a diskuze

V první řadě nás zajímalo, zda učitelé vůbec spatřují v propojení obsahu gender studies a literární výchovy smysl. V této souvislosti jim byl předložen následující výrok:

Zabývání se genderovými aspekty literárních textů v hodinách literární výchovy považují za zbytečný trend současné doby.

Respondenti měli označit míru svého souhlasu či nesouhlasu na stupnici 1–5 (od „naprosto souhlasím“ po „naprosto nesouhlasím“). Průměrné hodnocení této položky je 3,02, což odpovídá odpovědi „nemám vyhraněný názor“. Tuto možnost zvolilo celkem 42 (34,7 %) respondentů. Celkem 40 (33,1 %) učitelů ze 121 označilo odpověď „naprosto souhlasím“, nebo „spíše souhlasím“. Podobný počet, celkem 39 (32,2 %) učitelů, uvedl odpovědi na opačné straně škály – viz Graf 1.

Graf 1. Zabývání se genderovými aspekty textů v literární výchově jako zbytečný trend současné doby



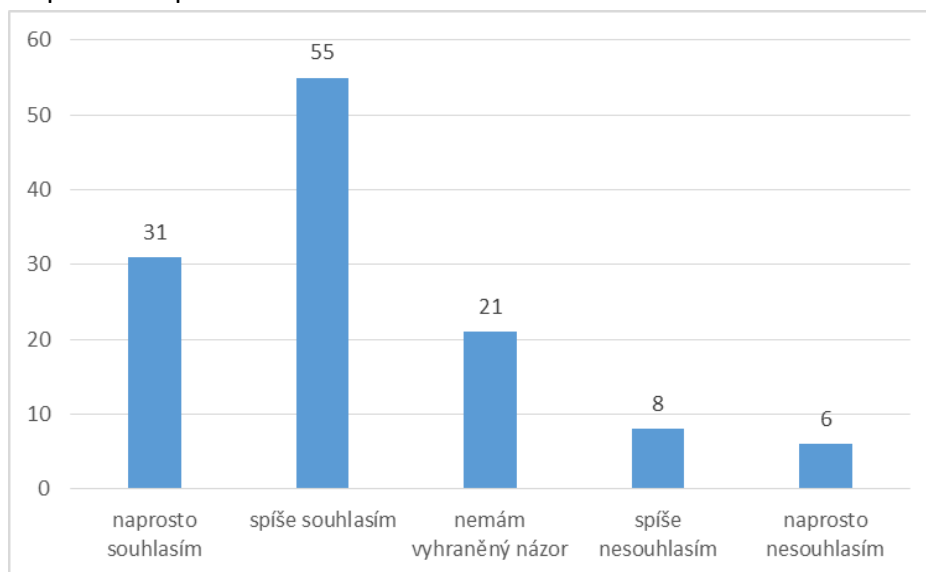
Další škálovou položkou byl výrok bezprostředně se týkající vlivu reflexe genderové tematiky (genderově nestereotypních hrdinů a hrdinek) v literárních textech na rozvoj hodnotové orientace žáků a žákyň:

Didaktická práce s literárním textem, který zobrazuje mužské/chlapecké a ženské/dívčí postavy v jejich netypických genderových rolích, může žákům a žákyním napomáhat k toleranci a odstranění předsudků k opačnému pohlaví.

Tento výrok jsme sestavili na základě jednoho z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost uvedeného v RVP ZV, jedná se o „*utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti*“ (RVP ZV, 2016, s. 52).

Průměrné hodnocení položky učiteli je 2,20, což odpovídá odpovědi „spíše souhlasím“. Celkem 86 (71,1 %) respondentů zastává (nebo spíše zastává) názor, že práce s texty, jenž zobrazují postavy žen a mužů v netypických genderových rolích, může mít pozitivní vliv na odstraňování předsudků k opačnému pohlaví. Protichůdný názor má pouze 14 (11,5 %). Vyhraněný názor nemá 21 (17,4 %) respondentů – viz Graf 2.

Graf 2. Didaktická práce s literárním textem jako nástroj k odstraňování předsudků k opačnému pohlaví



Poslední prezentovaná odpověď se týká recepce genderových stereotypů, položka dotazníku zněla:

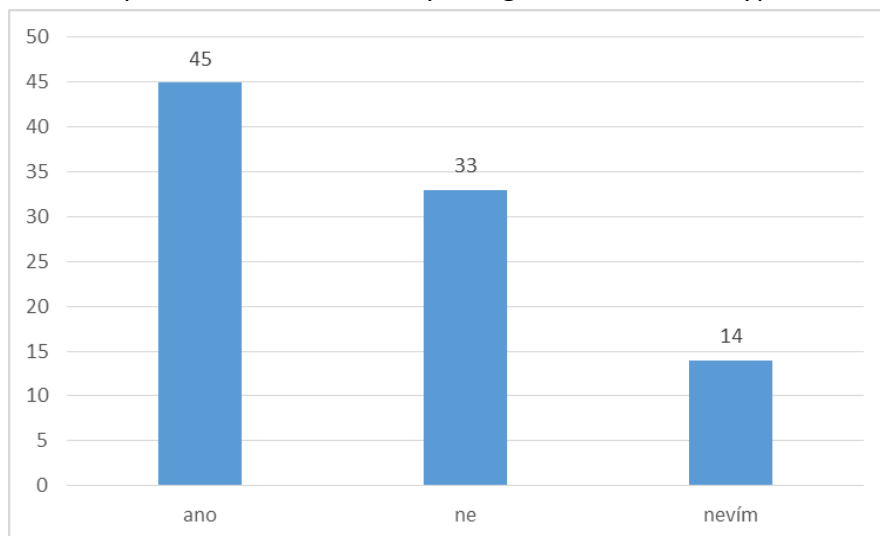
Upozornili jste někdy během hodin literární výchovy žáky a žákyně sami na genderově stereotypní zobrazování literárních postav?

Zajímalo nás tedy, zda dospívající na 2. stupni ZŠ tuto tematiku v textech sami vnímají – zda má literatura pro děti a mládež potenciál vzbudit mezi žáky a žákyněmi diskuzi, ať už směrem k obhajobě tradičního genderového uspořádání, či proti němu.

Na tuto položku odpovídali pouze vyučující, kteří mají zkušenost s reflexí genderové tematiky v literární výchově (zabývali se s žáky a žákyněmi charakteristikami a sociálními rolami literárních postav s ohledem na gender postav), na otázku odpovědělo 92 učitelů.

Celkem 45 (37,2 %) respondentů zvolilo možnost „ano“, 33 (27,3 %) zvolilo „ne“ a 14 (11,6 %) „nevím“ – viz Graf 3.

Graf 3. Upozorňování žáků a žákyň na genderově stereotypní zobrazování literárních postav



Z uvedených výsledků vyplývá, že učitelé zauímají rozporuplné názory již k hodnocení samotné podstaty zkoumání genderové problematiky v literárních textech. Velké množství dotazovaných nemá k tomuto tématu žádný vyhraněný názor, což je nejspíše důsledkem malého povědomí o této tematice v českém prostředí. Odpovědi zbývajících učitelů se poměrně rovnoměrně rozložily do dvou protikladných skupin. Existují tedy učitelé, kteří považují zabývání se genderovými aspekty literárních textů v hodinách literární výchovy za zbytečný trend současné doby, stejně tak učitelé s opačným názorem. Když jsme se ovšem vyučujících zeptali, zda má didaktická práce s genderově nestereotypními texty potenciál rozvíjet žákovu osobnost směrem k odstranění předsudků k opačnému pohlaví, většina vyučujících odpověděla souhlasně. Větší část respondentů také uvedla, že žáci a žákyň někdy během hodiny literární výchovy na genderové stereotypy sami upozornili. Děti tedy vnímají, že se normativní podoba maskulinity a femininity odráží také v literárních textech, které jim slouží jako nástroj ke konfrontaci vlastních představ a zkušeností s genderovými aspekty společnosti.

Závěr

V příspěvku jsme nastínili základní poznatky týkající se oblasti genderových aspektů literatury pro děti a mládež a jejich vlivu na dětského recipienta. Prezentovali jsme vybrané dílčí výsledky dotazníkového šetření realizovaného na jaře 2018, jehož respondenty byli vyučující českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Získaná data ukázala, že zabývat se genderovými aspekty literárních textů v literární výchově není pro značnou část vyučujících podstatné, pro téměř stejný počet vyučujících to však svoji podstatu má – skrze formativní funkci textu může literární výchova působit na hodnotovou orientaci žáků a žákyň směrem k toleranci a narušování předsudků. Navíc značná část vyučujících má vlastní zkušenost z výuky s upozorňováním na genderové stereotypy v textech samotnými dětmi. Přestože část vyučujících má tedy k tematice spíše skeptický názor, výsledky dalších dvou položek

dokládají, že další zkoumání tématu může přinést do pedagogické teorie i praxe další zajímavé podněty.

Grantová podpora

Příspěvek vznikl za podpory projektu IGA_Pdf_2018_013 *Genderová problematika v literatuře pro děti a mládež a její reflexe v pedagogické praxi* řešeného v rámci specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Zdroje

- Aktualizovaná opatření Priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů.* (2017). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Priority-2017.pdf>
- Babanová, A. (2008a). Představení projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. In A. Babanová, *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*, s. 28-30. Praha: Gender Studies.
- Babanová, A. (2008b). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies.
- Doležalová, L. (2009). Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 14(1), 165-177. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/77/180>
- Jacobs, K. (2004). Gender Issues In Young Adult Literature. *Indiana Libraries*, 23(2), 19-24. Dostupné z <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/1335>
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Lederbuchová, L. (2006). Literárněteoretické poznatky v literární výchově. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2016). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- Renzetti, C. M. & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Smetáčková, I. & Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. & Vlková, K. (2005). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.

- Smetáčková, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia paedagogica*, 15(1) 107-127. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/100/203>
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Tsao, Y. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 45(3), 108-114. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org/d722/00d6dd74289c3cc434e308cb25e80500469b.pdf>
- Vadúrová, L. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 211-224. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/130/232>

Kontakt

Mgr. Veronika Švecová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: veronika.svecova04@upol.cz

Využívání pozitivních copingových strategií mezi vysokoškolskými studenty PdF UPOL

*The using of positive coping strategies among university students
from Faculty of Education UPOL*

Martina Zouharová, Irena Plevová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na rozdíly při využívání pozitivních copingových strategií u studentů učitelských a neučitelských oborů UPOL, a to vzhledem k jejich pohlaví a ročníku, který navštěvují. Ke sběru dat byl využit standardizovaný dotazník SVF (Dotazník strategií zvládnání stresu). Výzkumný soubor tvořilo 407 vysokoškolských studentů ve věku 19-54 let. Zjištěné výsledky naznačují, že například ve vztahu k věku stoupá míra využívání pozitivních copingových strategií a studenti neučitelských oborů využívají pozitivních copingových strategií více než studenti učitelských oborů.

Klíčová slova: stres, coping, vysokoškolský student

Abstract

The paper is focused on the differences in the use of positive coping strategies among UPOL students and teachers, due to their gender and year of attendance. The standardized questionnaire SVF (Stress Management Strategy Questionnaire) was used to collect data. The research team consisted of 407 college students aged 19-54. The results found suggest that, for example, in relation to age, the rate of positive coping strategies is rising, and students in the field of study use positive coping strategies more than students in the field of education.

Key words: stress, coping, college students

Úvod

Stres se jako hojně využívaný pojem stal fenoménem dnešní moderní doby, se kterým má zkušenost většina obyvatelstva planety (Bartůňková, 2010). Studenti vysokých škol tvoří specifickou skupinu populace. Z vývojového hlediska je jejich věk charakterizován zakončením evoluce ve všech oblastech, od somatické po sociální (Schneidrová, Provazníková, Hynčica, 2002). Proces edukace je však nepřetržitý, má vliv na socializaci a individualizaci mladého jedince a měl by mu pomoci zvládnout nejrůznější životní situace (Procházka, Somr, 2008). Problém s adaptací na univerzitní požadavky může u studenta vést

až ke studijnímu selhání (Schneidrová, Provazníková, Hynčica, 2002). Mapování strategií, které si studenti volí ke zvládnutí zátěžové situace, by mělo pomoci k objasnění současného stavu v přístupu studentů ke stresu a případně poukázat na nutnost stanovení preventivních opatření.

1 Stres

Stres svým výskytem i působením ovlivňuje každého jedince, přičemž nezáleží na jeho věku, rase či pohlaví (Mark, Smith, 2012). Situace, které jsou vnímány jako stresové, mají vliv na psychiku, mění jedince po stránce kognitivní, behaviorální i emocionální. Stres sám o sobě může být spouštěčem mnoha onemocnění a psychických poruch (Pugnerová, Kvintová, 2016). Stresové situace jsou pak dle autorky Atkinsonové (2003) definovány jako neovlivnitelné, nepředvídatelné, subjektivně nepřiměřené s ohledem na nároky, vyžadují značné přizpůsobení a změnu životního stylu, jeví se jako subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty.

1.1 Stres na vysoké škole

Studentský život je spojen s mnoha stresory. Studenti čelí sociálním, emocionálním i fyzickým problémům, které mohou ovlivnit jejich schopnost učení (Shaikh et al., 2004). Ve výzkumu autora Mathew (2017) byl stres u vysokoškoláků rozdělen do celkem tří kategorií (mírný – 4 %, střední – 82 % a těžký – 14 %). Stres u studentů nejčastěji vzniká tehdy, když se pokouší sladit společenský život, školu, brigádu, čas na rodinu, přátele, partnery. Pro některé studenty patří denní zažívání stresu k životnímu stylu, což může dříve či později způsobit naprosté selhání organismu, paměti a poruchy chování (Chew-Graham et al., 2003). Hlavními stresory jsou nejčastěji společenský život, finanční potíže, vztahy atd. (Welle, Graf 2011; Remya, Parthasarathy 2009; El-Ghoroury et al., 2012). Dalšími stresory jsou stres z pocíťované akademické odpovědnosti, z nedostatku času, konkurenční boje o známky, obavy z neúspěchu či selhání, příliš mnoho požadavků a stres z vyhlídek na budoucí kariéru (Baqtayan et al., 2012; El-Ghoroury et al., 2012; Lee et al., 2005).

2 Copingové strategie

Teorií copingových strategií a obranných mechanismů se ve světě i v České republice zabývá řada autorů, jejichž definice nejsou zatím jednotné (např. Lazarus, 1971; Sollár, Sollárová, 2009; Aldwin, 2009 a další). Copingové strategie, na rozdíl od obranných mechanismů, se zaměřují na aktivní řešení stresové situace. Prosté obranné mechanismy jsou založené na pasivním vyhýbání se zátěžovým situacím (Wilkinson, 2001). Copingem se rozumí jakékoliv kognitivní nebo behaviorální úsilí vedoucí ke zvládnutí stresu (Mark, Smith, 2012). Chao (2012) identifikovala dva důležité způsoby zvládnání stresu; sociální podporu a dysfunkční strategie. Strategie sociální podpory znamená hledání pomoci u rodiny či přátel. Dysfunkční strategie jsou více zaměřené na emoce a uvolnění; na stagnaci a rezignování. Výběr copingové strategie mezi vysokoškoláky do značné míry závisí na jejich životním stylu (Kausar, 2010), na pohlaví, osobnostních charakteristikách, konkrétních

stresorech a kontextu (Turliuc, Mairean, 2011). Kontext stresové situace má největší vliv na výběr těch strategií, které se zaměřují na vyhýbání se povinností a rezignaci, zatímco osobnostní charakteristiky jednotlivých studentů ovlivňují výběr copingové strategie směrem k soustředění se na úkoly a pracovní postupy (Anshel, Delany, 2001). Studentské preference týkající se výběru metod pro zvládnutí stresu se liší také na základě jejich oboru (Wilczek-Rużyczka, Jabłeka, 2013) a konkrétní specializace v rámci daného oboru (Guszkowska, 2003). Mezi muži a ženami je situace co do přístupu a výběru copingových strategií nekonzistentní. Ženy obvykle ke zvládnutí stresu více užívají strategie pomáhající vyrovnat se s negativními emocemi (Dyson, Renk, 2006) a vyhledávají sociální oporu (Dwyer, Cummings, 2001). Muži naopak preferují strategie umožňující soustředit se na daný úkol a ten postupně zvládnout (strategie orientované na úkol) (Anshel et al., 2001; Kaya et al., 2007; Zafar, Mubashir, 2012 a další). Navzdory uvedenému existují i výzkumy, které rozdíl mezi pohlavími ve využívání copingových strategií nepotvrdily (například Dyson, Renk, 2006; Kao, Craigie, 2013; Kao, 2017 a další). Studie z roku 2008 odhalila pět nejčastěji obecně používaných strategií ke snížení pocitu stresu ze studia, a to surfování na internetu, spánek, odpočinek, sledování televizních pořadů a seriálů a chat na sociálních sítích (Sideridis, 2008).

Metodologie

Cílem výzkumného šetření byla analýza pozitivních copingových strategií u studentů učitelských oborů vysokých škol (VŠ). Z tohoto cíle vyplývají následující výzkumné otázky.

- Jaké se u VŠ studentů učitelských oborů vyskytují rozdíly ve využívání pozitivních copingových strategií ve vazbě na věk, ročník studia a pohlaví?
- Jaké se u VŠ studentů učitelských oborů vyskytují rozdíly ve využívání pozitivních copingových strategií ve vazbě na formu a typ studia?

Výzkumný nástroj

Pro individuální diagnostiku byl využit standardizovaný SVF 78 dotazník autorů Wilhelma Janke a Gisely Erdmannové (2003). Dotazník je rozdělen do 78 položek, které jsou utříděny do subtestů, na které respondenti odpovídají na pětibodové Likertově škále (0 = vůbec ne až 5 = velmi pravděpodobně). Popsané strategie jsou shlukovány do jednotlivých clusterů a rozděleny na pozitivní a negativní (Janke, Erdmannová, 2003).

Respondenti

Výzkumný soubor tvořilo 407 vysokoškolských studentů ve věku 19-54 let (průměrný věk = 26,38; SD 7,09), z toho 114 mužů (průměrný věk = 27,32; SD = 6,36; rozsah = 19-47) a 293 žen (průměrný věk = 26,01; SD = 7,33; rozsah = 19-54).

Zpracování dat

Data byla zpracována v programu SPSS 21 a dále analyzována pomocí korelační analýzy, t-testu. Před analýzou výsledků bylo ověřeno splnění podmínek pro použití zvolených statistických metod. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat.

Výsledky

Míra používání pozitivních copingových strategií se zvyšuje s věkem (malý efekt, míra vysvětlené variance = 2,7 %; $r^2 = ,027$) i zvyšujícím se ročníkem studia (malý efekt, míra vysvětlené variance = 1,9 %; $r^2 = ,019$). V kontextu pohlaví se neprokázaly signifikantní rozdíly v míře používání pozitivních copingových strategií. V rámci forem studia se neprokázaly signifikantní rozdíly v míře používání pozitivních copingových strategií mezi studenty denního a kombinovaného studia. V kontextu typu studia se ukázalo, že studenti neučitelských oborů využívají v signifikantně větší míře pozitivní copingové strategie v porovnání se studenty učitelských oborů ($t(405) = -3,875, p < ,001$).

Tab. 1. Korelační analýza vztahu mezi věkem, ročníkem a pozitivními copingovými strategiemi

	Věk	Ročník
Pozitivní copingové strategie	,165	,138

(Pozn.: signifikantní na hladině 0,1)

Na základě uvedených výsledků v tabulce lze konstatovat, že využívání pozitivních copingových strategií stoupá mezi studenty vysoké školy spíše s věkem nežli s ročníkem studia.

Závěr

V rámci našeho šetření se ukazuje, že ve vazbě na pohlaví neexistuje významnější rozdíl ve využívání pozitivních strategií zvládnutí zátěže. K podobným výsledkům dospěli například Baumgartner a Karaffová (2012), v rámci jejichž studie rovněž nebyl prokázán významný rozdíl mezi pohlavím a využíváním pozitivních copingových strategií. Další výsledky našeho výzkumu prokázaly, že na volbu copingové strategie nemá významný vliv forma studia. Jak bylo zjištěno, na volbu copingové strategie má spíše větší vliv vybraný obor studia. Studenti z neučitelských oborů využívají v signifikantně větší míře spíše pozitivní strategie než studenti učitelských oborů, kteří mají tendence si volit strategie negativní. V návaznosti na výše zmíněné faktory, je toto zjištění v souladu s tvrzením, že volba oboru a specifikace v daném oboru ovlivňují využívání konkrétních copingových strategií (Guszkowska, 2003; Wilczek-Ruzyczka & Jabłeka, 2013). Tento jev je možné vysvětlit tak, že studenti, kteří si vybírají neučitelské profese, disponují jinými osobnostními charakteristikami a zkušenostmi než ti studenti, kteří si volí učitelské obory. V rámci studovaného ročníku bylo zjištěno, že ve druhém ročníku se lehce snižuje míra využívání pozitivních copingových strategií oproti

ročníkům vyšším. Toto lze interpretovat tak, že studenti si v průběhu studia osvojili efektivnější metody pro zvládnutí stresu a dokázali se přiměřeně adaptovat na požadavky univerzity. Celkově stoupá míra využívání pozitivních strategií v souvislosti se stoupajícím věkem studentů. Vzhledem ke struktuře a organizaci vysokoškolského studia v České republice nebylo možné najít takové zahraniční studie, které by odpovídaly českým specifikům a bylo by tak možné je použít pro srovnání s našimi závěry. Analýza copingových strategií v akademickém prostředí je téma aktuální a velice důležité, neboť poskytuje náhled na to, jak se studenti vyrovnávají s obtížnými situacemi, současně lze na těchto výsledcích v rámci pregraduální přípravy budoucích profesionálů formulovat a vytvářet postupy, které jim umožní osvojit si takové způsoby zvládnání zátěže, které budou pro jejich aktuální situaci i budoucí život efektivní.

Zdroje

- Aldwin, M. C., foreword by E. E. Werner. (2009). *Stress, coping, and development: an integrative perspective* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Anshel, M. H., Delany, J. (2001). Sources of Acute Stress, Cognitive Appraisals, and Coping Strategies of Male and Female Child Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 329-354.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Baqtayan, S. M. S., Mai, M. M. (2012). Stress, Strain and Coping Mechanisms: An Experimental Study of Fresh College Students. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(1), 1-5.
- Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum.
- Baumgartner, F., Kraffová, E. (2012). Strategie zvládnání ve vztahu k aspektům vynořující se dospělosti. *Psychologie Pro Praxi*, 47(1-2), 11-25.
- Dwyer, A. L., Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne De Counseling*, 35(3), 208-220.
- Dyson, R., Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. doi: 10.1002/jclp.20295.
- El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training And Education In Professional Psychology*, 6(2), 122-134. doi: 10.1037/a0028768.
- Guszkowska, M., Zagórska-Pachucka, A., Kuk, A., Skwarek, K. (2016). Gender as a factor in differentiating strategies of coping with stress used by physical education students. *Health Psychology Report*, 4(3), 237-245. doi: 10.5114/hpr.2016.57681.
- Chao, R. C.-L. (2012). Managing Perceived Stress Among College Students: The Roles of Social Support and Dysfunctional Coping. *Journal of College Counseling*, 15(1), 5-21. doi: 10.1002/j.2161-1882.2012.00002.x.

- Chew-Graham, C. A., Rogers, A., Yassin, N. (2003). 'I wouldn't want it on my CV or their records': medical students' experiences of help-seeking for mental health problems. *Medical Education*, 37(10), 873-880. doi: 10.1046/j.1365-2923.2003.01627.x.
- Janke, W., Erdmannová, G., Švancara, J. (2003). *Strategie zvládnání stresu – SVF 78* (1st ed.). Praha: Testcentrum.
- Kao, P.-C., Craigie, P. (2013). Coping Strategies of Taiwanese University Students as Predictors of English Language Learning Anxiety. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 41(3), 411-419. doi: 10.2224/sbp.2013.41.3.411.
- Kao, P.-C., Chen, K. T.-C., Craigie, P. (2017). Gender Differences in Strategies for Coping with Foreign Language Learning Anxiety. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 45(2), 205-210. doi: 10.2224/sbp.5771.
- Kausar, R. (2010). Perceived Stress, Academic Workloads and Use of Coping Strategies by University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 20(1), 31-45.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B., Pehlivan, E. (2007). Prevalence of depressive symptoms, ways of coping, and related factors among medical school and health services higher education students. *Turk Psikiyatri Derg*, 18(2), 137-146.
- Lazarus, S. R. (1972). The concepts of stress and disease. In B. Benjamin & L. Levi, *Society, Stress and Disease. Vol. 1. The Psychosocial Environment and Psychosomatic Diseases. Edited by Lennart Levi. Pp. xvi + 485* (Vol. 4, pp. 487-490). London: Cambridge University Press. doi: 10.1017/S002193200000883X.
- Lee, R. M., Su, J., Yoshida, E. (2005). Coping with intergenerational family conflict among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 389-399. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.389.
- Mark, G., Smith, A. P. (2012). Occupational stress, job characteristics, coping, and the mental health of nurses. *British Journal of Health Psychology*, 17(3), 505-521. doi: 10.1111/j.2044-8287.2011.02051.x.
- Mathew, C. P. (2017). Stress and Coping Strategies among College Students. *Iosr Journal of Humanities And Social Science (Iosr-Jhss)*, 22(8), 1-5. doi: 10.9790/0837-2208044044.
- Procházka, M. & Somr, M. (2008). *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio.
- Provazníková, H., Schneidrová, D., Valenta, V. & Hynčica, V. (2002). Determinanty zdraví vysokoškolských studentů. *Hygiena*, 47(4), 214-219.
- Pugnerová, M., Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada.
- Ramya, N., Parthasarathy, R. (2009). A study on coping patterns of junior college students. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 31(1). doi: 10.4103/0253-7176.53315.
- Shaikh, B., Kahloon, A., Kazmi, M., Khalid, H., Nawaz, K., Khan, N., Khan, S. (2004). Students, Stress and Coping Strategies: A Case of Pakistani Medical School. *Educ Health (Abingdon)*, 17(3), 346-353. doi: 10.1080/13576280400002585.
- Schneidrová, D., Provazníková, H., Hynčica, V. (2002). Program antistresové intervence pro studenty vysokých škol. *Hygiena*, 47(4), 220-225.

- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress And Health, 24*(1), 55-69. doi: 10.1002/smi.1160.
- Sollár, T., Sollárová, E. (2009). Proactive coping from the perspective of age, gender and education. *Studia Psychologica, 51*(2-3), 161-166.
- Turliuc, M. N. (2011). Research review: Risk and resilience in children. The role of social support. In D. Nordanger, *Today's children are tomorrow's parents* (pp. 16-29).
- Welle, P. D., Graf, H. M. (2011). Effective Lifestyle Habits and Coping Strategies for Stress Tolerance among College Students. *American Journal of Health Education, 42*(2), 96-105.
- Wilczek-Rużyczka, E., Jabłeka, M. (2013). Job burnout syndrome and stress coping strategies of academic students. *Polish Journal of Public Health, 123*(3), 241-246.
- Wilkinson, G. (2001). *Stres*. Praha: Grada.
- Zafar, N., Mubashir, T. (2012). Emotional Distress and Coping Strategies in University Students after the Death of Parental Figure. *Journal of Behavioural Sciences, 22*(3), 1-5.

Kontakt

Mgr. Martina Zouharová
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: martina.zouharova01@upol.cz

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: irena.plevova@upol.cz

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů (konference) (14 : 2018 : Olomouc, Česko)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIV : interkulturní perspektivy studentů doktorských programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost : recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 7.-8. listopadu 2018 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. -- 1 online zdroj. -- (Sborníky)

Částečně anglický a slovenský text, anglická, slovenská a česká resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. -- Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-244-5682-9 (online ; pdf)

* 37.0 * 37.01 * 37.02 * (062.534)

– výchova a vzdělávání

– pedagogika

– didaktika

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editoři:

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIV*****Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů
a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 7.–8. listopadu 2018 v Olomouci

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.scup.cz

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce Mgr. Lukáš Vyhnálek

Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Publikace neprošla redakční úpravou ve VUP

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

[vup\(at\)upol.cz](mailto:vup(at)upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2020

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5682-9 (online: PDF)

ISBN 978-80-244-5681-2 (CD)

Neprodejná publikace

VUP 2020/0075 (online: PDF)

VUP 2020/0074 (CD)