

Edukácia

Vedecko-odborný časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Katedra pedagogiky
Ročník 2, číslo 1, 2017. ISSN 1339-8725

Profil časopisu Edukácia

Vedecko-odborný časopis Edukácia je zameraný na problematiku vzdelávania a výchovy v oblasti základného, stredného a vysokého školstva. Zreteľ kladie na súčasný stav a perspektívy edukačnej praxe, aktuálne aspekty pregraduálnej prípravy učiteľov, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, ako aj pedagogické a psychologické aspekty výchovy v základných výchovných inštitúciách z pohľadu širokej pedagogickej verejnosti. Je určený vedeckým pracovníkom, mladým vysokoškolským učiteľom, doktorandom, ako aj odborným a pedagogickým pracovníkom, s cieľom prezentovať trendy v edukácii a vyvolať diskusiu k aktuálnym otázkam prezentovaných oblastí výchovy a vzdelávania.

Ciele vedecko-odborného časopisu Edukácia

- prezentovať súčasné postavenie a funkciu pedagóga v edukačnej praxi a jeho perspektívy,
- prezentovať aktuálne otázky vzdelávania a výchovy z pohľadu učiteľov, sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov a psychológov,
- prezentovať inovácie v edukačnej praxi; analyzovať stav a problémy prepájania teórie a praxe výchovy a vzdelávania vo vzťahu k moderným vyučovacím koncepciám,
- prezentovať aktuálne trendy v pregraduálnej príprave pedagógov,
- prezentovať výsledky empirických výskumov z oblasti pedagogiky, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a psychológie v prostredí rodiny, školy a mimoškolských výchovných inštitúcií

ISSN: 1339-8725

Periodicita: dvakrát každý druhý rok

Cena: bezplatne

Výkonný redaktor

PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Redakčná rada

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Prof. dr hab. Michał Jarnecki

Fakulta pedagogická a výtvarných umení, Univerzita Adama Mickiewicza v Poznani, Kalisz, Poľsko

Prof. Serhiy Rudyshyn , DrSc.

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, Ukrajina

Prof. Koval Petro, DrSc.

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

Prof. Volodymyr Starosta, DrSc.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, PhD.

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

Doc. PhDr. Denisa Labischová, PhD.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

Mgr. Zuzana Boberová, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Ugrai János, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita v Miškolci, Miškolc, Maďarsko

Mgr. Katarína Petříková, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Recenzenti

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. (UMB Banská Bystrica)

Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. (PEVŠ Bratislava)

Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc. (KU Ružomberok)

Prof. Volodymyr Starosta, DrSc. (UPJŠ Košice)

Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. (UK Bratislava)

Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc. (PU Prešov)

Doc. RNDr. Katarína Čižmarová, CSc. (UMB Banská Bystrica)

Doc. Mgr. Zuzana Dankulincová, PhD. (UPJŠ Košice)

Doc. PaedDr. Nora Halmová, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, PhD. (ZČU Plzeň)

Doc. PaedDr. Marianna Hupková, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Peter Jusko, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Alexandra Biščo Kastelová, PhD. (UK Bratislava)

Doc. RNDr. Katarína Kimáková, CSc. (UPJŠ Košice)

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD. (PU Prešov)

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Mária Beláková, PhD. (TU Trnava)

PaedDr. Nad'a Bizová, PhD. (TU Trnava)

PaedDr. Elena Čipková, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Janka Ferencová, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Katarína Hollá, PhD. (UKF Nitra)

PaedDr. Peter Horváth, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Erika Novotná, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Renáta Orosová, PhD. (UPJŠ Košice)

PhDr. Miroslava Bruncková, PhD. (PU Prešov)

PhDr. Katarína Cabanová, PhD. (UK Bratislava)

PhDr. Mário Dulovics, PhD. (UMB Banská Bystrica)

PhDr. Monika Kačmarová, PhD. (PU Prešov)

PhDr. Andrea Klimková, PhD. (UPJŠ Košice)

PhDr. Ondrej Németh, PhD. (UK Bratislava)

PhDr. Monika Nová, PhD. (UK Praha)

PhDr. Ján Papuga, PhD. (UK Bratislava)

PhDr. Bibiana Timková, CSc. (UK Bratislava)

Ing. Tomengová Alena, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Mgr. Zuzana Boberová, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Miroslava Bozogánová, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Mariana Cabanová, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Marta Filičková, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Soňa Grofčíková, PhD. (UKF Nitra)
Mgr. Zuzana Heinzová, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Imrich Ištvan, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Marcela Káčerová, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Peter Kolarčík, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Jana Kožárová, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Martin Kuruc, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. (TU Trnava)
Mgr. Štefan Petrík (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Zuzana Pérez Renčíková, PhD. (UK Bratislava)
Mgr. Natália Smoleňáková, PhD. (UMB Banská Bystrica)
Mgr. Ivana Žemberová, PhD. (UKF Nitra)
Mgr. Jarmila Žolnová, PhD. (PU Prešov)

Text neprešiel jazykovou úpravou. Za údaje a prípadne chyby v jednotlivých príspevkoch sú zodpovední ich autori.

Kontakt

Katedra pedagogiky
Moyzesova 9, 040 01 Košice
Tel. 055/234 7172
Email: vychovaavzdelavanie@gmail.com

Vydavateľ:

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
Katedra pedagogiky
Moyzesova 9, 040 01 Košice

OBSAH

Bačíková, M. - Berinšterová M.: SOCIÁLNA OPORA UČITEĽA A JEJ ZMENY V KONTEXTE KOGNITÍVNEJ AUTONÓMIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL.....	8
Benka, J. - Orosová, O.: MIGRAČNÉ TENDENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V KONTEXTE SEBA-DETERMINAČNEJ TEÓRIE (SDT) S DÔRAZOM NA ROLU AUTONÓMIE	17
Berinšterová, M. - Orosová, O.: EFEKTÍVNOSŤ PROGRAMU UNPLUGGED A DESKRIPTÍVNE NORMATÍVNE PRESVEDČENIA MEDZI CHLAPCAMI A DIEVČATAMI	23
Boberová, Z. - Cechlárová, K. - Orosová, R.: ORGANIZÁCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE AKO (NIE)LEN) MATEMATICKÝ PROBLÉM.....	30
Emmerová, I.: PROFESIONALIZÁCIA PREVENIE SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ PROSTREDNÍCTVOM PÔSOBNIA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA – KATEGORICKÝ IMPERATÍV SÚČASNEJ DOBY	39
Frühaufová, E.: ÚLOHA UČITEĽA V PROCESE ROZVOJA ŽIACKYCH SCHOPNOSTÍ.....	46
Gajdošová, B. - Orosová, O. - Berinšterová, M. - Janovská, A.: VYBRANÉ INTRA/INTERPERSONÁLNE FAKTORY A FIDELITA PREVENČNÉHO PROGRAMU	56
Hašková, V.: ÚLOHY VYCHOVÁVATEĽA PRI PODPORE INKLÚZIE VO VÝCHOVE VO VOĽNOM ČASE	65
Hricová, L. - Janovská, A. - Orosová, O. - Kulanová, M.: JE TÚŽBA PO ZMENE A SPOKOJNOSŤ S DOMOVOM A RODINOU ROZHODUJÚCA V TVORBE EMIGRAČNÝCH ZÁMEROV U VYSOKOŠKOLÁKOV? KOMPARÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SO ŠTUDENTMI INÝCH ODBOROV.....	73
Hroncová, J.: SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE V TEORETICKEJ REFLEXII A JEHO PROBLÉMY V PRAXI	80
Jánošová, M.: TERMINOLÓGIA AKO SÚČASŤ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA POLICAJNÝCH ŠKOLÁCH.....	89
Janovská, A. - Gajdošová, B. - Hricová, L. - Orosová, O.: FAKTORY SÚVISIACE SO ZÁMEROM ODÍŠŤ NATRVALO ŽIŤ DO ZAHRANIČIA. KOMPARÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SO ŠTUDENTMI INÝCH ODBOROV.....	95
Kamarášová, L.: VÝZNAM UPLATŇOVANIA MEDIÁCIE SOCIÁLNYM PEDAGÓGOM V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ.....	103
Khernová, V. - Kostolanská, J.: GENERÁCIA Z V KONTEXTE NÁRODNÝCH MERANÍ ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY.....	109

Klimková, A.: KOMPETENCIE PRE UDRŽATEĽNOSŤ AKO CESTA K SPRAVODLIVEJ, STAROSTLIVEJ A UDRŽATEĽNEJ SPOLOČNOSTI.....	117
Kosová, B.: UČITELIA V REFORMÁCH ŠKOLY A KURIKULA	126
Kosturková, M.: EXPERIMENTÁLNE OVERENIE SCHOPNOSTI ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA TVORIŤ OTÁZKY.....	139
Kuruc, M.: MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV UNIVERZITY PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH K VYKONÁVANIU UČITEĽSKÉHO POVOLANIA	149
Nikodemová, V. - Fenyvesiová, L. - Tirpáková, A.: ZISŤOVANIE ÚROVNE VNÍMANEJ ZDATNOSTI UČITEĽOV VYŠŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA POMOCOU DOTAZNÍKA OSTES	160
Orosová, R. - Starosta, V.: MIKROVYUČOVANIE Z POHĽADU ŠTUDENTOV.....	175
Osvaldová, Z.: VÝZNAM A MIESTO CVIČNÉHO UČITEĽA PRI FORMOVANÍ OSOBNOSTI BUDÚCEHO UČITEĽA	184
Osvaldová, Z.: PRACOVNÉ LISTY AKO PROSTRIEDOK AKTIVIZÁCIE ŽIAKOV VO VYUČOVACOM PROCESE.....	194
Paňková, E. - Hanč, J. - Štrauch, P.: ROLA UČITEĽA V MODELI OBRÁTENEJ VÝUČBY	202
Petrík, Š.: VÝZNAM BUDOVANIA AUTORITY Z HLADISKA BUDÚCICH PEDAGÓGOV	215
Poláková, E.: PRÍPRAVA UČITEĽOV ZAMERANÁ NA RIEŠENIE PROBLÉMOV V MULTIKULTÚRNYM ŠKOLSKOM PROSTREDÍ.....	222
Polgáryová, E. – Khernová, V.: KOMPARÁCIA VYBRANÝCH POLOŽIEK V TESTE ZO SJL ŽIAKOV 5. ROČNÍKA ZŠ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI.....	228
Skokanová, A. – Štramová, M.: ŠPECIÁLNA EDUKAČNÁ, REEDUKAČNÁ A KOMPENZAČNÁ PRÁCA SO ŽIAKMI S DYSGRAFIU A DYSORTOGRAFIU	239
Sotáková, I. - Ganajová, M. - Orosová, R.: PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV CHÉMIE PRE BÁDATEĽSKY ORIENTOVANÚ VÝUČBU	250
Stupák, B.: VYBRANÉ ASPEKTY A MOŽNOSTI TELOVÝCHOVNÝCH AKTIVÍT ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU.....	263
Šajgalová, M.: PREVENCIA A RIEŠENIE AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM Z ASPEKTU PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA.....	270
Šilonová, V. - Klein, V.: POSTAVENIE ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE.....	281

Štrauch, P. - Hanč, J.: KVANTITATÍVNA DIAGNOSTIKA MISKONCEPCIÍ V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ.....	291
Šuťáková, V.: DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA V EDUKAČNEJ PRAXI.....	303
Šuťáková, V. – Ferencová, J.: KOMPARÁCIA DIDAKTICKÝCH SPÔSOBILOSTÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA A UČITEĽOV V PEDAGOGICKEJ PRAXI.....	313

SOCIÁLNA OPORA UČITEĽA A JEJ ZMENY V KONTEXTE KOGNITÍVNEJ AUTONÓMIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

CHANGES IN TEACHERS' SOCIAL SUPPORT AND COGNITIVE AUTONOMY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Mária Bačíková

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Marianna Berinšterová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Sufficient social support given by a teacher is associated with many positive aspects of adolescents' development and their school satisfaction. In the present paper we explore changes in perceived teachers' support and how teachers' support is associated with cognitive autonomy of primary school pupils. The research sample consisted of 845 respondents (mean age 11.52, SD 0.61, 43% boys) from primary schools across Slovakia. One year follow up has been conducted. Data were collected using self-reported questionnaires. Our results show decrease in perceived teacher's social support after one year ($p \leq 0.000$) both among boys and girls. Level of social support at baseline predicted the level of cognitive autonomy in all four subscales (evaluative thinking, voicing opinions, comparative validation, decision making) one year later ($p \leq 0.05$). Adolescents that perceived sufficient teachers' social support had better higher of cognitive autonomy one year later. As teachers' support is important for many aspects of adolescents' development, it is needed to promote teachers' supportive behaviour to prevent it's decrease with increasing age of adolescents.

Key words:

social support, teacher, cognitive autonomy, adolescents

Úvod

Pod pojmom percipovaná sociálna opora rozumieme subjektívne vnímanie jednotlivca, že jeho sociálna sieť mu v prípade potreby poskytne efektívnu pomoc. Sociálna opora má viacero zložiek, patrí k nim opora inštrumentálna (v podobe materiálnej pomoci), informačná, hodnotiacia a emocionálna (House, 1981 in Kebza, 2005). V kontexte psychologického výskumu sa najviac pozornosti venuje práve emocionálnej opore. Tá je zvyčajne sledovaná pomocou otázok zameraných na blízkosť s daným človekom; náklonnosť, ktorú daný človek prejavuje; pocit, že daný človek je tu pre nás, že má v nás dôveru a podobne (Turner & Marino, 1994; Bacikova-Sleskova et al., 2011; Bacikova-Sleskova, Benka, & Orosova, 2015). Výsledky mnohých predchádzajúcich výskumov poukazujú na pozitívny vplyv vnímanej sociálnej opory na rôzne aspekty vývinu dospievajúcich (Wang, & Eccles, 2012; Bacikova-Sleskova et al., 2011; Amlund

Hagen, Myers & Mackintosh, 2005) ako i celkovú životnú spokojnosť (Snopek, Hublová 2008).

V období dospievania sú najvýznamnejšími zdrojmi sociálnej opory rodičia a priatelia. V školskom kontexte však nezanedbateľnú úlohu hrá opora získaná od učiteľa. V našich podmienkach sa problematike učiteľov, ako významného zdroja sociálnej opory, výskumne nevenuje veľa pozornosti. Cieľom tohto príspevku je preto analyzovať sociálnu oporu zo strany učiteľa v kontexte základných škôl na Slovensku.

Žiaci potrebujú cítiť, že sú pre učiteľov dôležití, že o nich vedia a záleží im na nich. Vo všeobecnosti je pozitívny vzťah medzi učiteľom a žiakom považovaný za základ pre úspešné učenie sa i vyučovanie (Aultman, Williams-Johnson, & Schutz, 2009). Mnohé predchádzajúce štúdie poukázali na pozitívny vplyv kvalitného vzťahu medzi učiteľom a žiakom na žiakové študijné výsledky, ako i mnohé iné aspekty vývinu (napr. Middleton & Midgley, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004). Sociálna opora poskytovaná učiteľom zároveň úzko súvisí so školskou spokojnosťou žiakov (Tian et al., 2013) a identifikovaním sa so školou (Wang, Eccles, 2012).

Čím majú učelia so žiakmi lepší a bližší vzťah, dávajú im viac opory, tým lepšie sa žiaci v škole cítia a tým sú v školskej práci angažovanejší (Reeve, 2006; Klem, & Connell, 2004). Následne, angažovanejší žiaci majú lepšie celkové študijné výsledky (Klem, & Connell, 2004). Učiteľ zároveň môže byť významným zdrojom podpory žiakovkej samostatnosti a nezávislosti (Mareš, 2003).

Ako bolo poukázané vyššie, opora učiteľa je pozitívna nie len pre emocionálno-sociálny vývin dospievajúceho, ale i jeho školské výsledky. Jeden z aspektov úzko súvisiacich so školskými výsledkami je samostatné myslenie. V predkladanom príspevku zameriame našu pozornosť špecificky na úroveň kognitívnej autonómie dospievajúcich.

Kognitívna autonómia je definovaná ako schopnosť myslieť nezávisle (Beckert, 2005). Dospievajúci sú postavení pred množstvo rozhodnutí, ktoré v živote musia urobiť. Rozhodujú sa napr. či sa zapoja alebo nezapoja do rizikového správania, akú školu si vyberú, čo budú robiť vo voľnom čase. Aby dokázali tieto rozhodnutia robiť zodpovedne je nevyhnutné, aby boli schopní myslieť autonómne, nezávisle od tlakov okolia. Takéto autonómne myslenie v sebe zahŕňa nielen samostatné rozhodovanie, ale i schopnosť vyjadrovať svoje názory či kriticky myslieť (Beckert, 2007). Úroveň kognitívnej autonómie sa s rastúcim vekom počas základnej školy zvyšuje (Beckert, 2007) a učiteľ je významným zdrojom podpory kognitívnej autonómie žiakov (Stefanou et al., 2004).

Predkladaný príspevok má dva hlavné ciele. Prvým je sledovanie úrovne percipovanej sociálnej opory od učiteľa a úroveň kognitívnej autonómie žiakov 6. ročníka základných škôl a ich zmeny v priebehu jedného roka. Špecificky sa zameriame na dva aspekty sociálnej opory - existenciu podporných vzťahov zo strany učiteľa a vysoké očakávania, ktoré žiak od učiteľa vníma a štyri aspekty kognitívnej autonómie - hodnotiace myslenie, vyjadrovanie názorov, rozhodovanie a overovanie pomocou porovnávania. Druhým cieľom je zistiť, nakoľko úroveň sociálnej opory učiteľa v 6. ročníku súvisí s úrovňou kognitívnej autonómie žiakov v 7. ročníku.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 845 žiakov šiestych ročníkov základných škôl, ktorí sa zúčastnili zberu údajov v rámci rozsiahleho projektu prevencie rizikového správania UNPLUGGED (Berinšterová, Orosová, Souček-Vaňová, 2015). Pre výber zúčastnených škôl bol použitý register škôl a školských zariadení v Slovenskej republike, Ústavu informácií a prognóz školstva (www.uips.sk/rs/register.html) (2202 škôl). Do zoznamu boli zaradené všetky bežné základné školy bez špecifikácie vyučovacieho jazyka (špeciálne základné školy a osemročné gymnáziá boli zo

zoznamu vylúčené). Využitím stratifikovaného náhodného výberu na základe kritérií – kraj a veľkosť obce - bolo z registra vybraných 60 škôl. V každej zo škôl bola vybraná jedna trieda šiesteho ročníka. Účasť žiakov vo výskume bola podmienená súhlasom ich rodičov. Zber údajov prebiehal v piatich vlnách. Respondenti, ktorí sa zúčastnili 1. a 4. vlny zberu údajov (s ročným odstupom), tvorili náš výskumný súbor.

Finálny výskumný súbor teda pozostával z 845 žiakov 6tych ročníkov zo všetkých krajov na Slovensku, ktorí boli oslovení opäť v siedmom ročníku. 43% respondentov boli chlapci, priemerný vek v čase prvej vlny zberu údajov dosahoval 11,52 rokov (SD 0,61).

Použité metodiky

Sociálna opora. Percipovaná sociálna opora zo strany učiteľa bola meraná použitím dvoch subškál dotazníka RYDM (Resilience and Youth development module) (Constantine, Benard, Diaz, 1999; Furlong et al., 2009). Použité subškály sledovali dva faktory: existenciu podporných vzťahov zo strany učiteľa a vysoké očakávania, ktoré učiteľ voči žiakovi má. Každá škála pozostávala z troch otázok. Škála podporných vzťahov obsahuje otázky ako „Na mojej škole je učiteľ/učiteľka, alebo iný dospelý, ktorej/ktorému na mne naozaj záleží.“, škála vysokých očakávaní otázky ako „Na mojej škole je učiteľ/učiteľka, alebo iný dospelý, ktorej/ktorému záleží na tom, aby som stále pracoval/pracovala ako najlepšie viem.“ s možnosťami odpovedí 1- úplne nepravdivé až 4-celkom pravdivé. Pre jednotlivé škály bolo vypočítané sumárne skóre – čím vyššie skóre tým vyššia je miera percipovanej sociálnej opory. Hodnoty Cronbachovho alfa poukazujú na veľmi dobrú reliabilitu subškál: podporné vzťahy $\alpha=0,873$ v T1 a $\alpha=0,919$ v T2, vysoké očakávania $\alpha=0,902$ v T1 a $\alpha=0,943$ v T2.

Kognitívna autonómia. Úroveň autonómneho myslenia bola meraná pomocou Inventára kognitívnej autonómie a sebahodnotenia (CASE, Cognitive Autonomy and Self-Evaluation inventory) (Beckert, 2007). Dotazník obsahuje štyri subškály: hodnotiace myslenie (napr. „Uvažujem nad dôsledkami svojich rozhodnutí.“), vyjadrovanie názorov (napr. „Keď nesúhlasím s inými, podelím sa so svojim pohľadom.“), rozhodovanie (napr. „V rozhodovaní som lepší ako moji priatelia.“) a overovanie pomocou porovnávania (napr. „Cítim potrebu, aby členovia rodiny odobrili moje rozhodnutia.“), s možnosťami odpovedí 1 – nikdy až 5-vždy. Vyššie sumárne skóre naznačuje vyššiu úroveň daného myslenia. Reliabilita jednotlivých subškál bola dostatočná, Cronbachove alfa pre hodnotiace myslenie $\alpha=0,874$ v T1 a $\alpha=0,903$ v T2; vyjadrovanie názorov $\alpha=0,725$ v T1 a $\alpha=0,785$ v T2; rozhodovanie $\alpha=0,807$ v T1 a $\alpha=0,829$ v T2; overovanie pomocou porovnávania $\alpha=0,744$ v T1 a $\alpha=0,799$ v T2.

Výsledky

V prvom kroku analýz sme popísali úroveň percipovanej opory zo strany učiteľa a kognitívnej autonómie dospelievajúcich a analyzovali rozdiely vzhľadom na rod žiakov a rozdiely v čase. V tabuľke 1 uvádzame priemerné skóre a smerodajnú odchýlku pre faktory dotazníka sociálnej opory - podporné vzťahy a vysoké očakávania samostatne pre chlapcov a dievčatá a pre 1. a 2. vlnu zberu údajov. Porovnanie priemerov pomocou t-testu z hľadiska rodu je uvedené v stĺpcoch. V oboch subškálach a v oboch časoch zberu údajov uvádzali dievčatá signifikantne lepšiu sociálnu oporu zo strany učiteľa ako chlapci ($p \leq 0,05$). V riadkoch tabuľky 1 uvádzame výsledky párového t-testu, ktorý porovnával úroveň sociálnej opory v čase T1 a T2 (6. a 7. ročník). Výsledky poukazujú na signifikantný pokles percipovanej sociálnej opory medzi 6. a 7. ročníkom u chlapcov i dievčat v oboch subškálach testu ($p \leq 0,05$).

Tab. 1: Rozdiely v miere percipovanej sociálnej opory medzi chlapcami a dievčatami a medzi šiestym a siedmym ročníkom

	T1 – 6.ročník		T2 – 7.ročník		rozdiely v čase	
	priemer	SD ¹	priemer	SD	t-test ²	p
podporné vzťahy (3-12)						
Chlapci	8,41	2,53	7,54	2,66	4,70	0,000
Dievčatá	8,85	2,46	8,03	2,71	5,12	0,000
t-test (rodové rozdiely)	-2,33		-2,52			
P	0,020		0,012			
vysoké očakávania (3-12)						
Chlapci	8,65	2,53	7,80	2,75	4,10	0,000
Dievčatá	9,04	2,51	8,27	2,77	4,09	0,000
t-test (rodové rozdiely)	-1,99		-2,30			
P	0,046		0,022			

¹ Smerodajná odchýlka

² Párový t-test

V nasledujúcom kroku sme porovnávali úroveň jednotlivých subškál kognitívnej autonómie medzi chlapcami a dievčatami a medzi šiestym a siedmym ročníkom. Deskriptívne údaje sú uvedené v tabuľke 2. Na základe párového t-testu sme u chlapcov nezaznamenali štatisticky významné rozdiely v úrovni kognitívnej autonómie medzi šiestym a siedmym ročníkom. Naopak, u dievčat došlo s rastúcim vekom k nárastu percipovanej úrovne hodnotiaceho myslenia ($p \leq 0,05$), vyjadrovania názorov ($p \leq 0,01$) a rozhodovania ($p \leq 0,05$). Rodové rozdiely boli zaznamenané len v prípade rozhodovania v siedmom ročníku. Dievčatá uvádzali signifikantne vyššiu úroveň autonómneho rozhodovania ako chlapci ($p \leq 0,01$).

Tab. 2: Rozdiely v miere kognitívnej autonómie medzi chlapcami a dievčatami a medzi šiestym a siedmym ročníkom

	T1 – 6. ročník		T2 – 7. ročník		rozdiely v čase	
	priemer	SD ¹	priemer	SD	t-test ²	p
hodnotiace myslenie (8-40)						
Chlapci	24,66	6,7	24,61	6,8	0,092	0,927
Dievčatá	24,31	6,8	25,16	6,6	-1,99	0,046
t-test (rodové rozdiely)	-0,115		-1,79			
P	0,909		0,073			
vyjadrovanie názorov (5-25)						
Chlapci	15,13	3,2	15,41	3,2	-1,24	0,216
Dievčatá	15,04	3,4	15,67	3,5	-2,85	0,005
t-test (rodové rozdiely)	-0,3		-1,33			
P	0,764		0,762			
rozhodovanie (6-30)						
Chlapci	19,34	4,9	19,18	4,4	0,434	0,665
Dievčatá	19,06	4,9	19,77	4,5	-2,29	0,023
t-test (rodové rozdiely)	-0,126		-2,75			
P	0,899		0,006			
overovanie pomocou porovnávania (4-20)						
Chlapci	12,54	3,5	12,03	3	1,87	0,063
Dievčatá	12,46	3,6	12,3	3,5	0,67	0,501
t-test (rodové rozdiely)	-0,74		-1,63			
P	0,458		0,104			

¹ Smerodajná odchýlka² Párový t-test

V treťom kroku analýz sme využili lineárnu regresiu na overenie predpokladu, že úroveň sociálnej opory v čase T1 bude predikovať úroveň kognitívnej autonómie o rok neskôr (T2). Výsledky sú prezentované v tabuľke 3. Model 1 popisuje výsledky pre subškálu „podporné vzťahy“, model 2 pre subškálu „vysoké očakávania“. Oba modely boli kontrolované pre rod respondentov a úroveň kognitívnej autonómie v čase T1. Najsilnejším prediktorom kognitívnej autonómie v čase T2 je samozrejme úroveň autonómie v T1 ($p \leq 0,000$). Ďalšie výsledky však naznačujú, že percipovaná opora zo strany učiteľa takisto významne prispieva k vysvetleniu variance v úrovni kognitívnej autonómie v čase T2. Dospievajúci, ktorí vnímali na škole dostatočnú oporu zo strany učiteľa dosahovali o rok neskôr vyššiu úroveň kognitívnej autonómie v takmer všetkých subškálach dotazníka kognitívnej autonómie aj vtedy, keď sa brala do úvahy úroveň kognitívnej autonómie v čase T1. Výnimkou je len miera overovania pomocou porovnávania, ktoré nesúviselo s podpornými vzťahmi v čase T1 ($p > 0,05$) a len čiastočne súviselo s vysokými očakávaniami v T1 ($p \leq 0,05$).

Tab. 3: Regresné analýzy vzťahu medzi mierou sociálnej opory v čase T1 a úrovňou kognitívnej autonómie v čase T2 ¹

	hodnotiace myslenie	vyjadrovanie názorov	rozhodovanie	overovanie porovnávaním
model 1	Beta	Beta	Beta	Beta
Rod	0,051	0,022	0,058	0,042
premenná v čase T1	0,301***	0,304***	0,254***	0,197***
podporné vzťahy	0,119**	0,292***	0,292***	0,072
model 2	Beta	Beta	Beta	Beta
Rod	0,067	0,033	0,075	0,058
premenná v čase T1	0,302***	0,295***	0,254***	0,186***
vysoké očakávania	0,121**	0,265***	0,25***	0,086*

¹ modely sú kontrolované pre rod a úroveň kognitívnej autonómie v čase T1

² Štandardizovaný regresný koeficient

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Diskusia

Prezentovaná štúdia sa venovala problematike sociálnej opory učiteľa a kognitívnej autonómie žiakov základných škôl. Jej cieľom bolo sledovať zmenu v úrovni percipovanej sociálnej opory a kognitívnej autonómie medzi šiestym a siedmym ročníkom a možný súvis sociálnej opory s kognitívnou autonómiou žiakov základných škôl. Výsledky štúdie je možné zhrnúť do nasledujúcich bodov. (1) Dievčatá uvádzali lepšiu percipovanú oporu zo strany učiteľa ako chlapci v šiestom i v siedmom ročníku. (2) U dievčat a chlapcov došlo k poklesu percipovanej sociálnej opory od učiteľa medzi šiestym a siedmym ročníkom. (3) Chlapci a dievčatá uvádzajú približne rovnakú mieru kognitívnej autonómie s výnimkou vyššej úrovne rozhodovania u dievčat v siedmom ročníku. (4) Úroveň kognitívnej autonómie u chlapcov je medzi šiestym a siedmym ročníkom stabilná, zatiaľ čo u dievčat stúpa. (5) Vyššia miera percipovanej opory učiteľa v šiestom ročníku súvisela s vyššou úrovňou kognitívnej autonómie žiakov v siedmom ročníku a to i vtedy, ak sme brali do úvahy úroveň kognitívnej autonómie v šiestom ročníku.

Naše zistenie, že dievčatá vnímajú viac opory so strany učiteľa ako chlapci, je v súlade so zisteniami o sociálnej opore vo všeobecnosti (Rueger et al., 2010) ako i špecificky zameranej na učiteľa (Bockhorst et al., 2010, Snopek, Hublová, 2008). Dievčatá vo všeobecnosti v prípade ťažkostí viac vyhľadávajú sociálnu oporu ako chlapci, lepšie mobilizujú sociálne zdroje a dokážu z nej lepšie profitovať (Kebza, 2005). Do úvahy je možné brať aj rod učiteľa. Hoci v našom výskume sme sa nezameriavali špecificky na konkrétneho učiteľa/učiteľku a teda nepoznáme jeho rod, vzhľadom na situáciu v školstve môžeme predpokladať, že vo väčšine prípadov išlo o ženy učiteľky. Výsledky výskumov však poukazujú skôr na to, že ženy sú významným zdrojom opory rovnako pre chlapcov i dievčatá (Kebza, 2005).

Pokles v percipovanej sociálnej opore zo strany učiteľa bol takisto zistený v niekoľkých predchádzajúcich štúdiách (Wang, Eccles, 2012, Bockhorst et al., 2010). V oboch citovaných prácach bol však pokles potvrdený vzhľadom na dlhší časový úsek (rozpätie 5 – 9 rokov). Prínosom našej štúdie je zistenie, že k poklesu percipovanej opory zo strany učiteľa dochádza už v priebehu jedného roka.

Beckert (2007) uvádza, že kognitívna autonómia sa s rastúcim vekom zvyšuje. Výsledky nášho výskumu však naznačujú, že medzi 6. a 7. ročníkom dochádza k zlepšeniu miery percipovanej kognitívnej autonómie len u dievčat. Je možné, že tento výsledok súvisí s rýchlejším vývinom u dievčat. Môžeme predpokladať, že u chlapcov sa začne úroveň kognitívnej autonómie zlepšovať až v neskoršom veku, prípadne, že rýchlosť jej zlepšovania je menšia než je tomu u dievčat. Na overenie tohto predpokladu by boli potrebné longitudinálne dáta s väčším časovým rozstupom.

Hlavným cieľom práce bolo sledovať súvis medzi úrovňou sociálnej opory v šiestom ročníku a kognitívnu autonómiou v siedmom ročníku. Tento súvis bol v našom výskume potvrdený. Vysvetlený môže byť dvoma spôsobmi. Prvý je na strane žiaka – žiak, ktorý pociťuje záujem zo strany učiteľa, sa môže cítiť sebaistejšie, mať vyššiu sebadôveru, čo môže následne súvisieť s jeho lepšou schopnosťou autonómne myslieť. Druhý aspekt súvisí s učiteľom. Mať pozitívny vzťah so žiakom je jedna zo základných psychologických potrieb učiteľa a vedie k vyššej miere zainteresovanosti v práci (Klassen et al., 2012). Takýto zainteresovaný a angažovaný učiteľ pravdepodobne dokáže žiakov viac nadchnúť, motivovať a stimulovať ich pozitívny vývin.

Pri interpretácii zistených výsledkov je potrebné brať do úvahy fakt, že sme v našom výskume nesledovali objektívnu úroveň autonómneho myslenia ale to, ako sa dospievajúci sami vidia, hodnotia. Je preto rovnako možné, že opora učiteľa zvyšuje sebavedomie a zlepšuje sebahodnotenie žiaka, ktorý následne len hodnotí svoje myslenie ako autonómnejšie, hoci to nemusí byť v súlade s objektívnou skutočnosťou.

To, ako bude opora učiteľa vnímaná, často závisí aj od celkovej klímy triedy. Preto by bolo vhodné v ďalšom pokračovaní výskumu využiť komplexnejšie mnohoúrovňové štatistické metódy umožňujúce analyzovať sociálnu oporu učiteľa na úrovni jednotlivých tried.

Záver

Ako sme uvideli v úvode, aby dokázali dospievajúci rozhodnutia, ktoré v mnohých prípadoch môžu mať celoživotné dôsledky, robiť zodpovedne je nevyhnutné aby boli schopní myslieť autonómne, nezávisle od tlakov okolia. Priemerný dospievajúci však podľa Beckerta (2007) nie je na takéto závažné rozhodnutia kognitívne pripravený. Je preto nevyhnutné podporovať rozvoj ich kognitívnej autonómie. Jedným z faktorov, ktoré môžu prispieť, je sociálna opora učiteľa, konkrétne prejavovanie podpory a vysokých očakávaní voči žiakom. Popri sociálnej opore učiteľa vo všeobecnosti, Stefanou et al. (2004) uvádzajú i niekoľko konkrétnych spôsobov, ako podporovať kognitívnu autonómiu žiakov. Patrí medzi ne vytváranie príležitostí pre diskusiu o rôznych prístupoch k problematike, poskytovanie dostatočného času na rozhodovanie, klásť otázky, v rámci hodín poskytnúť viac priestoru pre rozprávanie žiakov ako rozprávanie učiteľa, či nachádzanie viacerých spôsobov riešenia problémov.

Podakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0253-11 a APVV-15-0662.

Literatúra

AMLUND HAGEN, K.; MYERS, B.J.; MACKINTOSH, V.H. Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American journal of orthopsychiatry*, 2005, 75.2: 211.

- AULTMAN, L.P.; WILLIAMS-JOHNSON, M.R.; SCHUTZ, P.A. Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25.5: 636-646.
- BACIKOVA-SLESKOVA, M., MADARASOVA-GECKOVA, A., VAN DIJK, J.P., GROOTHOFF, J.W., REIJNEVELD, S.A. Parental support and adolescents' health in the context of parental employment status. *Journal of adolescence*, 2011, 34.1: 141-149.
- BACIKOVA-SLESKOVA, M.; BENKA, J.; OROSOVA, O. Parental employment status and adolescents' health: The role of financial situation, parent-adolescent relationship and adolescents' resilience. *Psychology & health*, 2015, 30.4: 400-422.
- BECKERT, T. Cognitive autonomy and self evaluation in adolescence: A conceptual investigation and instrument development. *North American Journal of Psychology*, 2007, 9.3: 579-594.
- BECKERT, T.E. Fostering autonomy in adolescents: A model of cognitive autonomy and self-evaluation. *American Association of Behavioral and Social Sciences, Las Vegas, Nevada*, 2005.
- BERINŠTEROVÁ, M.; OROSOVÁ, O.; SOUČEK-VAŇOVÁ, M.. UNPLUGGED—školský program univerzálnej prevencie užívania návykových látok medzi dospelievajúcimi. Edukácia. Vedecko-odborný časopis. 2015, 1.1
- BOKHORST, C.L.; SUMTER, S.R.; WESTENBERG, P.M. Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social development*, 2010, 19.2: 417-426.
- CONSTANTINE, N.; BENARD, B.; DIAZ, M. Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. In: *seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA*. 1999.
- FURLONG, M.J.; RITCHEY, K.M.; O'BRENNAN, L.M. Developing norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal assets and school resources subscales. *The California School Psychologist*, 2009, 14.1: 35-46.
- KEBZA, V. (2005). Psychosociální determinanty zdraví. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
- KLASSEN, R.M.; PERRY, N.E.; FRENZEL, A.C. Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 2012, 104.1: 150.
- KLEM, A.M.; CONNELL, J.P. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 2004, 74.7: 262-273.
- MAREŠ, J. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Studia paedagogica*, 2013, 51.8: 41-54.
- MIDDLETON, M.J.; MIDGLEY, C. Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27.3: 373-391.
- PIANTA, R.C.; STUHLMAN, M.W. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 2004, 33.3: 444.
- REEVE, J. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 2006, 106.3: 225-236.
- RUEGER, S.Y.; MALECKI, Ch.K.; DEMARAY, M.K. Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, 39.1: 47-61.

SNOPEK, M.; HUBLOVÁ, V. Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentu: rodové rozdíly. *Ceskoslovenská psychologie*, 2008, 52.5: 500.

STEFANOU, C.R.; PERENCEVICH, K.C.; DiCINTIO, M.; TURNER, J.C. Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 2004, 39.2: 97-110.

TIAN, L., LIU, B., HUANG, S., HUEBNER, E.S. Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social indicators research*, 2013, 113.3: 991-1008.

TURNER, R.J.; MARINO, F. Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of health and social behavior*, 1994, 193-212.

WANG, M.; ECCLES, J.S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 2012, 83.3: 877-895.

Adresy autorov

Mgr. Mária Bačíková, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

maria.bacikova@upjs.sk

Mgr. Marianna Berinšterová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

marianna.berinsterova@upjs.sk

MIGRAČNÉ TENDENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V KONTEXTE SEBA-DETERMINAČNEJ TEÓRIE (SDT) S DÔRAZOM NA ROLU AUTONÓMIE

MIGRATION TENDENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF SELF-DETERMINATION THEORY (SDT) WITH THE EMPHASIS ON THE ROLE OF AUTONOMY

Jozef Benka

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Migration and opportunities for work, education and living in different countries and cultures has become a natural part of our political and cultural settings. Migration can be analyzed from many angles and one of them is the context of university students. The aim of this work is to analyze motivations which university students in Slovakia might have in this respect. Next, it is to explore their associations with autonomy as a key concept of Self-determination theory (SDT) which addresses the interconnectedness of an individual and her/his society. The study sample consisted of university students from all regions of Slovakia ($n = 375$, 75.5% women, age = 22.9, $SD = 3.0$) who participated in an online survey and completed questionnaires on motivation to migration and autonomy. The data were analyzed using factor analyses and regression analyses. Several factors of migration tendencies were identified. Autonomy was found to be positively associated with the motives such as travel, education and cultural openness. The total explain variance was low ranging between 8-10%. The results show that there is a variety in motivations to migrate. But they also revealed a relative importance of autonomy in relation to certain motivations for migration tendencies.

Key words:

autonomy, migration, university students

Úvod

Migráciu je možné definovať ako sťahovanie alebo zmenu pobytu spravidla na dlhšie časové obdobie respektíve permanentne. Za najdôležitejšie faktory, ktoré s migráciou súvisia je podľa súčasnej literatúry možné považovať demografické faktory, ekonomické faktory a sociologické faktory (Canache a kol. 2013). Z psychologického hľadiska je možné chápať migráciu aj ako „zbalenie svojho života“ a jeho presun (alebo aspoň snahu) z jedného miesta, mesta alebo krajiny na druhé viac alebo menej známe miesto. V kontexte života a rozhodnutí jednotlivca je tak možné zamerať sa na psychologické faktory, ktoré sa vynárajú v konkrétnom prostredí s konkrétnymi

podmienkami a ktoré sú rozhodujúce pre samotnú konečnú fázu, pre urobenie daného rozhodnutia odísť alebo neodísť.

Takéto rozhodnutia boli súčasťou histórie našej krajiny po dlhé obdobie dejín. V závislosti od kontextu a historického obdobia našich dejín to boli rozhodnutia opierajúce sa o ekonomické dôvody alebo dôvody súvisiace s obmedzovaním slobody jednotlivca v oblasti náboženskej, respektíve svetonázorovej slobody. V súčasnosti je situácia opätovne špecifická, keď sa vstupom našej krajiny do Európskej únie, Schengenského priestoru a Severoatlantických štruktúr otvoril priestor pre voľný pohyb. Pre vyrastajúce mladé generácie sa tento historický kontext stáva samozrejmosťou a normou a to zvlášť pre dospievajúcich bez záväzkov (Canache a kol. 2013).

Odchod do zahraničia za prácou, štúdiom alebo „iným životom“ je normou. Čo teda táto situácia prináša a prečo je dôležité sa ňou zaoberať? Z hľadiska vzdelávania a vzdelávacieho systému našej krajiny je dôležitých niekoľko bodov. Prvým bodom je odchod študentov za vzdelaním do zahraničia. Či už ide o dôvody súvisiace s kvalitou vzdelávania, finančnými nárokmi a podobne. Väčšina štúdií, ktoré sa touto problematikou zaoberali, sa zrodila v kontexte Spojených štátov amerických (USA), čo na jednej strane nie je prekvapivé vzhľadom na možnosti mobility v USA. Na druhej strane je však dôležité povedať, že existencia Európskej únie (EU) a možnosti voľného pohybu osôb a pracovnej sily vytvorila podobný charakter prostredia, i keď s veľmi dôležitými špecifikami týkajúcimi sa pomerne značných rozdielov medzi jednotlivými ekonomikami krajín, z ktorých samotná EU pozostáva. Okrem existujúcich ekonomických rozdielov je dôležité spomenúť aj spoločensko-kultúrne rozdiely, ktoré vytvárajú pri takomto pohybe obsahový kontext. V takejto situácii existujúcich možností života v inej krajine alebo inom prostredí začínajú dôležitú úlohu zohrávať psychologické faktory (Frieze a kol. 2006).

Okrem doteraz skúmaných premenných, ako sú napríklad osobnostné rozdiely na úrovni implicitných motívov, individuálne rozdiely na úrovni pripútania (attachment), alebo vybraných faktorov BIG FIVE (Boneva a kol. 1998, Canache a kol. 2013), ostáva priestor pre špecifické koncepty súčasných sociálno-psychologických teórií, ktoré doteraz neboli vo vzťahu k migrácii skúmané. Táto štúdia sa obmedzí na jeden z nich a zameria sa na konštrukt autonómie. Autonómia ako psychologický konštrukt Seba-determinačnej teórie (SDT) poskytuje vysvetľovací rámec pre porozumenie previazania jednotlivca a jeho/jej sociálneho prostredia. Zatiaľ, čo autonómia je niekedy chápaná ako synonymum nezávislosti, v rámci SDT je autonómii možné rozumieť skôr v zmysle schopnosti reflektovať a integrovať hodnoty spoločnosti so self (Chirkov a kol. 2003).

Predmetom tejto práce boli dva ciele. Prvý cieľ sa vzťahuje na samotné dôvody pre migráciu, kde bolo zámerom analyzovať možné motívy s využitím doterajšieho poznania. Druhým cieľom bolo preskúmať, či existuje vzťah medzi autonómiou a tendenciou k migrácii.

Metódy

Vzorka

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolskí študenti z univerzít Slovenska (N=375; 75,5% žien; priemerný vek= 22,9, SD=3,0), ktorí sa zúčastnili online prieskumu projektu SLiCE Study 2016 a vyplnili dotazníky ohľadom motivácie k migrácii a autonómie. Zber dát prebiehal na 18 vysokých školách na Slovensku, ktoré súhlasili s účasťou v projekte a so zverejnením elektronického odkazu na online dotazník na svojej webovej stránke. Účasť na výskume bola dobrovoľná a anonymná.

Metódy

Za účelom zachytenia rozdielnych motívov k migrácii bolo použitých 24 položiek, ktoré boli inšpirované existujúcou literatúrou (Mullet a kol. 2000). Vo fáze tvorby položiek boli položky identifikované v literatúre doplnené a prispôbené domácomu kontextu. Konečnému výberu predchádzal tiež predvýskum s využitím selekcie 36 položiek, ktorý bol realizovaný na vzorke vysokoškolských študentov získanej príležitostným výberom ($n=104$, 82,7% žien, priemerný vek = 22,78), ktorý umožnil vykonať základnú psychometrickú analýzu položiek a slúžil na konečnú úpravu a užší výber položiek pre nasledujúci výskum. Jednotlivé položky reprezentovali oblasti považované ako relevantné pre motiváciu odísť žiť, študovať alebo pracovať do inej krajiny. Položky sa taktiež snažili zachytiť špecifické kontexty nášho prostredia z hľadiska socio-kultúrneho a ekonomického postavenia Slovenska v EÚ. Jednotlivé položky boli hodnotené na 5 bodovej Likertovej škále zachytávajúcej mieru vnímanej dôležitosti z hľadiska možného odchodu do zahraničia.

Autonómia bola meraná pomocou metodiky „Index of Autonomous Functioning“ ktorá pozostáva z troch subškál reprezentujúcich jednotlivé komponenty autonómie tak, ako je teoreticky konceptualizovaná v rámci SDT (Weinstein a kol. 2012). Tieto komponenty sú „Authorship/self-congruence“ (Kongruencia), „Susceptibility to control“ (Kontrola) a „Interest-taking“ (Reflexia). Metodika teda postihuje tri dimenzie autonómneho fungovania zahŕňajúc schopnosť reflexie vlastných zážitkov a myšlienok, schopnosť integrácie týchto zážitkov a schopnosť odolávať kontrolným prvkom prostredia. Jednotlivé položky škály sú hodnotené na päťbodovej Likertovej škále s vyjadrením miery súhlasu.

Analýzy

Za účelom spravovania dát bola využitá deskriptívna analýza, analýza hlavných komponentov a lineárna regresná analýza. Výsledky boli spracované v programe SPSS 21.

Výsledky

V prvom kroku bola urobená analýza hlavných komponent (Principal Component Analysis, PCA) za účelom identifikácie dôvodov, ktoré študenti uvádzajú ako dôležité z hľadiska ich motivácie ohľadom možného odchodu do zahraničia. Ako už bolo uvedené, jednotlivé dôvody boli zamerané na oblasti, ktoré sa preukázali ako dôležité v zahraničných výskumoch a zahŕňali tiež oblasti, ktoré boli považované za relevantné pre náš domáci kontext. Do PCA bolo zahrnutých 24 vytvorených položiek a bola využitá ortogonálna rotácia varimax. Kaiser-Meyer-Olkin bol použitý za účelom overenia adekvátnosti veľkosti vzorky a $KMO=0,84$. Bartlettov test $\chi^2 (276) = 4320,85$, $p < .001$ potvrdil dostatočne tesné vzťahy medzi položkami pre účely PCA. Výsledky poukázali na existenciu šiestich komponentov s hodnotou eigenvalue vyššou ako 1. Jednotlivé komponenty boli aj po obsahovej stránke zmysluplnými celkami a boli predbežne pomenované nasledovne: Jazyk (zlepšiť svoje jazykové schopnosti), Cestovanie (získanie skúseností so životom v inej krajine), Vzdelanie (možnosť získať kvalitné vzdelanie v zahraničí), Občianska vybavenosť (občianske služby na vysokej úrovni), Práca (možnosti kariéry v zahraničí) a Kultúrna otvorenosť (liberálna multikultúrna spoločnosť). Tabuľka 1 ponúka prehľad deskriptívnych údajov ohľadom zistených komponentov a subškál autonómie.

Tab. 1: Deskriptívna štatistika skúmaných premenných a Cronbachova alpha

	Min	Max	Priemer	SD	Cronbachova alpha
Jazyk	4,00	20,00	17,84	2,67	0,91
Cestovanie	5,00	20,00	17,20	2,92	0,87
Vzdelanie	4,00	20,00	15,41	3,64	0,81
Obč. vybavenosť	4,00	20,00	15,16	3,20	0,81
Práca	7,00	20,00	17,49	2,37	0,79
Kultúrna otvorenosť	4,00	20,00	14,00	3,13	0,60
Kongruencia	12,00	25,00	20,16	2,92	0,77
Kontrola	5,00	25,00	15,41	3,31	0,61
Reflexia	7,00	25,00	19,20	3,68	0,81

Za účelom zodpovedania druhej výskumnej otázky bolo zostavených šesť regresných modelov, ktorých účelom bolo preskúmať vzťah medzi jednotlivými komponentmi autonómie a jednotlivými motívmi migrácie (Tabuľka 2).

Tab. 2: Autonómia vo vzťahu k jednotlivým motívom migrácie

	Jazyk	Cestovanie	Vzdelanie	Občianska vybavenosť	Práca	Kultúrna otvorenosť
Rod	-,148*	-,075	-,141*	-,060	-,050	-,206***
Vek	-,063	-,182	-,153	-,060	-,059	-,061
Kongruencia	,092	,052	,051	,096	,153	-,011
Kontrola	,074	,020	-,013	,029	,060	-,028
Reflexia	,062	,223***	,179***	,054	,036	,207***
R ²	0,05	0,11	0,09	0,02	0,04	0,09
F (5, 369)	3,900***	8,683***	7,036***	1,799	2,784	7,134***

Poznámka 1: zobrazené hodnoty sú regresné koeficienty (β)

Poznámka 2: *** $p < 0,001$; * $p < 0,05$;

Z prezentovanej analýzy je možné vidieť, že bolo zaznamenaných niekoľko štatisticky významných asociácií medzi Reflexiou a motívmi k migrácii. Pozitívne asociácie boli zaznamenané s cestovaním ($\beta = 0,223$, $p < 0,001$), vzdelaním ($\beta = 0,179$, $p < 0,001$) a kultúrnou otvorenosťou ($\beta = 0,207$, $p < 0,001$). Ostatné komponenty s motívmi k migrácii nepreukázali štatisticky významný vzťah. Podobne, regresné modely zamerané na motiváciu súvisiacu s jazykom, občianskou vybavenosťou a prácou, nepreukázali súvislosť s autonómiou. Signifikantné asociácie boli zaznamenané ešte z hľadiska rodu v prípade motivácií jazyka vzdelania a kultúrnej otvorenosti.

Jednotlivé modely však neboli veľmi efektívne, čo sa týka vysvetlenej variance v motívoch migrácie a samotné vysvetlené percento bolo relatívne nízke približujúc sa k maximálne desiatim percentám variance, ako je možné vidieť v tabuľke 2.

Záver

Prvým cieľom práce bolo identifikovať dôležité motivácie, ktoré môžu mať univerzitní študenti, keď zvažujú migráciu, teda dlhodobý alebo aj permanentný pobyt (život) v inej krajine. Za účelom zodpovedania tejto otázky boli formulované rôzne položky opierajúc sa o existujúci výskum v oblasti v kontexte európskych krajín a snahu zohľadniť špecifiká nášho prostredia (Mullet a kol. 2000).

Výsledky poukázali na existenciu šiestich motivácií. Išlo o motiváciu naučiť sa alebo zdokonaliť sa v cudzom jazyku, cestovanie samé o sebe, získanie vzdelania, odísť za lepšími podmienkami života v cieľovej krajine v zmysle občianskej vybavenosti a služieb, motivácia pracovať v zahraničí a napokon kultúrna otvorenosť cieľovej krajiny. Tieto výsledky značne korešpondovali s literatúrou (Mullet a kol. 2000).

Druhý cieľ nadväzoval na existujúci výskum, pri ktorom zohrávajú úlohu osobnostné faktory. Pričom dôležitosť osobnostných faktorov sa javí byť dôležitou pri rovnakom kontexte a možnostiach, kde existujú jednotlivci, ktorí sa rozhodnú odísť skôr ako iní. Viaceré práce sa to snažili podchytiť a charakterizovať takzvanú „migrant personality“ (Canache a kol. 2013, Boneva a kol. 1998, Frieze a kol. 2006). V tejto práci sme sa špecificky zamerali na oblasť autonómie a autonómneho fungovania v chápaní SDT smerom k motivácii migrovať (Weinstein a kol. 2012, Deci, Ryan 1991). Výsledky poukázali na pozitívny, i keď slabý vzťah medzi inter-individuálnymi rozdielmi v seba-reflexii a motívmi cestovať, vzdelávať sa a kultúrnou otvorenosťou ako motívmi k migrácii.

Táto práca sa snaží prispieť k relatívne neprebádanej oblasti výskumu migrácie s dôrazom na rolu psychologických faktorov. Zatiaľ čo doterajší psychologický výskum sa zaoberal zväčša oblasťou osobnostných faktorov, prezentovaná štúdia využila koncept autonómie opierajúcej sa o súčasnú teóriu sociálnej psychológie.

Je však potrebné poukázať aj na limity prezentovaného výskumu. Za dôležitý faktor je tiež možné považovať oblasť štúdia a špecializácie respondentov, čo je zvlášť relevantná premenná pre pracovné uplatnenie v zahraničí. Prezentovaná analýza ho nezahrnula, čo vytvára obmedzenia z hľadiska interpretácie. Zachytenie motívov je do veľkej miery hypotetické a nezohľadňuje mieru záväzku respektíve samotnú silu motivácie. Ide o korelačný výskum a zistenia sú len na asociačnej úrovni. Jednotlivé identifikované motivácie nie sú vyčerpávajúce a z hľadiska budúceho výskumu je potrebný hlbší kvalitatívnejší vhľad do danej problematiky.

PodĎakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0253-11, APVV-15-0662 a Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0713/15.

Literatúra

BONEVA, Bonka a kol. Achievement, Power, and Affiliation Motives as Clues to (E)migration Desires. *European Psychologist*. 1998, vol. 3, no. 4, s. 247-254. ISSN 1016-9040

CANACHE, Damarys a kol. Openness, extraversion and the intention to emigrate. *Journal of Research in Personality*. 2013, vol. 47, no. 4, s. 351-355. ISSN 0092-6566.

DECI, E. L. a R. M. RYAN. A Motivational Approach to Self - Integration in Personality. Nebraska Symposium on Motivation. 1991, vol. 38, s. 237-288. ISSN 0146-7875.

FRIEZE, Irene Hanson, Susan B. HANSEN a Bonka BONEVA. The migrant personality and college students' plans for geographic mobility. *Journal of Environmental Psychology*. 2006, vol. 26, no. 2, s. 170-177. ISSN 0272-4944.

MULLET, Etienne a kol. Studying, Working, and Living in Another EU Country. *European Psychologist*. 2000, vol. 5, no. 3, s. 216-227. ISSN 1016-9040.

WEINSTEIN, Netta, Andrew K. PRZYBYLSKI a Richard M. RYAN. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*. 2012, vol. 46, no. 4, s. 397. ISSN 0092-6566.

CHIRKOV, Valery a kol. Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 84, no. 1, s. 97-110. ISSN 0022-3514.

Adresy autorov

Mgr. Jozef Benka, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

jozef.benka@upjs.sk

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

olga.orosova@upjs.sk

EFEKTÍVNOSŤ PROGRAMU UNPLUGGED A DESKRIPTÍVNE NORMATÍVNE PRESVEDČENIA MEDZI CHLAPCAMI A DIEVČATAMI

THE EFFECTIVENESS OF PROGRAM UNPLUGGED AND DESCRIPTIVE NORMATIVE BELIEFS AMONG BOYS AND GIRLS

Marianna Berinšterová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Abstract:

The aim of this contribution is to explore gender differences in the effectiveness of the school-based universal prevention program Unplugged 12 months after the implementation of the program (T2). The indicators of the program effectiveness were descriptive normative beliefs (DNB) regarding the number of friends with risky behavior (daily smoking). Controlled variables were DNB before the implementation of the program and school attachment (T2).

Study sample was representative and consisted of 1298 elementary school students (Mage=11.52; SD=0.61; 47% boys). The sample was divided into 3 categories: experimental group with a committed teacher, an experimental group with an uncommitted teacher and a control group. The DNB was measured by questionnaire from an international study ESPAD and dichotomised by the visual binning method. School attachment was explored by the questionnaire RYDM (Resilience and Youth Development Module). Binary logistic regression was used to explore associations between variables separately for boys and girls.

Among girls, but not among boys, participation in the program with a committed teacher was associated with a lower level of DNB (daily smoking). Furthermore, a higher level of school attachment was associated with a lower level of DNB among girls. Results point to gender differences in the program Unplugged effectiveness and to the importance of fidelity of the implementation of the program.

Key words:

program Unplugged, descriptive normative beliefs, commitment of teacher, adolescents

Úvod

Program Unplugged je školský program prevencie užívania návykových látok, ktorého efektívnosť bola preukázaná vo viacerých krajinách Európy vrátane Slovenska a Českej republiky (Faggiano, 2010; Gabrhelík, Duncan, Miovský, et al. 2012;

Berinšterová, 2015). Ide o program univerzálnej prevencie, čo znamená, že je zameraný na všeobecnú populáciu bez ohľadu na úroveň rizika (Sloboda, Bukoski, 2003). Program Unplugged je založený na modely komprehenzívneho sociálneho vplyvu a jeho súčasťou je korekcia normatívnych presvedčení týkajúcich sa užívania návykových látok, nácvik spôsobilosti odolávať sociálnemu tlaku, ako aj tréning ďalších interpersonálnych a intrapersonálnych spôsobilostí. Program bol navrhnutý pre dospievajúcich vo veku 12-14 rokov. Niektoré štúdie poukazujú na rozdiely v efektívnosti programu z hľadiska rodu (Gabrhelík, Duncan, Lee, et al., 2012; Vigna-Taglianti, Vadrucchi, Faggiano, et al., 2009).

Normatívne presvedčenia sú považované za jeden z rizikových faktorov užívania návykových látok (Berkowitz, 2004). Deskriptívne normatívne presvedčenia sú presvedčeniami o kvantite, frekvencii a rozšírenosti určitého správania (Borsari, Carey, 2003), v tomto prípade fajčenia tabakových cigariet. Výskumy poukázali na nadhodnocovanie frekvencie a kvantity užívania návykch látok (Franca, L.R., Dautzenberg, B., Falissard, B., Reynaud, M., 2010; Randy, Hammermeister, Roland, 2002). Korekcia normatívnych presvedčení býva súčasťou programov prevencie, v ktorých je implementovaná stratégia založená na sociálnom vplyve. Cuijpers (2002) tento komponent zahŕňa medzi najvýznamnejšie obsahové súčasti efektívnych programov. Dospievajúci vo veku druhého stupňa základnej školy, u ktorých je prevalencia užívania alkoholu a cigariet ešte relatívne nízka, môžu podľa niektorých autorov profitovať práve z programov, ktoré budujú protidrogové normy a postoje. (Botvin, Griffin, 2007). Skúmanie krátkodobej efektívnosti programu Unplugged na Slovensku prinieslo zistenie, že účastníci programu nižšie normatívne presvedčenia, čo bolo následne spojené s nižšou mierou užívania návykových látok (Berinšterová, 2015).

Realizátormi programu Unplugged v Slovenských školách boli učitelia. Osoba učiteľa, ktorý implementuje program prevencie, má význam z hľadiska fidelity, teda dôveryhodnosti realizácie programu. Pritom je dôležitá nie len teoretická príprava, či tréning v danom programe, ale aj postoj voči programu a voči prevencii rizikového správania vo všeobecnosti (Gagnon, Garst, Stone, 2015; Han, Weiss, 2005).

Jedným z aspektov, ktoré pri skúmaní programov prevencie nemožno opomenúť je sociálny vplyv zo strany rodiny, rovesníkov, médií, ako aj školy, a to nie len v negatívnom, ale aj v pozitívnom aj zmysle. Škola je jedným z dôležitých elementov sociálnej kontroly, pôsobiacich protektívne v kontexte rizikového správania dospievajúcich (Hirschi, in Hirschi, Gottfredson, 1988). Bolo zistené, že nízka miera prepojenosti zo školou (school connectedness) predikuje u dospievajúcich užívanie alkoholu, tabakových cigariet a marihuany (Bond, Butler, Thomas et al., 2007).

Cieľom príspevku je skúmať efektívnosť školského programu univerzálnej prevencie Unplugged, 12 mesiacov od jeho ukončenia (T2), vo vzťahu k deskriptívnym normatívnym presvedčeniam o počte kamarátov užívajúcich tabakové cigarety, zvlášť medzi dievčatami a medzi chlapcami. Nezávislou premennou je v tomto prípade angažovanosť lektorov programu v poskytovaní spätnej väzby k jednotlivým lekciám programu. Kontrolovanými premennými sú deskriptívne normatívne presvedčenia pred realizáciou programu (T1) a prepojenosť so školou (T2).

Metódy

Dizajn výskumu

Overovanie efektívnosti programu Unplugged na Slovensku malo experimentálny dizajn s experimentálnou a kontrolnou skupinou a meraniami bezprostredne pred realizáciou programu a následnými 4 post-test meraniami. V tomto príspevku sú spracované výsledky merania bezprostredne pred realizáciou programu (T1) a 12 mesiacov po

realizácii programu (T2). Experimentálnu skupinu tvorilo 30 základných škôl, pričom v každej škole sa výskumu zúčastnila 1 trieda 6.ročníka. Rovnaký počet škôl a tried predstavoval kontrolnú skupinu.

Učitelia zo škôl experimentálnej skupiny (28 žien a 2 muži) absolvovali 3-dňový tréning, počas ktorého mali možnosť sa oboznámiť s programom a vyskúšať si realizáciu jednotlivých lekcíí. Učitelia sa zaviazali k realizácii 12 lekcíí programu počas 12 týždňov. Zároveň bolo súčasťou dohody poskytovanie spätnej väzby ku každej lekcii. Spätne väzby spočívali v informovaní o priebehu lekcie, počte zúčastnených žiakov, zaujatí žiakov lekciami a celkovom zhodnotení priebehu lekcie učiteľom. Učitelia boli počas realizácie programu (september – december 2013) v týždenných intervaloch vyzývaní k spätnej väzbe prostredníctvom „online“ formulára, odosielaného na spoločné internetové fórum, ktoré zároveň slúžilo na komunikáciu medzi učiteľmi, ako aj medzi učiteľmi a výskumným tímom. Napriek výzvam, ktoré učitelia dostávali, nie všetci spätnú väzbu k lekciam poskytli, prípadne niektorí poskytli spätnú väzbu iba k niektorým lekciami. Vzhľadom k tomu bola pre potreby tohto výskumu experimentálna skupina rozdelená na časť s angažovanými lektormi (20 škôl) a s neangažovanými lektormi (10 škôl). Učitelia 10 škôl, ktoré sme označili ako školy s neangažovaným lektorom, sa do spätnej väzby nezapojili vôbec.

Výskumná vzorka

Do výskumu bola vybraná reprezentatívna vzorka 60 základných škôl. Vzorka bola vybraná stratifikovaným náhodným výberom z Registra škôl a školských zariadení Slovenskej Republiky, Ústavu informácií a prognóz školstva (www.uips.sk). Kritériami pre stratifikovaný náhodný výber boli: kraj (východné, stredné, a západné Slovensko) a veľkosť obce (kategórie: 0 - 4999 obyvateľov; 5000 – 9999; 10 000 – 19 999; 20 000 – 49 999; 50 000 – 99 999; 100 000 a viac obyvateľov). V každej škole sa výskumu zúčastnila jedna trieda 6 ročníka. Výskumnú vzorku tvorilo 1298 respondentov. Priemerný vek v prvom zber bol 11,52 (SD=0,61) a 47% výskumnej vzorky tvorili chlapci. Účasť žiakov vo výskume bola podmienená súhlasom rodičov.

Metodiky výskumu a štatistické spracovanie

Deskriptívne normatívne presvedčenia o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet) boli merané prostredníctvom dotazníka medzinárodnej štúdie ESPAD (Hibell et al., 2011). Znenie položky: „Koľko tvojich kamarátov podľa tvojho odhadu fajčí denne cigarety“. Položka bola hodnotená na 5 bodovej škále (nikto – všetci). Pre potreby binárnych logistických regresíí bola premenná dichotomizovaná. Angažovanosť lektora bola skúmaná v 3 kategóriách: experimentálna skupina s angažovaným lektorom, experimentálna skupina k neangažovaným lektorom, kontrolná skupina.

Pripútanosť voči škole bola meraná prostredníctvom 5 položiek dotazníka Resilience and Youth Development module (Constantine, Benard, Diaz, 1999), hodnotených na 5 bodovej likertovskej škále. Príklad položiek: *S ľuďmi na tejto škole som si blízka/blízky (silno súhlasím – silno nesúhlasím).*

Údaje boli analyzované prostredníctvom binárnych logistických regresíí v štatistickom programe SPSS 21. Regresné modely boli vytvorené zvlášť pre skupinu chlapcov a pre skupinu dievčat.

Výsledky

V nasledujúcej časti budú prezentované výsledky binárnych logistických regresíí, skúmajúce vzťah angažovanosti lektora programu Unplugged (nezávislá premenná) voči deskriptívnym normatívnym presvedčeniam o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet), ktoré sú v tejto štúdii závislou premennou.

Kontrolovanými premennými sú prepojenosť so školou a zodpovedajúce deskriptívne normatívne presvedčenia zistené v čase T1.

Tab. 1: Model logistickej regresie pre skupinu dievčat

	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I.	EXP(B)
ES 1	0,100	0,201	0,620	1,105	0,745	1,639
ES 2	-0,712	0,267	0,008	0,490	0,290	0,828
Prepojenosť so školou	-0,087	0,027	0,001	0,917	0,871	0,966
DNP (T1)	1,140	0,213	<0,001	3,127	2,062	4,744

Vysvetlivky: ES 1 – experimentálna skupina, neangažovaný lektor; ES 2 – experimentálna skupina, angažovaný lektor; Referenčná skupina – bez účasti v programe. DNP (T1) – deskriptívne normatívne presvedčenia o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet) v čase T1.

Model logistickej regresie ($\chi^2=55,339$; $p<0,001$) vysvetľoval 8,2-11,6% variancie závislej premennej. V Tabuľke 1 sú uvedené koeficienty vzťahov medzi vyššou a nižšou mierou normatívnych presvedčení a účasťou v skupine s angažovaným a neangažovaným lektorom. Účasť v skupine s angažovaným lektorom bola spojená s pravdepodobnosťou nižšej úrovne normatívnych presvedčení. Kontrolovaná premenná -prepojenosť so školou -bola spojená s pravdepodobnosťou nižšej úrovne normatívnych presvedčení. Medzi úrovňou normatívnych presvedčení v čase T1 a T2 bol zistený pozitívny vzťah.

Tabuľka 2. Model logistickej regresie pre skupinu chlapcov

	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I.	EXP(B)
ES 1	0,065	,260	0,801	1,068	,642	1,777
ES 2	-0,029	,363	0,936	,971	,477	1,979
Prepojenosť so školou	-0,026	,028	0,357	,975	,923	1,029
DNP (T1)	1,353	,249	<0,001	3,869	2,376	6,302

Vysvetlivky: ES 1 – experimentálna skupina, neangažovaný lektor; ES 2 – experimentálna skupina, angažovaný lektor; Referenčná skupina - bez účasti v programe. DNP (T1) – deskriptívne normatívne presvedčenia o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet) v čase T1.

Model logistickej regresie ($\chi^2=33,394$; $p<0,001$) vysvetľoval 9,3-12,7% variancie závislej premennej. Tabuľka 2 zobrazuje vzťah medzi účasťou v programe a mierou normatívnych presvedčení o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie

tabakových cigariet). Medzi chlapcami nebol zistený významný vzťah medzi účasťou v programe a normatívnymi presvedčeniami v čase T2. Kontrolovaná premenná - prepojenosť so školou - nebola spojená s pravdepodobnosťou nižšej úrovne normatívnych presvedčení. Medzi úrovňou normatívnych presvedčení v čase T1 a T2 bol, podobne ako medzi dievčatami, zistený pozitívny vzťah.

Záver

Cieľom štúdie bolo skúmať efektívnosť programu Unplugged, 12 mesiacov od jeho ukončenia. Indikátorom efektívnosti programu boli deskriptívne normatívne presvedčenia o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet). Nezávislou premennou bola angažovanosť lektora programu, pričom bola kontrolovaná prepojenosť so školou a zodpovedajúce normatívne presvedčenia v čase T1.

Výsledky potvrdili vzťah medzi angažovanosťou lektora programu a deskriptívnymi normatívnymi presvedčeniami, v skupine dievčat. Významne nižšie normatívne presvedčenia o počte rizikovo sa správajúcich kamarátov (fajčenie tabakových cigariet) mali oproti kontrolnej skupine účastníčky programu v skupine s angažovaným lektorom. Predchádzajúci výskum priniesol podobné výsledky vzhľadom k behaviorálnemu indikátoru, kedy bola, po absolvovaní programu, významne vyššia miera užívania alkoholu zistená v experimentálnej skupine s neangažovaným lektorom (Berinšterová, 2015). Tieto výsledky prispievajú k poznatkom o dôležitosti správnej implementácie programov (Durlak, DuPre, 2008), či dokonca o možnom negatívnom vplyve programov prevencie (Werch, Owen, 2002; Sloboda, Stephens, Stephens, et al., 2009).

Kontrolovaná premenná, prepojenosť so školou, bola spojená s nižšou mierou normatívnych presvedčení. Iný výskum poukázal na to, že žiaci navštevujúci školu, kde bola prepojenosť so školou v priemere vyššia, v menšej miere vnímali užívanie návykových látok u svojich rovesníkov a zároveň v menšej miere uvádzali zámery užívať alkohol (Henry, Slater, 2007). Prepojenosť so školou sa okrem vzťahovej dimenzie chápe aj ako určitý záväzok žiaka, či študenta osvojiť si vedomosti, ktoré sú mu v škole ponúkané (Monahan, Oesterle, Hawkins, 2010). Možno preto usudzovať, že prepojenosť so školou má význam aj z hľadiska skúmania školských programov prevencie.

V súlade s predchádzajúcimi výskumami (Gabrhelík, Duncan, Lee, 2012; Vigna-Taglianti, Vadrucchi, Faggiano, et al., 2009; Jurystová, Novák, Šťastná, et al., 2013) boli potvrdené rozdielne výsledky v efektívnosti programu Unplugged z hľadiska rodu. Vzťah medzi angažovanosťou lektora a normatívnymi presvedčeniami bol potvrdený len medzi dievčatami. Toto zistenie podporuje rodovo špecifický prístup pri príprave a realizácii programov prevencie.

Bezpochyby sporným bodom výskumu je kategorizácia angažovanosti lektorov len na základe zapojenia do spätných väzieb k lekciám programu. Budúci výskum overovania efektívnosti programov prevencie na Slovensku by sa mal vo väčšej miere zamerať na fidelitu realizácie programov prevencie, vrátane skúmania premenných týkajúcich sa učiteľov, ktorí implementujú program (Durlak, 2015). Han a Weis (2005) pripomínajú charakteristiky učiteľov ovplyvňujúce implementáciu programov. Na záver niektoré z nich uvedieme. Ide o presvedčenia o vlastnej schopnosti realizovať program, o akceptovateľnosti programu žiakmi, o správaní žiakov v konkrétnej oblasti (v tomto prípade užívanie návykových látok). Ďalej je to kompatibilita programu s vlastnými postojmi a anticipovaná (možno povedať očakávaná) efektívnosť programu.

Podakovanie

Táto práca je podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja Slovenskej republiky na základe zmluvy č. APVV 0253-11 a na základe zmluvy č. APVV 15-0662.

Literatúra

Berinšterová, M. (2015). *Efektívnosť školského programu univerzálnej prevencie Unplugged. Dizertačná práca*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta.

Berkowitz, A.D. (2004). The social norms approach: Theory, research, and annotated bibliography. *Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Abuse and Violence Prevention*. US Department of Education.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-e9.

Borsari, B., & Carey, K. B. (2003). Descriptive and injunctive norms in college drinking: a meta-analytic integration. *Journal of studies on alcohol*, 64(3), 331-341.

Botvin, G.J., & Griffin, K.W. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *International Review of Psychiatry*, 19(6), 607-615.

Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999, June). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. In Seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA.

Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs: A systematic review. *Addictive behaviors*, 27(6), 1009-1023.

Durlak, J.A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127.

Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327-350

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D., ... & van der Kreeft, P. (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and alcohol dependence*, 108(1), 56-64.

Franca, L.R., Dautzenberg, B., Falissard, B., & Reynaud, M. (2010). Peer substance use overestimation among French university students: a cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 10(1), 169.

Gabrhelík, R., Duncan, A., Lee, M.H., Stastna, L., Furr-Holden, C.D.M., & Miovsky, M. (2012). Sex specific trajectories in cigarette smoking behaviors among students participating in the Unplugged school-based randomized control trial for substance use prevention. *Addictive Behaviors*, 37(10), 1145-1150.

Gabrhelík, R., Duncan, A., Miovsky, M., Furr-Holden, C. D. M., Stastna, L., & Jurystova, L. (2012). "Unplugged": A school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug and alcohol dependence*, 124(1), 79-87.

Gagnon, R.J., Garst, B. A., & Stone, G.A. (2015). Measuring Self-Reported Fidelity in Experiential Education: Exploring the Effectiveness of the Facilitator Characteristics and Program Contributions Scale.

Han, S.S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 665-679

Henry, K.L., & Slater, M.D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of school health*, 77(2), 67-74.

Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Kraus, L. (2012). The 2011 ESPAD Report. Substance use among students in 36 European Countries. Stockholm: Modintryckoffset AB.

Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1988). Towards a general theory of crime. Explaining criminal behaviour: Interdisciplinary approaches, 8-26.

Jurystová, L., Novak, P., Šťastná, L., Gabrhelík, R., & Miovský, M. (2013). Gender-specific effectiveness of the unplugged prevention intervention in reducing substance use among Czech adolescents. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, (06), 903-925.

Monahan, K.C., Oesterle, S., & Hawkins, J.D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3-6

Page, R.M., Hammermeister, J., & Roland, M.(2003). Are high school students accurate or clueless in estimating substance use among peers?. *Adolescence* 37(147), 567-573.

Sloboda, Z., & Bukoski, W.J. (Eds.). (2003). *Handbook of drug abuse prevention*. Springer Science & Business Media.

Sloboda, Z., Stephens, R.C., Stephens, P.C., Grey, S.F., Teasdale, B., Hawthorne, R.D., ... & Marquette, J.F. (2009). The Adolescent Substance Abuse Prevention Study: A randomized field trial of a universal substance abuse prevention program. *Drug and alcohol dependence*, 102(1), 1-10.

Vigna-Taglianti, F., Vadrucchi, S., Faggiano, F., Burkhart, G., Siliquini, R., Galanti, M.R., & EU-Dap Study Group. (2009). Is universal prevention against youths' substance misuse really universal? Gender-specific effects in the EU-Dap school-based prevention trial. *Journal of epidemiology and community health*, 63(9), 722-728.

Werch, C.E., & Owen, D.M. (2002). Iatrogenic effects of alcohol and drug prevention programs. *Journal of studies on alcohol*, 63(5), 581-590.

Adresy autorov

Mgr. Marianna Berinšterová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

marianna.berinsterova@upjs.sk

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

olga.orosova@upjs.sk

ORGANIZÁCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE AKO (NIELEN) MATEMATICKÝ PROBLÉM

TEACHING PRACTICE IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION AS (NOT ONLY) A MATHEMATICAL PROBLEM

Zuzana Boberová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Katarína Cechlárová

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Teaching practice is a compulsory and essential part of the pre-service teacher education. University units responsible for the organization of teaching practice are supposed to assign several dozens of students with different combinations of academic subjects to various training schools and to individual supervising teachers every year. Coordination and management of teaching practice is a time consuming task and often many unexpected problems emerge. In this paper, we describe the results of a collaboration between the Department of Education Faculty of Arts and the Institute of Mathematical Sciences, Faculty of Science, Pavol Josef Safarik University in this area. The paper concisely introduces the mathematical model that describes the problem of assigning students to training schools and supervising teachers within different types of teaching practice, developed solution algorithms and their analysis in terms of computational complexity theory. The theoretical studies lead to a computer program with a simple user interface that has been created by Faculty of Science UPJS students. The program has been tested on real data from the academic years 2010-2016. Our results show that it is an effective tool to improve the matching of student teachers to training schools and considerably accelerates and streamlines the whole process of the teaching practice organization.

Key words:

teaching practice, training schools, supervising teachers, student teacher, system of matching

Úvod

Pregraduálna príprava budúcich učiteľov sa skladá vo všeobecnosti z dvoch základných zložiek (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Prvou zložkou je teoretická akademická príprava v pedagogike, psychológii a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov. Druhou zložkou je didakticko-praktická príprava, ktorej integrálnou súčasťou je samotná pedagogická prax.

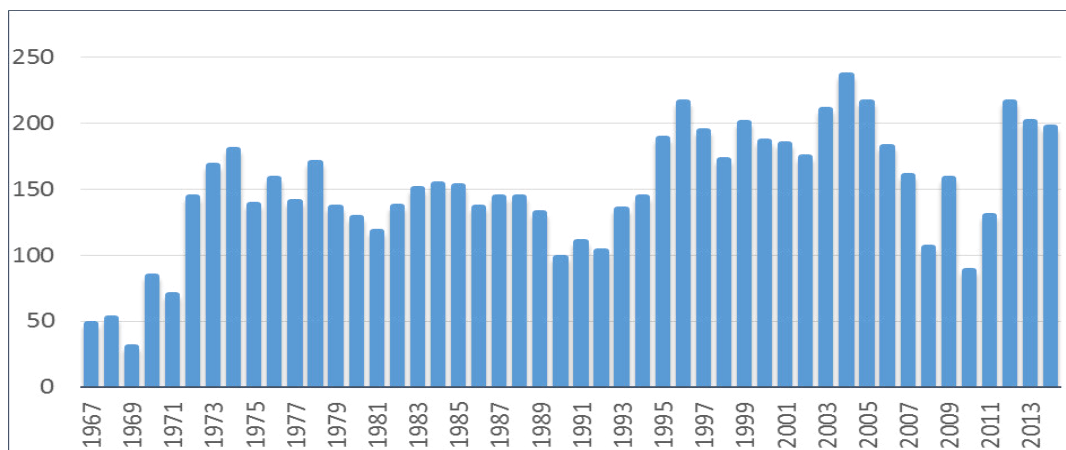
Pedagogická prax je povinnou súčasťou študijného plánu učiteľstva akademických predmetov. Podľa štandardu pedagogickej praxe je definovaná ako príprava študentov učiteľstva na učiteľskú profesiu prostredníctvom praktického tréningu v dvoch úrovniach, v podmienkach fakúlt prostredníctvom seminárov a cvičení a samotná pedagogická prax na školách a v školských zariadeniach (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Cieľom pedagogickej praxe je získať profesijné kompetencie pre výkon učiteľského povolania prepojením teoretických vedomostí a praktických skúseností v reálnom školskom prostredí počas štúdia na vysokej škole.

Pedagogická prax na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika (UPJŠ), tak ako aj na väčšine ostatných slovenských univerzít sa zvyčajne organizuje v niekoľkých etapách (Orosová, Boberová, 2016), počas ktorých študent učiteľstva absolvuje hospitačno-nácvuvovú, hospitačno-výstupovú a súvislú prax. Pedagogická prax má teda gradačný charakter (Kosová, Tomengová a kol., 2015), čo znamená, že jednotlivé druhy praxe majú aj stupňujúcu sa náročnosť, kedy študent najprv začína výcvikom v podmienkach fakulty, pokračuje hospitáciami a pozorovaním prirodzeného školského prostredia až po samotné, súvislé dlhodobšie vyučovanie.

Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ

Učiteľské štúdium bolo základným typom štúdia na UPJŠ najprv na Prírodovedeckej fakulte. Prví absolventi učiteľského štúdia pre nižšie sekundárne a vyššie sekundárne vzdelávanie končili štúdium v roku 1967, v kombináciách matematika-fyzika, fyzika-chémia a biológia-chémia. Model aprobačného štúdia dvoch akademických predmetov je zachovaný dodnes, aj keď počet ponúkaných predmetov a možných kombinácií postupne rástol. Spočiatku pribudli k matematike chémia, neskôr biológia, informatika (po tom, čo sa konštituovala ako samostatný vedný odbor) a následne geografia. Po založení Filozofickej fakulty v roku 2007 sa akreditovali aj učiteľské kombinácie poskytované v spolupráci oboch fakúlt, takže dnes je možná teoreticky ľubovoľná kombinácia dvoch predmetov zo štrnástich, pričom šesť je poskytovaných Prírodovedeckou fakultou (M,F,I,Ch,B, a G) a osem Filozofickou fakultou (Sj,Aj,Nj,Lj,Nos,Ev,Ps a H). V skutočnosti, v roku 2014 absolvovali študenti 31 rôznych kombinácií.

Vývoj počtov absolventov učiteľského štúdia na UPJŠ je graficky znázornený na Obrázku 1.



Obr. 1 Vývoj počtov absolventov učiteľského štúdia na UPJŠ

Pedagogickú prax v podmienkach UPJŠ absolvujú študenti učiteľstva v každom semestri magisterského štúdia. Rozlišujeme dve základné formy praxe, a to priebežnú a súvislú prax (Orosová, Boberová, 2016). V študijnom programe sú štyri druhy praxe označené kódmi MPPa (hospitačno-nácviová, priebežná prax), MPPb (hospitačno-výstupová, priebežná), MPPc (súvislá prax I, súvislá prax) a MPPd (súvislá prax II, súvislá prax).

Priebežná prax organizačne prebieha počas celého semestra a je na ňu spravidla vyčlenený jeden deň v týždni. Študenti sú rozdelení do pracovných skupín (troj- až šesťčlenných), pre každý aprobačný predmet zvlášť. Harmonogram priebežnej praxe je preto spravidla delený na polovicu, kde prvá časť praxe je venovaná jednému aprobačnému predmetu a v druhej časti praxe sa študent zaoberá svojím druhým aprobačným predmetom. V priebežnej praxi je hlavnou činnosťou študentov pedagogické pozorovanie, ktoré je zamerané na pozorovanie správania sa žiakov, pozorovanie činnosti učiteľa, činnosti žiakov a učebného prostredia (Orosová-Boberová, 2016). Pedagogické pozorovanie prebieha počas dvoch vyučovacích hodín a potom nasleduje rozbor pozorovaných javov s cvičným učiteľom. Problémom z hľadiska organizácie priebežnej praxe je tvorba harmonogramu tak, aby sa každý študent mohol zúčastniť praxe pre oba svoje aprobačné predmety, keďže tie sa v harmonograme striedajú.

Súvislá pedagogická prax organizačne prebieha v súvislom období počas niekoľkých týždňov podľa aktuálneho harmonogramu akademického roka. Každý študent je na súvislej praxi pridelený spravidla na jednu školu a prax realizuje pod vedením dvoch cvičných učiteľov podľa svojich aprobačných predmetov. Súvislá pedagogická prax je činnosťne komplexnejšia a pozostáva už z viacerých činností – poznávanie a práca s pedagogickou dokumentáciou triedy a školy, asistentské činnosti študenta, pedagogické pozorovanie, projektovanie výučby a procesov učenia žiakov a realizácia výučby prostredníctvom samostatných výstupov študentov (Orosová-Boberová, 2016). Problémom z hľadiska organizácie súvislej praxe je zaradenie študentov na školy tak, aby na každej cvičnej škole bol dostatok cvičných učiteľov pre všetky ich aprobačné predmety.

Efektívnosť organizácie pedagogickej praxe je podmienená viacerými faktormi. V prvom rade je to samotná kooperácia a spolupráca univerzity a cvičných škôl, ktorá by mala byť na báze partnerskej spolupráce (Černotová, 2009). V súčasnosti však nie je legislatívne definovaný status cvičných škôl a cvičných učiteľov, preto je účasť škôl na príprave budúcich učiteľov na báze dobrovoľnosti spolupracovať. To si následne vyžaduje kvalitnú a aktívnu komunikáciu zo strany univerzity a jej zložiek podieľajúcich sa na praxi, aby sme dokázali získať nové školy a udržať si už spolupracujúce cvičné školy a cvičných učiteľov v príprave budúcich učiteľov. Situácia na základných a stredných školách sa v rámci zamestnaneckého kolektívu neustále mení, prichádzajú noví učitelia a iní odchádzajú na materskú dovolenku, do dôchodku, na inú školu alebo sú pracovne vyťažení kvalifikačným postupom. Nezriedka sa stane, že dokonca aj po potvrdení akceptačných listov na prax, sa študent zo školy vráti s tým, že je potrebné hľadať novú školu alebo cvičného učiteľa. Preto je nevyhnutné databázu cvičných škôl a cvičných učiteľov každoročne aktualizovať a pružne reagovať na vzniknuté neočakávané situácie. V druhom rade je to samotný cvičný učiteľ a jeho kvalifikovanosť pre pozíciu cvičného učiteľa, dĺžka praxe alebo ochota a motivácia spolupracovať na príprave budúcich učiteľov, ktoré významným spôsobom vstupujú a ovplyvňujú celý proces organizácie praxe (Černotová, 2006). Okrem uvedeného sú to aj preferencie samotných študentov učiteľstva, ktorí neraz prichádzajú aj s vlastnými požiadavkami na školu, cvičných učiteľov alebo miesto realizácie praxe. Všetky uvedené faktory môžeme označiť ako pedagogické alebo psychologické javy, ktoré významnou mierou

ovplyvňujú organizáciu pedagogickej praxe a nie je možné ich plošne zefektívniť. Práve naopak, vyžadujú si individuálny prístup.

Na druhej strane však existujú faktory, ktoré je možné plošne zefektívniť a čiastočne uľahčiť organizáciu pedagogickej praxe. Ide o systém finálneho priradzovania študentov na jednotlivé cvičné školy a k cvičným učiteľom z existujúcej databázy, ktorú má každá univerzita, ktorá pripravuje budúcich učiteľov. Aj v prípade, že databáza cvičných škôl a cvičných učiteľov je spoľahlivá, samotné zaradenie študentov do škôl tak, aby pre každého boli na „jeho“ škole zabezpečené aj učiteľ na prvý aprobačný predmet aj učiteľ na druhý aprobačný predmet, je netriviálnou úlohou. Doteraz každý semester strávil poverený pracovník niekoľko dní hľadaním vhodného priradenia. Pre lepšiu predstavu o náročnosti tejto úlohy sú v Tabuľke 1 uvedené počty študentov a cvičných učiteľov v jednotlivých akademických rokoch podľa jednotlivých druhov praxe na UPJŠ. Ako je vidieť, v akademickom roku to môže byť aj viac než 450 študentov učiteľstva a 600 cvičných učiteľov, s ktorými referent praxe pracuje a komunikuje. Počet cvičných učiteľov sa výrazne znížil v roku 2015/2016, kedy MPPb prax prešla zo súvislej na priebežnú prax a jeden cvičný učiteľ prijme celú skupinu študentov.

V súčasnosti máme k dispozícii efektívne počítačové programy pomáhajúce pri hľadaní vhodného priradenia študentov, vytvorené na Ústave matematických vied Prírodovedeckej fakulty našej univerzity. Pri príprave týchto programov sme vychádzali z teoretických matematických a informatických výskumov a praktickej realizácie algoritmov, používaných na rôznych zahraničných školách a univerzitách na uľahčenie procesov priradzovania študentov do škôl alebo na praxe. Podrobný prehľad teoretických výsledkov je možné nájsť v monografii Manlove (2013). Podobnú štruktúru ako naše problémy priradzovania na súvislú prax má problém priradzovania študentov medicíny na praxe do nemocníc, využívaný v Škótsku (Irving, 1998), kde jeden študent má absolvovať jeden semester na chirurgickom oddelení a iný na internom oddelení. Problém, kde jeden študent vyžaduje dve miesta na jednom pracovisku, je riešený v práci McDermid a Manlove, 2010. Pre priebežnú prax, kde požadujeme skupiny s daným minimálnym počtom študentov, sa je možné inšpirovať prácou Biró et al., 2010.

Doteraz však v literatúre nebolo popísané riešenie priradzovacieho problému, ktorý by mal z kombinatorického hľadiska totožnú štruktúru s tým, ktorému sa venujeme v tomto článku.

Tab. 1: Prehľad počtov študentov a cvičných učiteľov podľa akademických rokov

Druh praxe	Počty študentov a cvičných učiteľov		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
MPPa prax	študenti -138 cviční učelia - 49	študenti -86 cviční učelia - 42	študenti -109 cviční učelia - 44
MPPb prax	študenti - 138 cviční učelia - 236	študenti - 82 cviční učelia - 143	študenti - 109 cviční učelia - 44
MPPc prax	študenti -96 cviční učelia - 194	študenti -132 cviční učelia - 150	študenti -88 cviční učelia - 151
MPPd prax	študenti - 92 cviční učelia - 165	študenti - 136 cviční učelia - 229	študenti - 86 cviční učelia - 141
Spolu za akademický rok	študenti - 464 cviční učelia - 644	študenti - 436 cviční učelia - 564	študenti - 392 cviční učelia - 380

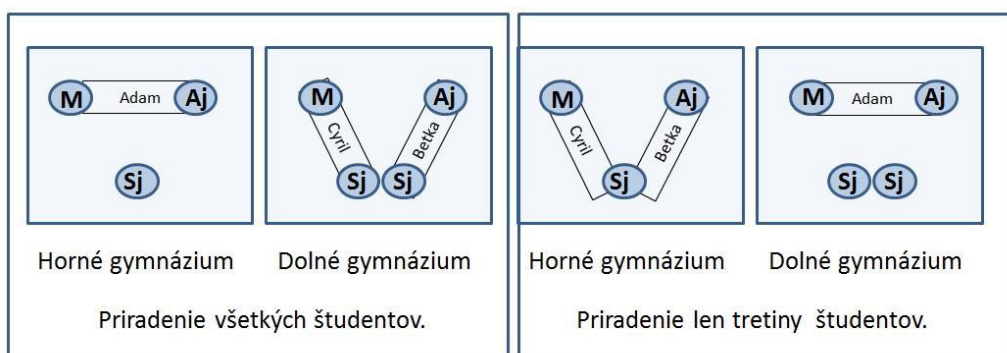
V prepájani praxe s výskumnou teóriou sa podarilo začleniť výskum algoritmov pre tieto úlohy priamo do náplne štúdia našich poslucháčov. Program pre náčuvové praxe implementovala vo svojej bakalárskej práci S. Bodnárová a program pre súvislé praxe M. Barančík. V ďalšom sa budeme venovať jednoduchým príkladom, ktoré ozrejmi kombinatorickú štruktúru matematických modelov pre priebežnú a súvislú prax.

Organizácia praxí ako matematický problém

Pre získanie predstavy o zložitosti hľadania vhodného rozdelenia študentov do pracovných skupín pre priebežnú (náčuvovo-hospitačnú) prax uvažujme, že v ročníku sú len šiesti študenti: Katka a Lenka študujú kombináciu MF, Miro a Nina kombináciu MI a Oľga a Peter kombináciu FI. Keďže v jednej hospitačnej skupine môže byť až šesť študentov, stačí nám vytvoriť pre každý z troch predmetov len jednu (štvorčlennú) hospitačnú skupinu. Keď by sme však priradili dajme tomu matematickú skupinu do prvého obdobia praxe, aj fyzikálna aj informatická skupina by museli byť priradené do druhého obdobia, aby sa aj Katka aj Miro mohli zúčastniť praxe v oboch svojich predmetoch. V tomto prípade však nastane kolízia v harmonograme praxe pre študentov Oľgu a Petra, pretože oba ich predmety sú zaradené v druhom období praxe a teda nedokážu absolvovať aj fyziku aj informatiku v rámci jedného semestra. Najjednoduchšie by bolo vytvoriť až 6 dvojčlenných hospitačných skupín (t.j. rozdeliť študentov každej kombinácie na dve polovice), čo je však z hľadiska organizácie praxe neefektívne. V tomto prípade stačí, keď rozdelíme napríklad matematickú skupinu na dve časti (skupina M1 bude obsahovať Katku a Lenku a bude zaradená v prvom období, skupina M2 bude obsahovať Mira a Ninu a bude zaradená v druhom období) a ponecháme jednu štvorčlennú skupinu pre fyziku (druhé obdobie) a jednu štvorčlennú pre informatiku (prvé obdobie).

Kombinatorickú podstatu organizácie súvislej praxe a zložitost' tejto úlohy predstavuje nasledujúca modelová situácia. Máme dve gymnáziá, volajme ich pre jednoduchosť Horné a Dolné. Na Hornom gymnázii máme v databáze po jednom učiteľovi

matematiky, angličtiny a slovenčiny, na Dolnom gymnázium je jeden matematikár, jeden angličtinár a dvaja slovenčinári. Jeden učiteľ môže byť počas jednej praxe cvičným učiteľom len pre jedného študenta na jeden predmet. Potrebujeme priradiť troch študentov. Adam študuje kombináciu MAj, Betka kombináciu SJAj a Cyrilove aprobačné predmety sú SJM. Pri takejto konfigurácii je možné priradiť všetkých študentov: Adam pôjde na Holné gymnázium a ďalší dvaja na Dolné. Teraz si predstavme, že pracovník priradzuje študentov podľa abecedy. Ak priradí Adama na Dolné gymnázium, ostanú v ňom síce dvaja voľní učelia, ale keďže sú obaja slovenčinári, nemôžeme už na Dolné gymnázium priradiť žiadneho študenta. Obaja zvyšní študenti potrebujú slovenčinára, ale keďže na Hornom gymnázium je len jeden, buď Betka alebo Cyril ostanú nepriradení. To znamená, že pracovník katedry musí zrušiť Adamovo priradenie a začať odznova.



Obr. 2 Grafická ilustrácia príkladu priradenia pre súvislú prax

Z hľadiska teórie výpočtovej zložitosti patria úlohy pre priebežnú aj pre súvislú prax do triedy tzv. NP-úplných úloh. Úloha s tromi študentami a dvoma školami sa dá riešiť aj vyskúšaním všetkých možností. Avšak keby sme mali čo i len 6 študentov a 10 škôl, na vyskúšanie všetkých možností, kde každý študent môže byť priradený do ľubovoľnej školy, bolo by potrebné prebrať milión možností. Keby bol referent praxe taký šikovný, že by na vyskúšanie jednej možnosti potreboval iba jednu sekundu a bol by schopný pracovať 24 hodín denne, aj tak by sa mohlo stať, že by hľadaním vhodného priradenia strávil viac než 11 dní. Pri zvýšení počtu študentov na 9 by aj pri takejto intenzite práce, denne bez víkendov a dovolenky by potrebný čas narástol na vyše 31 rokov. A pritom študentov čakajúcich na priradenie v jednom semestri býva okolo 80 a škôl vyše 100.

Cieľom tejto štúdie je stručne prezentovať výsledky, ktoré sme použitím matematických modelov, sformulovaných pre problémy priradzovania študentov na rôzne druhy praxí, a analýzy ich výpočtovej zložitosti pretavili do konkrétnych počítačových programov. Zároveň poukážeme na efektívnosť priradzovacieho systému na konkrétnych dátach o našich študentoch učiteľstva akademických predmetov.

Výskumný súbor

Výskumným súborom pre numerické experimenty prezentované v štúdiu boli databázy študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ z akademických rokov 2010-2016. Ukázalo sa, že výpočtová zložitosť riešených úloh sa zvyšovala nielen s narastajúcim počtom študentov, ale aj s rastúcim počtom dvojpredmetových aprobačných kombinácií.

Výsledky výskumu

Vo vedeckej matematickej literatúre bolo popísaných mnoho variantov úloh, spojených s priradzovaním študentov do škôl alebo pracovníkov na pracovné úlohy, kombinatorická štruktúra totožná s úlohou pre našu priebežnú prax však bola po prvýkrát teoreticky preskúmaná až v práci Cechlárová a kol. 2015a. Autori tam ukázali, že ide o skutočne obtiažnu úlohu, patriacu do tzv. triedy NP-úplných úloh. Pre všetky úlohy z tejto triedy jediné známe algoritmy potrebujú na nájdenie presného riešenia počet operácií, ktorý rastie s veľkosťou úlohy (v našom prípade s počtom študentov) exponenciálne. V práci Cechlárová a kol. 2015b boli navrhnuté rýchle približné algoritmy, ale my sme uprednostnili presný algoritmus. Problém priradenia maximálneho počtu študentov na súvislú prax sme sformulovali ako úlohu celočíselného lineárneho programovania. Zhruba povedané, ide o hľadanie celočíselného riešenia sústavy lineárnych rovníc, ktorá vyjadruje tieto požiadavky:

- a) každý študent je priradený najviac na jednu školu,
- b) počet študentov s daným aprobačným predmetom, ktorí sú priradení na danú školu, neprekračuje počet cvičných učiteľov tohto aprobačného predmetu, pôsobiach na tejto škole.

Konkrétnu implementáciu riešenia tejto úlohy pomocou voľne dostupnej knižnice Ipsolve.jar v jazyku JAVA s používateľsky jednoduchým rozhraním pripravil v rámci svojej bakalárskej práce M. Barančík.

Tento program umožňuje aj nasledujúcu úpravu priradenia. Keďže aprobačný predmet psychológia nie je na väčšine škôl samostatným predmetom, študenti tohto predmetu môžu byť priradení buď na predmet Náuka o spoločnosti alebo na predmet Etika. Používateľ môže pri spustení programu definovať aj iné možnosť alternujúcich resp. nahrádzaných predmetov.

Program používa na vstupe jednoduché excelovské súbory (súbory obsahujúce vzory s presným formátom týchto vstupov sú súčasťou dodávaného balíčka), ktoré obsahujú

- a) zoznam predmetov,
- b) v prípade potreby zoznam nahrádzaných predmetov,
- c) zoznam študentov, u každého sú uvedené skratky jeho dvoch aprobačných predmetov,
- d) zoznam škôl, u každej sú uvedené počty cvičných učiteľov pre každý predmet.

Výstupom súboru je opäť niekoľko excelovských súborov, ktoré umožňujú jednoduchú prípravu potrebných dokumentov, prípadne uľahčujú riešenie nepredvídaných okolností (napríklad neprítomnosť zazmluvneného učiteľa na cvičnej škole):

- a) zoznam študentov, ku každému je uvedená škola, kam je priradený,
- b) zoznam škôl, u každej je uvedený zoznam študentov, ktorí sú do nej priradení,
- c) zoznam nepriradených študentov,
- d) upravený zoznam škôl, ktorý obsahuje podľa jednotlivých predmetov počty cvičných učiteľov, ktorí sú ešte voľní.

Výsledky numerických experimentov sú uvedené v Tabuľke 2. Vo všetkých prípadoch sme použili ten istý zoznam škôl, obsahujúci reálne dáta o učiteľoch z 53 škôl v rámci mesta Košice. Zoznamy študentov pochádzali z rokov 2010-2016. Tabuľka 2 obsahuje čas výpočtu v sekundách a počty priradených študentov. Hlbšia analýza zoznamov nepriradených študentov nám poskytuje informácie nielen o tom, aké kvalifikácie cvičných učiteľov potrebujeme doplniť, ale aj o perspektívach možného uplatnenia absolventov v závislosti od ich aprobácie v budúcnosti.

Tab. 2: Výsledky numerických experimentov

Rok	Počet študentov (N)	Bez nahrádzania		S nahrádzaním predmetov	
		čas (s)	N priradených	čas (s)	N priradených
2010	103	0,66	95	0,87	101
2011	118	3,42	90	16,18	98
2012	100	0,49	77	8,11	93
2013	138	1,10	114	34,17	116
2014	82	0,38	73	0,60	78
2015	107	0,61	93	0,91	100
2016	102	0,59	94	0,90	100

Záver

Cieľom štúdie bolo stručne prezentovať, ako nám pomohlo vytvorenie matematických modelov priradzovania študentov na rôzne druhy praxí a ich analýza z hľadiska teórie výpočtovej zložitosti pri riešení časovo náročných úloh vytvárania týchto priradení. Zároveň sme prezentovali efektívnosť vytvoreného počítačového programu na reálnych dátach študentov učiteľstva akademických predmetov na UPJŠ. Náš počítačový program je schopný pracovať aj s ďalšími požiadavkami na výsledné priradenie (napr. podľa sídla alebo druhu cvičnej školy) a s možnosťou priradzovať študentov na alternatívne predmety. Dodávané výstupy pomáhajú pri riešení situácie nezaradených študentov napríklad tým, že umožňujú rýchly prehľad voľných kapacít v jednotlivých školách podľa predmetov. Z výsledkov môžeme vidieť, že na čas priradenia významne vplýva nielen celkový počet študentov, ale aj počet rôznych kombinácií (v roku 2013 bolo dosiahnuté ich maximum, konkrétne 35). Možnosť nahrádzania predmetov síce zvýšila čas výpočtu, ale často výrazne zvýšila počet priradených študentov. Z Tabuľky 2 je zrejmé, že využitím tohto programu sú študenti učiteľstva v každom roku priradení na cvičné školy v priebehu necelých minút. Referent praxe po získaní zoznamu študentov priradených na jednotlivé školy už len ručne dopíše mená učiteľov podľa aprobačných predmetov k individuálnym študentom. Prezentované programy sa v súčasnosti plne využívajú na Katedre pedagogiky FF UPJŠ a v spolupráci s ÚMV PF UPJŠ naďalej vylepšujú pre potreby našej činnosti. Ich hlavným prínosom je úspora času, ktorý museli referenti praxe venovať administratívnym záležitostiam, čím sa uvoľnil priestor pre individuálnu prácu so študentami, ich usmernenie, hodnotenie a ďalšie odborné činnosti pri organizácii praxe, ktoré si vyžadujú individuálny prístup.

Na záver by sme radi zdôraznili, že vytvorené programy sú flexibilné a umožňujú jednoduchú modifikáciu používaných ohraničení. Napríklad dokážu pracovať aj so študentami, ktorí nepotrebujú až dva predmety (napr. študenti elementárnej pedagogiky), umožňujú pridať ohraničenie na celkový počet študentov priradených na jednu školu ap. V prípade záujmu by ich bolo možné využiť aj na ďalších fakultách na Slovensku, ktoré pripravujú budúcich učiteľov.

Literatúra

BARANČÍK, M. 2015. Celočíselné lineárne programovanie v priradovacích problémoch: bakalárska práca. Košice: Prírodovedecká fakulta UPJŠ, 2015.

BIRÓ P, FLEINER T, IRVING RW, MANLOVE DF (2010) *The college admissions problem with lower and common quotas*. Theoret Comput Sci. Vol. 411 No. 34–36, pp. 3136–3153.

- BODNÁROVÁ, S. 2015. Toky v sieťach a priradovacie problémy: bakalárska práca. Košice: Prírodovedecká fakulta UPJŠ, 2015.
- CECHLÁROVÁ, K., FLEINER, T., MANLOVE, D.F., MCBRIDE, I., POTPINKOVÁ, E. 2015a. *Modelling practical placement of trainee teachers to schools*, Central European Journal of Operations Research No. 23, pp. 547-562.
- CECHLÁROVÁ, K., EIRINAKIS, P., FLEINER, T., MAGOS, D., MOURTOS, I., OCEL'ÁKOVÁ, E. 2015b. *Approximation Algorithms for the Teachers Assignment Problem*, Proc. of the 13th Int. Symp. on Oper. Research SOR '15, pp. 479-484.
- ČERNOTOVÁ, M. 2009. Cviční učitelia – objekty výskumu. Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov FHPV PU a MPC Prešov. Str.338- 343. 2009, ISBN 978-80-555-0064-5
- ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2006. Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy. Prešov: FF PU / ACTA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS / MONOGRAPHIA 53 2006, ISBN 80-8068-317-4
- IRVING RW. 1998. Matching medical students to pairs of hospitals: a new variation on an old theme. LNCS Vol. 1461, pp. 381–392
- KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 225s. ISBN 978-80-557-0860-7.
- MANLOVE DF. 2013. Algorithmics of matching under preferences. World Scientific, Singapore
- Mc DERMID E, MANLOVE DF. 2010. Keeping partners together: algorithmic results for the hospitals/residents problem with couples. J Comb Optim. Vol. 19 No. 3, pp. 279–303.
- OROSOVÁ, R., BOBEROVÁ, Z. 2016. Pregraduálna príprava učiteľov. Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ. Košice: UPJŠ. 142s. ISBN 978-80-8152-460-8.

Adresy autorov

Mgr. Zuzana Boberová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
zuzana.boberova@upjs.sk

Prof. RNDr. Katarína Cechlárová, DrSc.

Ústav matematických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Jessená 5, 040 01 Košice
katarina.cechlarova@upjs.sk

PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.orosova@upjs.sk

PROFESIONALIZÁCIA PREVENČIE SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ PROSTREDNÍCTVOM PÔSOBNIA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA – KATEGORICKÝ IMPERATÍV SÚČASNEJ DOBY

PROFESSIONALISING THE PREVENTION OF SOCIO- PATHOLOGICAL PHENOMENA IN THE SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH THE ACTIVITY OF SOCIAL PEDAGOGUES - CATEGORICAL IMPERATIVE OF THE PRESENT TIME

Ingrid Emmerová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The increase of socio-pathological phenomena in the society has been reflected in an increase in pupils' problem behaviour at elementary and secondary schools. The current situation requires the professionalization of prevention of socio-pathological phenomena in pupils already in the school environment. The paper deals with problematic behaviour of students as well as with participation of a social pedagogue in the prevention and resolutions. The author points to the need to professionalise the preventive socio-educational work in schools through social pedagogue's work, whose activity Slovak legislation allows, but the practice does not sufficiently respect.

Key words:

social pedagogue, school social pedagogue, problematic behaviour of pupils, prevention of problem behaviour

Úvod

Nárast sociálnopatologických javov v spoločnosti sa odzrkadlil v náraste problémového správania žiakov základných a stredných škôl. Učitelia sa často, mnohí z nich denne, stretávajú s nevhodným správaním u svojich žiakov. Ide o široké spektrum správania: od drobných prehreškov cez porušovanie školského poriadku až po závažné problémy v správaní, dokonca sociálnopatologické javy, ktoré je potrebné efektívne riešiť. Prehliadanie či podceňovanie menej závažných problémov v správaní žiakov môže u nich viesť k závažnejším formám správania.

Nárast problémov v správaní žiakov vyžaduje profesionalizáciu prevencie sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Profesionalizáciu preventívnej sociálno-výchovnej práce v školách umožňuje legislatíva prostredníctvom sociálneho pedagóga. Školský sociálny pedagóg je kompetentný nielen realizovať prevenciu na profesionálnej úrovni, ale aj riešiť problémové správanie žiakov.

Aktuálny stav problémového správania žiakov

Súčasnú situáciu výskytu problémového a rizikového správania u detí a mládeže možno prezentovať na základe výsledkov objektívnych výskumov.

Medzinárodná štúdia OECD TALIS (2008) prináša údaje o negatívnom správaní žiakov. Situácia na Slovensku je lepšia ako medzinárodný priemer zúčastnených krajín iba pri pravidelnom stretávaní sa učiteľov s neskorými príchodmi žiakov (39,4% je medzinárodný priemer a situácia v SR 13%) a absencii žiakov (45,8% medzinárodný priemer a situácia v SR 39,8%). Iná je situácia v prípade správania žiakov, ktorí sa do školy dostavia: vyrušovanie žiakov na vyučovaní (medzinárodný priemer 60,2%, SR 71,6%), klamanie podvádzanie žiakov (medzinárodný priemer 20,9%, SR 38,5%), ničenie školského majetku (medzinárodný priemer 27,1%, SR 32,3%). Vo všetkých týchto ukazovateľoch je situácia na Slovensku horšia ako je medzinárodný priemer. Zo základných informácií o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 vyplýva, že ak je v triede viacero žiakov s problémom správania, miera spokojnosti s prácou učiteľa sa výrazne znižuje takmer vo všetkých krajinách, vrátane Slovenska.

Súčasnú situáciu v školách dokresľuje aj Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja zo septembra 2013, v ktorej sa uvádza: Za výrazný problém školstva sa považuje ohrozovanie bezpečnosti žiakov, pedagogického a nepedagogického personálu škôl (šikanovanie žiakov, napádanie učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov). Školy nedisponujú nástrojmi na zvýšenie bezpečnosti z pohľadu fyzickej a psychickej bezpečnosti žiakov a zamestnancov škôl. Zamestnanci škôl poukazujú na nedostatočné vzdelávanie a praktický nácvik riešenia akútnych krízových situácií, a to i napriek tomu, že Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch takúto povinnosť zamestnávateľovi ukladá.

O nevyhnutnosti systematickej a efektívnej prevencie už u žiakov prvého stupňa ZŠ svedčia aj výsledky depistáže, ktorá sa uskutočnila v roku 2013. Učitelia v rámci všetkých krajov Slovenska (okrem Bratislavského kraja) uvádzali žiakov, ktorých odporúčajú do starostlivosti zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pretože ich problémové správanie nevedia riešiť bežnými pedagogickými opatreniami v škole. Na základe výsledkov najvýznamnejších zistení možno konštatovať (2014, s. 81):

- učitelia skúmaných škôl by odporúčali do poradenskej starostlivosti 18,10 % žiakov,
- všetky prejavy problémového správania (vrátane záškoláctva, kontaktu s návykovými látkami, trestnej činnosti) sa už nedotýkajú iba žiakov 2. stupňa, oproti minulosti sa zaznamenal prudký nárast problémového správania už u žiakov 1. stupňa ZŠ,
- oproti predchádzajúcim obdobiam výrazne narastá počet problémových dievčat.

Podľa empirických zistení Z. Hrivíkovej (2016) možno konštatovať nárast problémového správania u žiakov základných škôl. Školskí sociálni pedagógovia a koordinátori prevencie potvrdili výskyt agresívneho správania a šikanovania, užívania legálnych i nelegálnych drog, záškoláctva, neadekvátneho používania internetu, vrátane kyberšikanovania, ako aj ďalších foriem problémového správania žiakov základných škôl. Nárast agresívneho správania a šikanovania u žiakov základných škôl potvrdil aj výskum B. Blahovej (2017).

Závažným problémom je aj výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Ide o problém, ktorému sa napriek svojej závažnosti venuje iba okrajová pozornosť.

Autorky M. Francová, J. Mitrová a A. Tůmová (2009) zdôrazňujú, že je zodpovedajúce pomenovanie šikanovanie učiteľov, pretože má s definíciou šikanovania veľa spoločného. Sporným podľa nich je bod „nadradenosť agresora“, pretože učiteľ je žiakom teoreticky vždy nadradený. Nadradenosť šikanujúcich žiakov je však reálna a niekedy je učiteľ skutočne v silovej menšine.

V školskom roku 2010/2011 sme realizovali výskum dotazníkovou metódou v stredoslovenskom regióne (v okresoch Banská Bystrica, Krupina, Lučenec, Martin, Tornaľa, Zvolen a Žilina). Výskumnú vzorku tvorilo 196 učiteľov základných a 155 učiteľov stredných škôl, spolu 351 respondentov. Cieľom výskumu bola aj problematika agresívneho správania voči učiteľom zo strany rodičov či žiakov školy. Zisťovali sme, či sa s ním počas svojej praxe stretli. Celkovo sa s agresívnym správaním voči sebe stretlo 237 učiteľov čiže 67,52%. Z našich empirických zistení vyplýva, že najrozšírenejšie sú urážky učiteľov zo strany žiakov počas vyučovania, čo uviedlo až 37,04% učiteľov. Druhou najrozšírenejšou formou je vyhrážanie žiakov, čo udáva 23,08% respondentov. Nasledujú urážky rodičov či iných príbuzných – túto možnosť označilo 22,79% respondentov. Alarmujúci je fakt, že iba 32,48% učiteľov základných a stredných škôl sa nestretlo ani s jednou z foriem agresívneho správania voči sebe počas svojej praxe, čo je nie ani jedna tretina respondentov.

Pri výskyte urážok učiteľa zo strany žiakov počas vyučovania sme zaznamenali minimálny rozdiel medzi učiteľmi základných (39,80%) a učiteľmi stredných škôl (33,55%). Zarážajúce je zistenie, že vyhrážanie žiakov uviedlo až 29,59% učiteľov základných škôl, z učiteľov stredných škôl túto možnosť označilo 14,84% respondentov. Agresívne správanie voči učiteľom sa prejavuje už u čoraz mladších vekových kategórií, pretože 54 respondentov zo základných škôl (27,55%) uviedlo, že sa nestretlo s agresívnym správaním voči sebe, u stredoškolských učiteľov to bolo 60 respondentov, čo predstavuje 38,71% z tejto kategórie.

Z výskumu, ktorý prebiehal v podmienkach druhého stupňa ZŠ v rokoch 2010 až 2013 (Csémy, L. a kol., 2014, s. 4 – 5) uviedlo 52% učiteľov, že sa s hrubou slovnou agresiou žiakov voči svojej osobe v poslednom roku nestretli, 28,8% sa s ňou stretlo 1 až 2 krát za rok, častejší výskyt potvrdilo 19,2% respondentov. Objektom fyzickej agresie zo strany žiakov v poslednom roku bolo 4,4% učiteľov, z nich 1,4% opakovane.

M. Niklová a M. Šajgalová (2016) zistili, že 25,00% respondentov (učiteľov ZŠ) zažilo prejavy agresívneho správania žiakov voči svojej osobe, pričom išlo o učiteľov s dĺžkou praxe 6 – 10 rokov. Najnižší výskyt agresívneho správania žiakov voči svojej osobe uviedlo 1,29% učiteľov s dĺžkou edukačnej praxe 21 – 25 rokov. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa nevyskytlo len u 20,26% respondentov, čo je z pedagogického hľadiska negatívne zistenie.

Pre súčasnú situáciu je typické, že sa rozširujú aj nové negatívne javy. Médiá a informačné technológie majú obrovský pozitívny potenciál, prenikli a prenikajú do mnohých oblastí nášho života. Ich používanie prinieslo okrem mnohých výhod aj viaceré riziká či hrozby, osobitne pre deti a mládež: Závažným problémom súčasnosti sú technologické závislosti, ktoré vznikajú ich nadmerným používaním alebo samotným obsahom, ktoré moderné technické prostriedky a technológie sprostredkujú. Okrem závislosti k ďalším rizikám môžeme zaradiť negatívny dopad na telesné i duševné zdravie, desenzitizáciu, vzťahovanie sa kyberšikanovania, oslabenie kontaktov s rodinou a rovesníkmi a i. Z pedagogického hľadiska nemožno hodnotiť pozitívne ani nadmerné trávenie voľného času pri počítači na úkor iných vhodnejších voľnočasových aktivít alebo na úkor školských povinností.

Závažným problémom súčasnosti je tzv. kyberšikanovanie čiže elektronické šikanovanie (Kyriacou, Ch. & Zuin, A., 2016). Ide o zneužívanie mobilných telefónov

a internetu na posielanie agresívnych, nenávistných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Elektronické šikanovanie (cyberbullying) alebo kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. Ako príklady môžeme uviesť obťažovanie alebo vyhrážanie prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, blogy (internetové denníky), rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotiek a pod., rozširovanie rôznych informácií pod menom nič netušiacej obete a pod.

Vo vzťahu k deťom a mládeži možno negatívne hodnotiť aj cybersex, ako špecifickú formu virtuálnej interakcie. Problémom sa podľa M. Dulovicsa (2017) stáva, keď sa s praktizovaním sexuálnych aktivít vo virtuálnom svete začne príliš skoro alebo keď nadobudne kompulzívny charakter. Ďalším druhom rizikového správania je sexting, ktorého možné negatívne dôsledky si mladí ľudia neuvedomujú. Vyskytuje sa aj medzi pubescentnou a adolescentnou mládežou. Sexting je elektronické rozposielanie textových správ, vlastných fotografií či vlastného videa so sexuálnym obsahom. Najčastejšie ide o rozposielanie erotických fotiek či videa medzi partnermi. Po rozchode však môže jeden z partnerov tieto materiály šíriť prostredníctvom mobilov či internetu. K. Hollá (2016) zistila, že chlapci aj dievčatá v Slovenskej republike vo veku 12 – 18 rokov odosielať svoje intímne fotografie, výrazný nárast sextingu v podobe posielania vlastných nahých a polonahých obrázkov sa preukázal vo veku 12 – 17 rokov.

Výsledky výskumov prezentujú realitu školskej praxe. Uvedené údaje poukazujú na aktuálnu situáciu v základných a stredných školách na Slovensku ohľadne nárastu problémového správania žiakov, z čoho vyvstáva potreba efektívnej prevencie realizovanej na profesionálnej úrovni.

Súčasný stav realizovania prevencie v škole a jej profesionalizácia prostredníctvom pôsobenia sociálneho pedagóga

Škola, predovšetkým základná, má dôležitú úlohu, keďže ju navštevuje celá populácia vo veku od 6 rokov, okrem ojedinelých výnimiek. V škole je preto nevyhnutné realizovať primárnu prevenciu a prípadné prejavy problémového správania žiakov efektívne riešiť.

Škola, ako profesionálna inštitúcia, zabezpečuje realizáciu prevencie, najmä primárnej a keďže je problémové správanie u žiakov rozšírené, tak aj sekundárnej prevencie. V oblasti sekundárnej prevencie ide o komplexnú starostlivosť o žiakov s problémovým správaním, počnúc výchovnými problémami v rodine, cez porušovanie školského poriadku, končiac porušovaniami ustanovení platnej legislatívy.

K hlavným aktérom prevencie v základných a stredných školách na Slovensku patria koordinátori prevencie. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 v §130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj koordinátora prevencie. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v §33 uvádza koordinátora prevencie ako pedagogického zamestnanca špecialistu, zamestnanca vykonávajúceho špecializované činnosti. Koordinátor prevencie je však funkcia a nie pracovná pozícia. Sociálny pedagóg je nová pracovná pozícia v školách, ktorá patrí medzi ďalšie zložky výchovného poradenstva a prevencie a má vykonávať prevenciu sociálnopatologických javov v školách a školských zariadeniach na profesionálnej úrovni. Na škodu veci resp. školskej prevencie Zákon o výchove a vzdelávaní ponechal popri platenom mieste sociálneho pedagóga aj neplatenú funkciu koordinátora prevencie, ktorý je pedagogický zamestnanec, čiže učiteľ.

Riaditeľ základnej či strednej školy poveruje jedného učiteľa funkciou koordinátora prevencie na základe jeho dobrovoľného záujmu, osobnostných predpokladov

a odborných spôsobilostí, spravidla na 1 rok. Podobná je situácia aj v Českej republike (Blašíková, L., Skopalová, J., Zelinka, J., 2015), kde je podobnou funkciou školský metodik prevencie.

Problémy pri realizovaní prevencie v súčasnej školskej praxi na Slovensku sú mnohé, môžeme uviesť tieto:

- koordinátori prevencie – pedagogickí zamestnanci často nie sú pripravení na realizovanie prevencie a nemajú požadovanú erudíciu,
- koordinátor prevencie je na základnej škole väčšinou z radov učiteľov druhého stupňa a ťažiskovo sa orientuje práve na vekovú kategóriu žiakov druhého stupňa, prevencii na prvom stupni sa nevenuje pozornosť; pozitívnejšie možno hodnotiť školy, kde je jeden koordinátor prevencie pre prvý stupeň a jeden koordinátor prevencie pre druhý stupeň ZŠ,
- práca koordinátora nie je zohľadnená úväzku a koordinátori nie sú odbremenení od ďalších povinností,
- sú školy, kde sa rok čo rok obmieňa učiteľ vykonávajúci funkciu koordinátora,
- neuskutočňuje sa monitoring nevhodného a problémového správania a teda preventívne aktivity nie sú cielene zamerané na reálne riziká,
- preventívne aktivity sú často pre žiakov nezaujímavé (opakujú sa známe informácie) a majú realizujú sa formou monológu bez aktívneho zapojenia adresátov preventívnych snáh,
- školy často realizujú „masové preventívne akcie“ za účasti veľkých skupín žiakov, kde chýba žiakom možnosť sa vyjadriť.

Mnohé problémy vyplývajú z nedostatočnej profesionalizácie prevencie v školách na Slovensku. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca a realizovaná na profesionálnej úrovni. V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť sociálneho pedagóga na školách, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené. Podľa Zákona o výchove a vzdelávaní sa v §130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj **sociálny pedagóg** a Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 ho začlenil do kategórie odborných zamestnancov. V §24 sa uvádza: Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálnopatologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.

Realizáciu prevencie sociálnopatologických javov možno pokladať za dominantnú sféru záujmu i konkrétnej činnosti sociálneho pedagóga v škole. V súčasnosti v školách na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na pleciach koordinátorov prevencie – učiteľov, ktorí väčšinou na plný úväzok aj učia, nie sú finančne ohodnotení za výkon tejto funkcie a často nemajú ani požadovanú erudíciu. Nárust sociálnopatologických javov u detí a mládeže si však vyžaduje profesionalizáciu prevencie už aj v školskom prostredí, kde by mal pôsobiť práve sociálny pedagóg, ktorý je na túto činnosť odborne pripravovaný.

Ďalšou oblasťou pôsobenia sociálneho pedagóga je riešenie problémového správania žiakov. Na adekvátne riešenie problémov v správaní sa hľadajú efektívne postupy a prístupy. Niektoré spôsoby intervencie sú vhodné len pre určité problémy či poruchy správania, iba určité školské prostredie alebo typ učiteľa či žiakov (napr. ohľadne veku žiaka). Pri výbere stratégií rozhoduje aj odborná kompetencia a praktické skúsenosti učiteľa, sociálneho pedagóga či školského psychológa. Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál je kompetentný pracovať so žiakmi s problémovým správaním.

Osobitnú pozornosť v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti je v škole potrebné venovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a aktívne s nimi pracovať. Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa školského zákona žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Sociálny pedagóg venuje veľkú pozornosť sociálno-výchovnej práci so žiakmi zo sociálne-znevýhodneného prostredia.

Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je osobitne prínosné pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie. Ako uvádza J. Hroncová (2015, s. 155) „nielen v minulosti, ale aj v súčasnosti bolo a je cieľom sociálno-pedagogickej preventívnej práce v škole vychovávať deti a mládež tak, aby neboli ohrozovaní spoločnosťou a zabezpečil sa ich pozitívny vývoj“.

Záver

V súčasnosti sa stáva aktuálnou požiadavka profesionalizácie procesov prevencie, na čo poukazujú viaceré slovenské i európske dokumenty. V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť sociálneho pedagóga na školách, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené a bolo by prospešné, keby sa na školách zvýšil počet odborných zamestnancov – sociálnych pedagógov, čo už školská legislatíva umožňuje.

Školská prax potvrdzuje opodstatnenie funkcie školského sociálneho pedagóga, jeho pôsobenie v škole okrem iného umožňuje učiteľom kvalitnejšie vykonávať výchovno-vzdelávací proces. Medzi pozitíva jeho pôsobenia v škole patrí: zníženie záškoláctva, pokles počtu agresívnych prejavov žiakov, odbremenenie riaditeľov od komunikácie s odbornými zariadeniami, inštitúciami a úradmi a i. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je prínosné nielen pre školu, ale osobitne pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie. Profesionalizácia preventívnej sociálno-výchovnej práce v škole je nevyhnutným predpokladom zvýšenia jej efektívnosti.

Literatúra

- BLAHOVÁ, B. Výskyt šikanovania v základných školách. In *Vychovávateľ*. 2017, č. 1 – 2, s. 14 – 20. ISSN 0139-6919.
- BLAŠTÍKOVÁ, L. – SKOPALOVÁ, J. – ZELINKA, J. Competence of primary schools in the prevention of risk behaviour – school prevention methodologist. In *Social pathology & prevention*. 2015, 2, s. 11 – 38. ISSN 2464-5877.

CSÉMY, L. a kol.: Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol v ČR. Praha : 2014. [online] <http://cepros.cz>

Depistáž 2013 – závery primárnej analýzy. In *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. 2014, 5, s. 81 – 87. ISBN 978-80-89698-04-2.

DULOVIČ, M. Cybersex ako špecifická forma virtuálnej interakcie – hrozby, riziká a možnosti prevencie. *Prevence*, 2017, č. 2, s. 6 – 8. ISSN 1214-8717.

FRANCOVÁ, M. – MITROVÁ, J. – TŮMOVÁ, A.: Šikana učitelů. Návrh řešení problému v České republice. Praha: 2009. [online] <http://www.verejna-politika.cz>

HOLLÁ, K.: *Sexting a kyberšikana*. Bratislava : 2016, 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6.

HRIVÍKOVÁ, Z. *Špecifiká a problémy pôsobenia sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie v základných školách v SR*. Dizertačná práca. Školiteľka: prof. PhDr. I. Emmerová, PhD. Banská Bystrica: PF UMB, 2016, 182 s.

HRONCOVÁ, J. Sociálni pedagógovia v škole – ich zastúpenie, problémy a možnosti ďalšieho vzdelávania. In *Pedagogica actualis VII – Edukačné prostredie a kultúra*. Trnava: UCM, 2015, s. 148 – 155. ISBN 978-80-8105-709-0.

KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010, 158 s. ISBN 978-80-970261-2-7.

KYRIACOU, CH. - ZUIN, A. Cyberbullying and moral disengagement: an analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*. 2016. No 1, p. 34 – 42. DOI: 10.1080/02643944.2015.1134631

NIKLOVÁ, M. – ŠAJGALOVÁ, M. Pupils' aggressive behaviour towards teachers in elementary schools in Slovakia. In *The New Educational Review*. 2016, č. 4, s. 104 – 115. ISSN 1732-6729.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Bratislava. [online] <http://www.minedu.sk>

Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013. [online] <http://www.nucem.sk>

Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Adresa autora

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

ingrid.emmerova@umb.sk

ÚLOHA UČITEĽA V PROCESE ROZVOJA ŽIACKYCH SCHOPNOSTÍ

TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT PROCESS OF SCHOOLCHILDS CAPABILITIES

Eva Frühaufová

Katedra slovakistiky slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The paper deals with the role and responsibility of teaching the Slovak language in the process of education in filling the choice of subject matter and the didactic transformation, ensuring the acquisition of competence in interacting with potential real life. It is observed that the ability to determine the optimal measure of the linguistic knowledge in the educational process with respect to the learning goals. The role of the teacher is currently focused on innovation and dynamism of the educational process in which the teacher has put emphasis on the acquisition and development of certain competencies. The quality of education depends predisposed professional, creative and patient teacher. He is a guide to getting information and influences the nature of language lessons a quality educational treatment. The success of his efforts largely depends on the development of knowledge potential of each pupil. The end of the article being offered new ways to prepare future teachers for practices of the didactics lessons. A student in the research may contribute to the formulation of the objectives, implementation of research and its evaluation. Of the research activities of students in close contact with pedagogical practices that can become an integral part of the training of future teachers.

Key words:

teacher, student, cognitive development, graduate education

Úvod

Úloha školy je v súčasnosti zameraná na dynamizáciu a inováciu vzdelávacieho procesu s aktívnou účasťou pedagógov. Analýza možností ako zlepšiť kvalitu vzdelávania a zefektívniť vyučovací proces vychádza v našom príspevku z niekoľkých hľadísk. Prvé – formálne hľadisko – vzniklo z poznania, že všetky doterajšie diskusie o spôsoboch ako realizovať rôzne zmeny v prístupe k vyučovaniu a súčasné pokusy o reformu vzdelávacieho systému majú tendenciu byť neúčinné. Snahy použiť jednoduché metódy s preceňovanou hodnotiacou silou, napríklad štandardizované testovanie, pri konfrontácii s neuhmi komplexného vzdelávacieho systému sú v podstate odsúdené na neúspech. Nepochybne neexistujú žiadne jednoduché všeobecné riešenia týchto rozmanitých zložitých problémov nášho školstva, ale môžeme sa o to pokúsiť zmenou v našom vlastnom diferencovanom prístupe k vzdelávaniu. Druhé – analytické hľadisko – sa pokúša analyzovať dosah úprav v poslednej reforme z roku 2008 na možnosti osvojenia si v našom prípade slovenského jazyka. Vychádza z viacročných pozorovaní vyučovania ako aj

z výskumného záujmu o aspekty problémových miest pri jeho osvojovaní. Tretie – výskumno-vzdelávacie hľadisko – sa dotýka výskumu ontogenézy reči aj u detí pochádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Poukazuje na zefektívnenie graduálneho vzdelávania budúcich učiteľov slovenského jazyka pomocou výskumného projektu v rámci pedagogickej praxe.

Slovenské školstvo patrí k ustanovizniám, ktorých tradícia dodnes silne ovplyvňuje jeho charakter v snahe uprednostňovať vo vyučovaní zaužívané, osvedčené štruktúry vzdelávania bez ohľadu na vývin spoločnosti. Základným určujúcim činiteľom kvality školstva je jeho funkčná koncepcná báza vrátane zmysluplného obsahu, ktorá umožní učiteľovi v interakcii so žiakom zabezpečiť získanie kompetenčného potenciálu v kontakte s reálnym životom. Duálny systém vzdelávania sa pomaly pokúša narúšať zaužívané stereotypy, ale pretrvávajúci tradičný štýl práce spôsobuje, že školy nestačia držať krok so súčasnými potrebami našej krajiny. Školstvo sa stalo uzavretým systémom, ktorý je síce subsystémom spoločnosti, ale neodrážajú sa v jeho kurikule dostatočne a flexibilne súčasné priority a prognózy našej budúcej existencie ani doma, ani v rámci Európskej únie (EÚ). Dlhodobé medzinárodné merania vedomostí našich študentov (IEA, PIRLS a TIMMS a medzinárodné výskumy OECD známe pod skratkou PISA) potvrdili opodstatnenú obavu, že v oblasti obsahu vzdelávania náš vzdelávací systém nie je kompatibilný s požiadavkami, ktoré vzdelaniu diktuje súčasný svetový štandard. V skutočnosti každá stratégia pre zmenu nášho školstva zápasí s rozmanitými faktormi, ktoré ovplyvňujú vzdelávací systém, interakciu jeho častí a zložité vzájomné väzby priamo v nej alebo v kontakte s okolím. Príčiny týchto diskrepancií v spoločnosti aj smerom k svetovému štandardu vidíme predovšetkým v tom, že štát nedefinuje dostatočne svoje vzdelávacie priority a nerieši spolu s ostatnými členskými krajinami EÚ problémy vo vzdelanostnej politike v spolupráci s učiteľmi, len pasívne prijíma, resp. modifikuje isté štruktúry vzdelávania. Druhá príčina spočíva v dlhodobých (nefunkčných) reformách, ktoré sa pod vplyvom politických zmien nestihnú v školskom systéme udržať dostatočne dlho, aby potvrdili kvalitu alebo zistili nedostatky prijatej reformy. Potvrdzuje to aj fakt, že ďalšia „politická“ reforma „najväčšia za posledných 25 rokov“ sa už uvádza do života, podľa prvých údajov, s rovnakými nedostatkami, ako mali mnohé pred ňou.

Kognitívny vývin žiaka v procese reformy vzdelávania

Niektoré reformné kroky (2008) viedli k tomu, že sa prestal rešpektovať kognitívny vývin dieťaťa. Všetci, čo pracujú s deťmi v škole, by mali mať presnú predstavu o tom, ako sa modifikujú predpoklady detí na učenie; hlavne, ako sa vyvíjajú predpoklady kognitívne. Teórií snažiacich sa opísať a vysvetliť tento vývoj je niekoľko. Najväčší záujem však vyvolala koncepcia, ktorú predložil švajčiarsky psychológ Jean Piaget a o ktorú sa pri analýze edukačného procesu opierame.

Piaget skúmal vývin poznávacích procesov (resp. vývin pojmov) v psychogenéze dieťaťa. R. Tóthová (2014, s. 7 – 8) konštatuje, že vznik poznania podľa Piagetovej koncepcie je závislý na vybavenosti subjektu poznania určitými poznávacími nástrojmi, ktoré sú podľa Piageta asimilačnými schémami. „Ani pri narodení dieťaťa teda nie je jeho myseľ (inteligencia) „tabula rasa“, ale vždy sú v nej prítomné určité činnostné asimilačné schémy (pri narodení sa tieto schémy zhodujú s reflexami, ktorými dieťa už disponuje). V procese asimilácie jedinec prijíma vnímané prvky prostredia do svojich už existujúcich kognitívnych štruktúr. K procesu asimilácie je komplementárny proces akomodácie, čiže zmeny týchto asimilačných schém pod vplyvom prostredia.“ Asimilácia a akomodácia prebiehajú vždy spoločne a stali sa základom výskumného projektu budúcich učiteľov, ktorý je opísaný v záverečnej časti práce. Piaget tento proces nazýva „procesom ekvibrácie – neustáleho vyrovnávania sa asimilačných

schém s vplyvom prostredia – a v tomto neprestajnom obojstrannom samoregulujucom procese sa vyvíja inteligencia“. (Piaget, J. 1970; Rybár, J. 1997, s. 81).

Piagetova teória nezostala uzatvorenou kapitolou vo vývoji psychológie, ale inšpirovala celý rad pokračovateľov. Blízka spolupracovníčka J. Piageta B. Inhelderová (švajčiarska vývinová psychologička,) chápe, podobne ako J. Piaget, kognitívny vývin ako „sled troch veľkých konštrukcií“ (Piaget, J. – Inhelderová, B. 1997, s. 137). Dieťa si najprv konštruuje tzv. senzomotorické schémy, neskôr prostredníctvom konštrukcie semiotických vzťahov, myslenia a medziosobných súvislostí rekonštruje tieto senzomotorické schémy na novej úrovni ako tzv. konkrétne operácie a štruktúry spolupráce. Nakoniec, rodiace sa abstraktné myslenie rekonštruje konkrétne operácie a podriaďuje ich novým – formálnym – štruktúram, ktorých rozvoj pokračuje v ďalšom živote. Integrácia spomínaných, po sebe idúcich konštrukcií, z ktorých každá navodzuje tú nasledujúcu, umožňuje rozčleniť kognitívny vývin do štádií.

Podľa R. Tóthovej (2014, 10) podobne charakterizujú podstatu Piagetovej koncepcie Held a Pupala (Held, L. – Pupala, B. 1995b, s. 39 – 40). „Principiálnym vzťahom a zároveň východiskom Piagetovej koncepcie, na rozdiel od behaviorizmu a iných psychologických koncepcií, je vzťah medzi organizmom a prostredím. Vzájomný kontakt medzi nimi je koordinovaný procesom permanentnej adaptácie, a to jednak biologickej, no pre nás podstatnejšej adaptácie psychickej, ktorá tvorí základ vlastnej psychickej činnosti. Proces adaptácie je zabezpečovaný dvoma protichodnými, no zároveň komplementárnymi mechanizmami – asimiláciou a akomodáciou. Výsledkom asimilačnej činnosti je vytváranie asimilačných schém (schém činností), čo je vlastne podstata učenia. Postup učenia je pritom závislý od už vytvorených asimilačných schém, z čoho je zrejmé, že subjekt je perцепčný len na také podnety zvonka, ktoré dokáže sám asimilovať do príslušných, doposiaľ vytvorených schém činnosti a pomocou adekvátnych operačných prostriedkov. Asimilačná činnosť prebieha vo svojom poli pôsobnosti na všetkých vývinových úrovniach. Je potrebná na vytvorenie senzomotorického zvyku aj abstraktného pojmu. Je preto zároveň zrejmé, že abstraktný pojem pre dieťa na nižšej ako operačnej úrovni (formálnej) nie je pojmom, ale len mechanicky naučeným elementom, ktorý preň nemá adekvátny význam.“ (Held, – Pupala, 1995b, s. 39 – 40).

Podľa S. Štecha (Štech, S. 1992, s. 99, 100) sa Piaget „intenzívne zaoberal vzťahom skúsenosti a poznania (činnosti a myslenia)“ a „vo svojej evolučnej koncepcii poznávacích procesov vidí vzťah medzi skúsenosťou a rôznymi stupňami poznania ako vyplývajúci z biologickej konštitúcie jedinca a ukazuje na spojenie medzi štruktúrami myslenia jedinca a jeho organizmom“. Podľa geneticko-štrukturálneho modelu J. Piageta „každá štruktúra (poznávacia, organická, fyzikálna) má svoje korene v štruktúre predchádzajúcej, „nižšieho“ rádu. Na novej „vyššej“ úrovni sa potom evolučne opakujú základné operácie – tie prebiehajú podľa určitej logiky a tvoria spolu určitú štruktúru.

Piagetova koncepcia má aj mnohých kritikov. Vygotskij vo svojej knihe *Myslenie a reč* (1970, s. 49 – 88) uvádza svoje kritické stanovisko k Piagetovej koncepcii vývinu poznania u dieťaťa. Podľa R. Tóthovej (2014, s. 12) vytyka mu predovšetkým „zanedbanie skutočnosti a vzťahu dieťaťa k tejto skutočnosti, t. j. zanedbanie praktickej činnosti dieťaťa. „Socializácia detského myslenia sa u Piageta skúma mimo praxe, v odtrhnutí od skutočnosti, ako čistý rozhovor duší, ktorý vedie k rozvoju myslenia. Poznanie pravdy a logické formy, pomocou ktorých sa toto poznanie umožňuje, nevznikajú v procese praktického poznania skutočnosti, ale v procese prispôbenia jedných myslí druhým. Pravda je sociálne organizovaná skúsenosť. Veci samy sú opracovávané rozumom. Dieťaťu ponechanému sebe samému by hrozila záhuba. Skutočnosť by ich nikdy nenaučila logike“.

Aj napriek mnohým overovaniam a kritike sa Piagetova teória pokladá za významný a komplexný obraz vývinu dieťaťa od narodenia až po dospelie. Výrazne pomáha pri uplatňovaní konštruktivistických princípov vo vyučovaní (aj keď Piaget neaplikoval svoju teóriu priamo do školskej praxe). Z Piagetovej teórie môžeme formulovať niekoľko poznatkov využiteľných v edukačnom procese, ktoré sa v rámci reformy (2008) oslabili:

1. Podľa Piageta (1993, s. 25) je množstvo učiva obsiahnutého žiakom ovplyvnené stupňom jeho kognitívneho vývinu. Často kritizované predimenzované učivo bolo síce v rámci zmien zredukované, bohužiaľ, nefunkčne a nesystémovo. Väčšina javov sa presunula do vyšších ročníkov, čím sa síce odbremenil jeden stupeň kognitívneho vývinu, ale zaťažili sa ďalšie.
2. Z Piagetovej teórie (1993, s. 15) vyplýva, že vzhľadom na kognitívny vývin dieťaťa by malo byť učivo osvojované cyklicky. Vo vyučovaní by sa malo postupovať od jednoduchých k zložitejším javom a jednotlivé témy by sa mali smerom k vyšším ročníkom opakovať a zároveň prehĺbovať. Až do roku 2008 sa to dodržiavalo. Posledná reforma však umožnila učiteľom presúvať si jazyky z ročníka do ročníka, čím sa tento trend značne oslabil. Po dvoch rokoch sa to z pragmatických, nie systémových, dôvodov zrušilo. Pri prestupe na inú školu boli totiž vedomosti žiakov často nekompatibilné. Nová koncepcia priniesla radenie obsahu učiva do dvojročných cyklov, aby učiteľ získal väčšiu slobodu na organizáciu svojho vyučovania. Neskôr sa to upravilo a dokumenty sa zjednotili na úrovni obsahu vzdelávania pre všetky predmety rovnako.
3. Primeranosť (výber veku – primeraného obsahu, cieľov, metód a foriem) vyučovania by mala závisieť od stupňa kognitívneho vývinu žiaka. Pri uvádzaní nasledujúceho príkladu sa znova opierame o Piagetovu teóriu kognitívneho vývinu. Dieťa vo veku od 7 – 12 rokov je vo fáze konkrétnych operácií. To znamená, že tieto operácie sa zakladajú na predmetoch a nie na slovne vyjadrených hypotézach, ako je to v prípadoch vetných operácií u žiakov 12 – 15 ročných, ktorí sa oslobodzujú od konkrétneho a skutočnosť vnímajú ako množinu možných transformácií. Konkrétne operácie teda tvoria jasný prechod medzi činnosťou a všeobecnejšími logickými štruktúrami, ktoré sa vyznačujú už aj kombinatorikou. Učiteľ si musí uvedomiť, že tieto vznikajúce operácie sa koordinujú do potenciálnych štruktúr, ktoré sú však v tomto veku chudobnejšie a pre absenciu zovšeobecnených kombinácií postupujú dopredu veľmi pomaly. Tieto štruktúry sú napríklad triedenie, zoradovanie, vzájomné jednoznačné alebo mnohoznačné súvislosti, matrice alebo tabuľky s dvomi východiskami a iné. Ak vymeníme niektoré učivo sformulované v obsahovom vzdelávacom štandarde, spracované a správne radené do ročníkov podľa kognitívneho vývinu dieťaťa, narušíme žiakom schopnosť na základe kritického myslenia pochopiť a osvojiť si jednotlivé jazyky. (Piaget, J. 1993, s. 15).

Prehodnotiť prístup k vyučovaniu materinského jazyka je teda pre učiteľa veľmi dôležité nielen preto, aby sa zvýšila vedomostná úroveň našich žiakov, ale domnievame sa, že prvý kapitál, ktorý človek získa vo svojom živote, je jeho materinský jazyk, resp. úroveň jeho ovládania.

Budúci učiteľ slovenského jazyka v graduálnej príprave

Nasledujúci opis vychádza z anekdoty uvedenej v knihe *The Teaching Gap* autorov Stieglera a Hieberta (1999) o tom, aký je rozdiel medzi japonskými, nemeckými a americkými učiteľmi. Podľa autorov v japonskej triede sú na jednej strane študenti, na druhej strane vedomosti a učiteľ slúži ako mediátor medzi nimi. V nemeckej triede sú na jednej strane študenti a na druhej strane vedomosti, ktoré učitelia vnímajú ako svoj

duševný majetok a odovzdávajú ich študentom najlepšie, pretože nikto nie je kompetentnejší ako oni. Nakoniec v americkej triede sú učitelia a študenti, ale stav vedomostí či poznania je nejasný. Paralela medzi anekdotou a vzdelávacími systémami tu rozhodne je a platí to aj pre slovenské školstvo. Priblížiť sa k tomu najlepšiemu modelu vzdelávania musíme začať už v graduálnej príprave budúcich učiteľov aktualizáciou obsahovou, metodickou a organizačnou bez narušenia vzájomnej vyváženosti a previazanosti jednotlivých zložiek prípravy budúceho učiteľa. Dôraz kladieme aj na odbornú prípravu v predmetových didaktikách, ktoré sú považované za jednu z najvýznamnejších dominánt učiteľskej prípravy. Zameriavane sa na využívanie individualizácie vzdelávania podľa schopností a možností študenta aj pomocou požadovaných výstupov. Pomôcť tu môže transformácia vzdelávacích programov so zameraním sa na pedagogicko-psychologické disciplíny a s dôrazom na všeobecnú didaktickú prípravu budúcich učiteľov. Pozornosť by sa mala zamerať na najväčšie problémy spojené s efektívnosťou výučby, ktorým čelia vzdelávacie sústavy. Existuje silná potreba vyškoliť budúceho učiteľa tak, aby prispôbil výučbu rozmanitým žiackym schopnostiam, štýlom učenia, osobnostným rysom žiaka pre potreby viacerých diferencovaných výukových stratégií. V súčasnosti nám zmenu v príprave budúcich učiteľov umožňuje fakt, že sa kladú nové požiadavky aj na praktickú pripravenosť študentov.

Pedagogická prax sa stáva integrálnou súčasťou učiteľskej prípravy s výraznými gradačnými prvkami. Umožňuje maximálne využívať reflexie študentov pri jednotlivých pedagogických aktivitách v konkrétnom vyučovacom procese. Práve súčasné usporiadanie pedagogickej praxe nám pomáha začleniť výskum ako projekt umožňujúci uplatniť študentské schopnosti a zručnosti do súčasnej prípravy budúcich učiteľov. Využitie výskumných aktivít podľa našich niekoľkoročných skúseností prináša novú dimenziu do učiteľskej prípravy ako celku. Študent sa nestáva iba príjemcom všeobecne platných alebo predpokladaných záverov na seminároch. Je tým, kto prostredníctvom výskumu, s pomocou odborníka, hľadá odpovede na samostatne formulované hypotézy vychádzajúce z aktuálnych didaktických problémov. Budúci učiteľ sa učí tieto problémy vyhľadávať, na základe nich konštruovať výskumné ciele, vyhodnocovať závery a využívať ich vo svojej učiteľskej príprave. Jednotlivo vybrané výskumné úlohy umožňujú študentom uplatniť ich najsilnejšie schopnosti a zručnosti pri príprave na ich budúce povolanie. V závere štúdia prezentujú svoju prácu akýmkoľvek spôsobom kompatibilným s ich schopnosťami a možnosťami buď ako exponát, alebo ako ústnu prezentáciu, písomnú semestrálnu prácu, ako hru, video alebo akýmkoľvek iným prostriedkom komunikácie a šírenia informácií.

Tendencia v našich školách je naučiť čiastkové informácie týkajúce sa konkrétnych odborov. S ohľadom na interdisciplinárne trendy tento nepriaznivý vývoj môže narušiť práve spomínaný výskumný projekt integrovaný okolo tém, ktoré odrážajú vzory, interakcie a vzájomné závislosti vzdelávacích predmetov. Štruktúra a organizácia budúcich učiteľov pri realizácii výskumnej úlohy môže byť individuálna, alebo sa môže uskutočňovať vo forme malých a veľkých skupín, študijných párov, podľa dohody. Zameraná by mala byť na integráciu interdisciplinárnych obsahových jednotiek vybraných učiteľmi a študentmi dohromady. Tieto jednotky im umožnia prezentovať vedomosti a zručnosti spojené s disciplínami, ktoré študujú v kombinácii alebo inými odbormi, v našom prípade je to okrem jazykovedy, psychológie, pedagogiky a sociolingvistiky. Výhodou projektu je to, že budúci učitelia sa môžu aktívne podieľať na procese rozhodovania a sústreďovať sa na aspekty jednotiek, v ktorých môžu najlepšie rozvíjať svoje schopnosti, uspokojiť záujmy a plniť potreby v záujme ich pedagogického vzdelávania. Každému študentovi je daná možnosť využívať svoje silné

stránky (akademickej alebo neakademickej povahy), čo neskôr uplatní v konkrétnej výskumnej úlohe.

Náčrt realizácie výskumu

Výskum úrovne rečových schopností žiakov ponúkame ako konkrétny príklad na transformáciu didaktiky slovenského jazyka počas pedagogickej praxe. Výskumný materiál sa bude získavať v súlade s Piagetovou teóriou kognitívneho vývinu detí. Cieľom je opis rečových schopností žiakov, ktoré posilňujú predpoklady pre školskú úspešnosť vo všetkých vzdelávacích predmetoch podľa jednotlivých stupňov kognitívneho vývinu. Výskum je určený pre študentov predmetovej didaktiky a je zameraný na vyučovanie slovenského jazyka aj vzhľadom na to, že je základným komunikačným kódom, ktorým sa žiaci dostávajú k relevantným informáciám. Získavanie informácií totiž niekedy blokujú nedostatočne rozvinuté rečové schopnosti žiakov.

Téma výskumu: Rečové prejavy žiakov pochádzajúcich z rôzneho sociálneho prostredia

Cieľ výskumu: sledovanie a hodnotenie procesu rozvoja rečových schopností žiakov na 2. stupni základných škôl s ohľadom na „blokátory“, resp. „akcelératory“ ich osvojenia v konkrétnom sociálnom prostredí

Výskumná vzorka: žiaci 2. stupňa základnej školy z rôznych sociálnych prostredí

Čiastkové ciele:

1. Sledovať (analyzovať) príčiny individuálnych rozdielov v osvojení si rečových schopností u jednotlivých žiakov pochádzajúcich z rôznych sociálnych prostredí.
2. Zistiť iné príčiny (rečové chyby a pod.) nedostatočného rozvoja rečových schopností.

Metódy a úlohy:

Študenti v triedach, v ktorých realizujú prax, vytvoria ústne rečové nahrávky aj písomné práce na základe modelových aj spontánnych komunikačných situácií. Komparatívnou a štatistickou metódou, v rámci ktorej budú sledovať problémy rečových prejavov vo všetkých jazykových rovinách, zadedia žiakov do troch úrovní ovládania materinského jazyka. Kľúčová časť práce bude venovaná komparácii, uvedeniu odlišností i spoločných znakov rečových prejavov žiakov. Vo svojom výskume vychádzajú z predpokladu, že komunikačný akt je súčasťou objektívnej reality. To znamená, že sa opierajú o „všeobecnú schopnosť ľudí dorozumieť sa, to je to, čo v jazykovej (v rečovej) znakovnej sústave Saussure nazýva langage“ (Saussure, F. 1989, s. 377).

Komunikačný akt je potom založený na predpoklade, že žiaci ovládajú rovnaký jazykový kód, ktorý ako abstrakcia dostáva konkrétnu podobu len prostredníctvom komunikačnej aktivity jednotlivca. Z našich predchádzajúcich výskumov (Frühaufová, E. 2012, 117 s.) však vyplýva, že rovnaký jazykový kód žiaci nemajú zvládnutý rovnako. Rozličné sociálne prostredie, v ktorom vyrastajú, rovnako ako odlišný materinský jazyk a spoločný oficiálny jazyk spôsobuje, že už pri vstupe do školy žiaci ovládajú slovenský jazyk na rôznych komunikačných úrovniach:

1. *Nedostatočná úroveň.* Pri nedostatočnom osvojení slovenského jazyka žiak mechanicky preberá jazykové a komunikačné vzory, nevie samostatne vytvárať komunikáty. Takmer nikdy nedosiahne komunikačný cieľ v konkrétnej komunikačnej situácii hlavne vzhľadom na nedostatočné osvojenie jazykovej kompetencie v niekoľkých jazykových rovinách súčasne.

2. *Optimálna úroveň.* Pri optimálnom osvojení žiak konštruktívne využíva jazyk, zväčša dosahuje komunikačné ciele v jemu primeraných komunikačných situáciách, niekedy opisnými jazykovými prostriedkami.
3. *Tvorivá úroveň.* Pri tvorivom osvojení žiak vytvára kreatívne jazykové a komunikačné konštrukcie na základe osvojených skúseností, vždy dosahuje komunikačné ciele výberom vhodných jazykových prostriedkov.

Metodika zaraďovania žiakov do jednotlivých komunikačných úrovní vychádza z analýz a komparácií ústnych a písomných rečových prejavov žiakov pochádzajúcich z rôzneho sociálneho prostredia. Opierame sa tu o Piagetovu teóriu (bližšie v úvode práce), podľa ktorej v procese asimilácie jedinec prijíma vnímané prvky prostredia do svojich už existujúcich kognitívnych štruktúr. Vieme, že každé zdravé dieťa po vstupe do školy má zvládnutý materinský jazyk, a to bez priameho cieľavedomého učenia a len s malým množstvom systematicky prezentovaných relevantných údajov. Dôležité je, aby malo vhodné rečové modely. V ranom štádiu vývoja reči patrí medzi najsilnejšie rečové vzory matka a ľudia, ktorí sa identifikujú ako členovia sociálnej skupiny, v ktorej dieťa vyrastá (rodina, susedia, rovnaká etnická príslušnosť alebo národ). Spomínané sociálne skupiny získavajú spoločnú cestu pohľadu na svet a jazyk prostredníctvom ich interakcie s ostatnými členmi skupiny. Tieto vzory sú posilnené inštitúciami, ako je rodina, škola, pracovisko, kostol a masmédiá. Nie všetci žiaci však majú dostatočné komunikačné prostredie, v ktorom vyrastajú. Na úroveň osvojenia si jazyka majú vplyv kontakty rečových vzorov so sieťou silných alebo slabých väzieb sociálnych, kultúrnych a iných, s ktorými sú v kontakte deti alebo ich najbližšie rečové vzory.

Silné siete väzby rečového kontaktu

Za silné siete, v ktorých dieťa vyrastá, považujeme kontakty, ktoré sa zachovávajú, uplatňujú, realizujú cez viac ako jeden kanál aktivity. Okrem rodinných príslušníkov, sú to učiteľky v materskej škôlke v ranom vývine jazyka, neskôr v škole, kontakty s inými nositeľmi materinského jazyka v rámci spoločenských, kultúrnych a športových aktivít, malé aj väčšie geografické mobility mimo lokálneho okolia a sledovanie médií.

Slabé siete väzby rečového kontaktu

Medzi slabé siete väzby rečového kontaktu, v ktorých dieťa vyrastá, patrí uzavretosť v rámci rodiny, komunity, nezamestnanosť, malé alebo žiadne geografické mobility mimo lokálneho okolia, spisovný jazyk iný ako materinský jazyk, alebo málo rozvinutý materinský jazyk.

Tieto väzby na spisovný jazyk ovplyvňujú pozitívne či negatívne rečové schopnosti vo všetkých komunikačných úrovniach.

Ako príklad si uvedieme preberanie rečových vzorov vo zvukovej rovine. Vo fonickej rovine môže byť reč pod vplyvom uvedených okolností akusticky a artikulačne realizovaná rôznymi spôsobmi. Vo výslovnosti používateľov sa často vyskytujú špecifické odchýlky. Signalizujú napríklad príslušnosť k istému národu, nárečovému areálu, alebo poukazujú na individuálny ráz chybné výslovnosti, ktorá vzniká pri akustických a artikulačných procesoch v rámci kódovania zvukového signálu pri recepcii a percepcii reči. Sú tu varianty zvukov, ktoré v mnohých prípadoch majú symptomatické hodnoty pre charakteristiku osobnosti a ktoré sa môžu v procese implementácie meniť. Pri komunikácii je výslovnosť nesmierne dôležitá, pretože úspešná komunikácia nemôže prebiehať bez správnej výslovnosti; málo výrazné segmenty môžu mať za následok dezorientáciu poslucháčov a môžu brániť porozumeniu. Správna výslovnosť má aj dôležitú spoločenskú hodnotu pre jednotlivca. Z toho dôvodu bude úlohou študentov identifikovať funkčne zaťažené najmenšie

elementy fonickej stavby jazyka (fonémy), ktoré spôsobujú, že akusticko-auditívna komunikácia je u niektorých žiakov menej úspešná. Mnohé nedostatky, ktoré vznikajú pod vplyvom prostredia, v ktorom deti vyrastajú, sa vyskytujú aj v iných jazykových rovinách.

Vychádzajúc z našich výskumov do nedostatočnej komunikačnej úrovne zaraďujeme žiakov, ktorí vyrastajú zväčša v prostredí so slabými sieťami väzieb rečového kontaktu. Patrí tu uzavretosť v rámci komunity, nezamestnanosť, malé alebo žiadne geografické mobility mimo lokálneho okolia a málo rozvinutý materinský jazyk, ktorý je niekedy iný ako slovenský jazyk.

Do optimálnej úrovne sa zaraďujú žiaci vyrastajúci v prostredí, v ktorom sa kontakty realizujú cez viac ako jeden kanál aktivity. Okrem rodinných príslušníkov sú to učiteľky v materskej škôlke v ranom vývine jazyka, kontakty s inými nositeľmi materinského jazyka v rámci spoločenských, kultúrnych a športových aktivít, spisovný jazyk je zároveň aj materinským jazykom, malé aj väčšie geografické mobility mimo lokálneho okolia a sledovanie médií. Žiaci v tejto skupine zväčša nemajú problém so zvukovou realizáciou reči. Odlišujú sa len rozdielnou aktívnou slovnou zásobou, čo spôsobuje, že sa občas vyjadrujú opisne. Majú väčšiu alebo menšiu schopnosť uplatňovať jazykové pravidlá v písomných a ústnych rečových prejavoch.

V tvorivej úrovni sú žiaci vyrastajúci v prostredí so silnými sieťami väzieb rečového kontaktu. Okrem spomínaných prostredí tu zaraďujeme aj podnetné rodinné prostredie a mimoškolské aktivity vo viacerých záujmových krúžkoch. Zároveň tu patria aj zvládnuté jazykové javy na úrovni návykov a osobnostné predpoklady kreatívneho spracovania jazykových a komunikačných konštrukcií v ústnom aj písomnom prejave.

Študent na základe sociolingvistického výskumu zistí aktuálnu úroveň rečových schopností „svojich“ žiakov. Pri príprave na vyučovaciu hodinu slovenského jazyka mu to umožní zohľadniť získané informácie pri tvorbe cvičení využívaných vo všetkých sledovaných jazykových úrovniach a fázach vyučovacej hodiny zameraných na odstránenie zistených nedostatkov.

Záver

Kvalita vzdelávania závisí od odborne disponovaných, tvorivých a trpezlivých učiteľov. Učiteľ je sprievodcom získavania informácií a ovplyvňuje charakter jazykového vyučovania jeho kvalitným didaktickým spracovaním. Úspešnosť jeho snahy do značnej miery závisí od vývoja vedomostného potenciálu každého jednotlivca.

V každej dobe vzniká tak v spoločnosti, ako aj v jej subsystemoch nejaký ruch, vývoj menší alebo väčší; úplnej nehybnosti v nich niet. Absolútna nemennosť neexistuje. Všetky časti vzdelávacieho systému sa menia a tento vývoj sa v rôznych obdobiach môže líšiť intenzitou a rýchlosťou. Deje sa tak nielen vo vyučovaní slovenského jazyka, ale vo vyučovaní vôbec. Naše školstvo si ešte stále hľadá svoju cestu v európskom integračnom procese. Súčasné, zatiaľ neúspešné kroky, vnášajú do vyučovania chaos a znižujú úroveň vzdelávania. Ak chce učiteľ na vyučovaní uspieť a súťažiť so súčasnými trendmi vývinu európskej spoločnosti, musí pristupovať k vzdelávaniu svojich žiakov oveľa sofistikovanejším spôsobom ako doteraz.

Literatúra

DOLNÍK, Juraj, 2006. Jazyková komunikácia ako akomodačno-asimilačný proces. In: Komunikace – styl – text. Zborník Filozofickej fakulty Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach. Ed.: A. Jaklová. České Budějovice, s. 13 – 17. ISBN 80-7040-819-7.

DOLNÍK, Juraj, 2009. Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka. Bratislava:

- VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, s. 326 – 330. ISBN 978-80-224-1078-6.
- FISHER, Robert, 1997. Učíme deti myslet a učiť sa. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7.
- FIŠER, Zdeněk, 2002. Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní. 1. vyd. Brno: Paido. 165 s. ISBN 80-85931-99-0.
- FRÜHAUFOVÁ, Eva, 2001. Interferencia vo zvukových rovinách slovenčiny a rómčiny. Jazykovedné aktuality, Informatívni zpravodaj českých jazykovedců, č. 4, roč. 38. Praha: Jazykovedné združenie Českej republiky, s. 94 – 99. ISSN 1212-5326.
- FRÜHAUFOVÁ, Eva, 2012. Rečové prejavy Rómov vo viacjazyčnom prostredí. Prešov: Bookman, s.r.o.. 117 s.
- GAVORA, Peter, 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Bratislava: Enigma. 193 s. ISBN 978-80-891-3257-7.
- HELD, Ľ., PUPALA, B., 1995a. Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre. In Pedagogika, 1995, roč. XLV, č. 4, s. 339-349. ISSN 3330-3815.
- KESSELOVÁ, Jana, 2001. Lingvistické štúdie o komunikácii detí. 1. vyd. Náuka, Prešov, s. 11.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – CALTÍKOVÁ, M. – ŽIGOVÁ, L., 2003. Slovenský jazyk. Učebnica 5. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava. 160 s.
- KRÁL', Ábel – SABOL, Ján, 1989. Fonetika a fonológia. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 388 s.
- LIGOŠ, Milan, 2008/2009. Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie SJL. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. Roč. 55, SAV, Bratislava, č. 1 – 2, s. 2.
- LIGOŠ, Milan, 2009. Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. FF KU, Ružomberok, 120 s.
- LIGOŠ, Milan, 2009. Jazykoveda a vyučovanie slovenčiny. In: Aspekty jazykovedné a literárnovedné II. Editorky: V. Kováčová, D. Baláková, J. Šindelárová. FF KU, Ružomberok, s. 199 – 213.
- LIGOŠ, Milan, 2006. K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry. Zborník príspevkov z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny. Univerzita Komenského, Bratislava.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov, 580 s.
- MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A. – OROSOVÁ, O., 2005. Kognitívny a psychosociálny vývin. In: Psychológia a pedagogická psychológia I. Vybrané kapitoly zo všeobecnej, vývinovej, sociálnej a pedagogickej psychológie pre učiteľov. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Košice, s. 236.
- RYBÁR, Ján, 1997. Úvod do epistemológie Jeana Piageta. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-43-3.
- STIEGLER, J. – HIEBERT, J., 1999. The Teaching Gap. New York: Free press. The Teaching Gap
- TÓTHOVÁ, Renáta, 2014. Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 87 s. ISBN: 978-80-565-0004-0

TUREK, Ivan, 2010. Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

Adresa autora

Doc. Mgr. Eva Frühaufová, PhD.

Katedra slovakistiky slovanských filológií a komunikácie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

eva.fruhaufova@gmail.com

VYBRANÉ INTRA/INTERPERSONÁLNE FAKTORY A FIDELITA PREVENČNÉHO PROGRAMU

SELECTED INTRA/INTERPERSONAL FACTORS AND FIDELITY OF PREVENTION PROGRAM

Beata Gajdošová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Marianna Berinšterová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Anna Janovská

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Abstract:

The Unplugged prevention program (APVV 0253-11, APVV-15-0662) is a universal school prevention program aimed at adolescents aged 12-14. This program meets the quality standards of implementation. In this program, 60 primary schools from Slovakia (30 assigned to the experimental and 30 to the control group) participated, one 6th grade class from each. The level of teachers' engagement in the implementation was used as an indicator of the program fidelity. The aim of this study was to explore the differences in selected intra/interpersonal factors of the pupils measured at different time points; immediately before the implementation $n=1298$ (T1), 52.3% of girls, age=11.52, SD = 0.61; 12 months after the implementation $n=872$ (T4). The data were analyzed within an experimental design: the control group (1st group) – 50.7% and two experimental groups based on the level of teachers' engagement: the 2nd group consisted of teachers (12.4%) who either have not provided any feedback or provided less than 6 feedback reports; the 3rd group consisted of teachers who provided more than 6 feedback reports after all 12 sessions (36.9%). The differences between the groups were explored by ANOVA followed by Sheffe post hoc test. The groups 1 and 3 were found to differ in the change of alcohol use (T1-T4), in the change of the perception of negative consequences of drinking (T1-T4) and in the change of negative norm perception (T1-T4). The 2nd and the 3rd group differed in the change of self-control (T1-T4) and in the change of negative consequences of drinking (T1-T4) with better results for the pupils who participated in the program (1 vs. 3) and who had teachers with a high engagement in the program (2 vs. 3).

Key words:

fidelity, teachers, prevention program

Úvod

Evaluácia efektivity preventívnych intervencií, ako aj monitorovanie procesu kvality implementácie preventívnych programov do praxe je súčasťou overovania účinnosti preventívnych intervencií.

V Českej a Slovenskej republike je jedným z mála programov disponujúcich systematickou prevenciou a s vhodne spracovanou dokumentáciou účinnosti preventívnej intervencie program Unplugged. Program Unplugged je školský program univerzálnej prevencie pre dospievajúcich vo veku 12-14 rokov. Vznikol ako súčasť európskeho projektu EU-DAP (European Drug use prevention) združujúcich niekoľko európskych krajín s cieľom vytvoriť školský program prevencie, ktorý by zodpovedal štandardom kvality implementácie programov prevencie a zároveň by zodpovedal európskym kultúrnym podmienkam (Gabrhelík et al., 2012).

Unplugged (Berinšterová, Orosová, Miovský, 2015) kombinuje tri efektívne stratégie prevencie – stratégiu založenú na sociálnom vplyve s posilňovaním sociálnych spôsobilostí a podávaním informácií o návykových látkach a zdravotných a sociálnych dôsledkoch ich užívania.

Overovanie efektívnosti programu na Slovensku bolo realizované v rámci projektov APVV 0253-11 a APVV-15-0662. Projekt evaluácie programu mal experimentálny dizajn s experimentálnou a kontrolnou skupinou, s meraním účinnosti bezprostredne pred realizáciou programu (koniec roka 2013), bezprostredne po jeho realizácii (2014), 3 mesiace (2014), 12(2015) a 15 (2015) mesiacov po jeho realizácii. Do projektu bolo zapojených 60 základných škôl západného, stredného a východného Slovenska (30 v roli experimentálnej a 30 v roli kontrolnej skupiny). V každej zo škôl bola do projektu zapojená 1 trieda 6. ročníka.

Realizácii programu predchádzalo trojdňové školenie pre učiteľov, realizátorov programu na školách. V rámci školenia mali učitelia možnosť sa oboznámiť s programom, odskúšať si realizáciu jednotlivých lekcií, klásť otázky v prípade nejasností. Samotný program pozostával z 12 stretnutí so žiakmi na školách.

Analýzy zamerané na overovanie efektívnosti programu priniesli zistenia o krátkodobej efektívnosti programu. Efekt Unplugged programu bol zistený vo vzťahu k vnímaniu rizika užívania alkoholu, fajčeniu tabakových cigariet a užívania marihuany (Berinšterová, Orosová, Miovský, 2015) a bol taktiež preukázaný nárastom úrovne uvedomovania si negatívnych dôsledkov konzumácie alkoholu medzi školákmi. Nepriamy efekt Unplugged programu v meraní po troch mesiacoch od uskutočnenej intervencie bol zistený vo vzťahu k celoživotnej prevalencii fajčenia tabakových cigariet medzi školákmi. Realizované mediačné analýzy boli zamerané na skúmanie psychologického mechanizmu efektívnosti Unplugged programu na fajčenie tabakových cigariet a konzumáciu alkoholu medzi školákmi (Berinšterová, Orosová, 2014), pričom jedným mediátorom efektu bola pozitívna sebaúcta a druhým mediátorom boli deskriptívne normatívne presvedčenia týkajúce sa prevalence priateľov užívajúcich tabakové cigarety.

V programe Unplugged sa sledovali obidva procesy účinnosti – sledovanie efektivity, ako aj kvalita implementačného procesu. V rámci sledovania kvality implementačného procesu sa sleduje fidelita, pravosť, vernosť, integrita, pôvodnosť intervenčného programu. Realizátori sa zaručujú, že intervenčný program sa bude šíriť tak, ako bol pôvodne koncipovaný, že bude možné mapovať realizáciu jeho jednotlivých častí, ale aj problémov, s ktorými sa realizátori pri jeho realizácii musia potýkať. Medzi dimenzie fidelity (Hansen, 2014, Dane, Schneider, 1998) patria: adherencia – vernosť, resp. odklon realizovanej intervencie od originálu, expozícia – miera, akou bola cieľová

skupina vystavená intervencii, či absolvovala celý pôvodný program, alebo len jej vybrané časti, vnímavosť – miera zodpovednosti cieľovej skupiny, jej hodnotenia a reakcie, vrátane participácie na intervencii, kvalita realizácie intervencie – expertnosť realizátorov intervencie, rozlišnosti v intervencii – monitoring ďalších súbežne realizovaných preventívnych aktivít, resp. sledovanie rôznych komponentov intervencií, napr. zvládanie úzkosti, odolávanie tlaku. Za jeden z ukazovateľov fidelity je možné považovať aj zaangažovanosť učiteľov – množstvo spätných väzieb, ktoré poskytnú učitelia po skončení intervencií.

Štúdia skúma rozdiely vo vybraných intra/interpersonálnych faktoroch školákov v čase bezprostredne pred začatím programu T1 (koniec roka 2013) a v čase T4 (12 mesiacov po jeho uskutočnení, rok 2015) v skupinách žiakov rozdelených na základe fidelity, angažovanosti učiteľov nasledovne: 1.kontrolná skupina, 2. skupina žiakov tých učiteľov, ktorí po intervenciách nedali spätnú väzbu, alebo dali SV menej ako 6x; 3. skupina žiakov tých učiteľov, ktorí dali SV viac ako 6x a po všetkých 12 stretnutiach.

Metódy

Programu Unplugged sa v pred realizáciou programu v čase T1 zúčastnilo 1298 žiakov, 52,3% dievčat, vek=11,52 SD=0,61 a v čase 12 mesiacov po jeho uskutočnení T4 872 žiakov v skupinách rozdelených podľa experimentálneho dizajnu: 1.kontrolná skupina-50,7% a dve experimentálne skupiny vytvorené na základe angažovanosti učiteľov: 2. skupina žiakov učiteľov (12,4%), ktorí po intervenciách nedali spätnú väzbu, alebo dali SV menej ako 6x; 3. skupina žiakov tých učiteľov, ktorí dali SV viac ako 6x a po všetkých 12 stretnutiach (36,9%).

Metodiky

Zmena pitia T1-T4

Pitie počas celého života sme sledovali otázkou pred intervenciou T1 a v T4 - 12 mesiacov po ukončení intervencie: Koľkokrát (ak vôbec) si vypil/a nejaký alkoholický nápoj? - za celý život. Frekventanti mali možnosť odpovedať nasledovne: 1: 0x, 2: 1-2x, 3: 3-5xc, 4: 6-9x, 5: 10-19x, 6: 20-39x, 7: 40x a viac. Zmena pitia počas celého života sa vypočítala rozdielom odpovedí na otázku v čase T1 a T4 (ESPAD 2011).

Zmena vnímania negatívnych dôsledkov pitia T1-T4

Vnímanie negatívnych dôsledkov pitia sme zisťovali otázkou pred intervenciou T1 a v T4 -12 mesiacov po ukončení intervencie: Koľkokrát sa ti stalo, že si si pitím alkoholických nápojov navodil/a opitosť, napr. si sa potácal/a, nedokázal/a si poriadne rozprávať, vracal/a si, alebo si si nepamätal/a na to, čo sa stalo včera? - za celý život. Účastníci odpovedali možnosťami: 1: 0x, 2: 1-2x, 3: 3-5xc, 4: 6-9x, 5: 10-19x, 6: 20-39x, 7: 40x a viac. Zmena vnímania negatívnych dôsledkov pitia počas celého života sa vypočítala rozdielom odpovedí na otázku v čase T1 a T4 (ESPAD 2011).

Zmena vnímania noriem pitia kamarátov T1-T4

Vnímanie noriem pitia kamarátov sme posudzovali na základe odpovedí na otázku pred intervenciou T1 a v T4 - 12 mesiacov po ukončení intervencie: Koľko tvojich kamarátov/kamarátiek podľa tvojho odhadu - pije alkoholické nápoje (pivo, víno, tvrdý alkohol) s alternatívami: 1 - nikto, 2 - málo, 3 - dosť veľa, 4 - väčšina, 5 – všetci. Zmena vnímania noriem pitia kamarátov sa vypočítala rozdielom odpovedí na otázku v čase T1 a T4 (ESPAD 2011).

Zmena sebakontoly T1-T4

Úroveň sebakontroly sme sledovali 11 položkovou Škálou sebakontroly (Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005) s možnosťami odpovedí 1 – vôbec ma nevystihuje až po 5 – veľmi ma vystihuje pred intervenciou T1 a v T4 - 12 mesiacov po ukončení intervencie. Vyššie skóre znamenalo vyššiu sebakontrolu. Zmenu úrovne sebakontroly sme vypočítali rozdielom odpovedí na otázku v čase T1 a T4. Cronbachova alfa metodiky v čase T1 bola 0,733, v čase T4 0,815.

Štatistická analýza

Po základnej deskripcii troch skupín dospievajúcich rozdelených na základe angažovanosti učiteľov (chi-kvadrát) sme one way analýzou rozptylu ANOVOU a Scheffee post hoc testom zisťovali rozdiely v zmene pitia T-T4, zmene vnímania negatívnych dôsledkov pitia T1-T4, zmene vnímania noriem pitia kamarátov T1-T4 a zmene sebakontroly T1-T4 medzi skupinami dospievajúcich s odlišnou mierou fidelity, angažovanosti učiteľov.

Výsledky

Tab. 1. Deskriptívna štatistika v skupinách dospelých rozdelených podľa fidelity učiteľov

N,%	PR	SD	N,%	1		N,%	2		3
				PR	SD		PR	SD	
Fidelita N				656			161		478
Fidelita %				50,7			12,4		36,9
Pitie T1 (priemery, SD)				1,68	1,68		1,91	1,91	1,83
Pitie T4				2,01	1,67		2,27	1,72	1,80
Pitie T1-T4					-0,33	1,98		-0,36	1,91
Normy T1					1,43	0,76		1,28	0,74
Normy T4					1,85	0,98		1,50	0,75
Normy T1-T4					-0,42	0,99		-0,22	0,86
Negat. dôsl. pitia T1					14,99	6,18		14,63	5,63
Negat. dôsledky pitia T4					15,75	5,95		15,53	5,08
Negat. dôsledky pitia T1-T4					-0,76	6,76		-0,90	7,00
Sebakontrola T1					38,65	5,96		39,12	6,24
Sebakontrola T4					37,29	6,01		36,09	6,85
Sebakontrola T1-T4					1,36	6,92		3,03	7,93

Poznánka: N – početnosť, % - percentá, PR – priemer, SD – smerodajná odchýlka, 1. kontrolná skupina, 2. experimentálna skupina (učitelia nedali spätnú väzbu po intervenciách, alebo ju dali menej ako 6x), 3. experimentálna skupina (učitelia dali spätnú väzbu viac ako 6x a po všetkých 12 stretnutiach)

Tabuľka 1 popisuje frekvencie a percentá účastníkov v skupinách žiakov rozdelených podľa fidelity učiteľov nasledovne: 1.kontrolná skupina-50,7% a dve experimentálne skupiny vytvorené na základe angažovanosti učiteľov: 2. skupina žiakov učiteľov (12,4%), ktorí po intervenciách nedali spätnú väzbu, alebo dali SV menej ako 6x; 3. skupina žiakov učiteľov, ktorí dali SV viac ako 6x a po všetkých 12 stretnutiach (36,9%).

Tab. 2. Korelácie fidelity s ostatnými premennými

1.	2.	3.	4.	
Fidelita		0,082*	0,092*	0,121**
				-0,053

*p < .05 **p < .01

Poznámka: 1. Pitie T1-T4, 2. NormyT1-T4, 3. Negatívne dôsledky pitia, 4. SebakontrolaT1-T4

Tabuľka 2 popisuje korelácie medzi premennými fidelitou, zmenou pitia T1-T4, zmenou vnímania normatívnych presvedčení pitia kamarátov T1-T4, zmenou vnímania negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 a zmenou sebakontroly T1-T4.

Tab. 3. ANOVA a Scheffe post-hoc test v sledovaných premenných v čase T1-T4 rozdelených podľa fidelity učiteľov

Fidelita	1	2	3	F	sig.	
Scheffe post-hoc test						
Pitie T1-T4	-0,33	-0,36	0,03	3,454	0,032	13*
Normy T1-T4	-0,42	-0,22	-0,23	4,167	0,016	13*
Negat. dôsl. pitia T1-T4	-0,76	-0,90	1,15	6,701	0,001	13*
23*						
Sebakontrola T1-T4	1,36	3,03	0,31	3,980	0,019	23*

*p < 0.05

Poznámka: 1. kontrolná skupina, 2. experimentálna skupina (učitelia nedali spätnú väzbu po intervenciách, alebo ju dali menej ako 6x), 3. experimentálna skupina (učitelia dali spätnú väzbu viac ako 6x a po všetkých 12 stretnutiach)

ANOVA a Scheffe Post Hoc test v tabuľke 3 potvrdzujú rozdiely v sledovaných premenných u dospelých rozdelených podľa fidelity, angažovanosti učiteľov.

Štatisticky významné rozdiely v zmene pitia T1-T4, zmene noriem pitia kamarátov T1-T4, zmene negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 sa potvrdili medzi 1. a 3. skupinou (kontrolnou a s najvyššou angažovanosťou učiteľov). Štatisticky významné rozdiely v zmene negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 a zmene sebakontroly T1-T4 sa potvrdili medzi 2. a 3. skupinou (s nízkou vz vysokou mierou zaangažovanosti učiteľov). Rozdiely v zmene pitia T1-T4, zmene noriem pitia kamarátov T1-T4, zmene negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 ako aj zmene sebakontroly sa potvrdili v prospech tretej skupiny žiakov, skupiny žiakov s najvyššou fidelitou učiteľov.

Diskusia a záver

Štúdia potvrdila štatisticky významné rozdiely úrovne zmeny pitia T1-T4, zmeny noriem pitia kamarátov T1-T4, zmeny negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 medzi študentami kontrolnej skupiny a študentami experimentálnej skupiny, vedenými angažovanými učiteľmi a štatisticky významné rozdiely v zmene negatívnych dôsledkov pitia a zmene sebakontroly T1-T4 medzi študentami experimentálnej skupiny vedenej menej angažovanými a viac angažovanými učiteľmi.

Alkohol je prvou legálnou drogou s ktorou školáci začínajú experimentovať. Zároveň je známe, že skoré experimentovanie s alkoholom súvisí s častejším a nebezpečnejším užívaním alkoholu v staršom veku (Lanza, Collins, 2002). Preto je zaujímavé poznať jednak trendy užívania alkoholu v populácii, jednak faktory, ktoré s ranným užívaním alkoholu súvisia, prípadne ho odďaľujú. Prieskum Health Behaviour in School Aged Children ukázal, že s pitím u nás začínajú aj 11-roční školáci a 15-roční školáci majú skúsenosti s opitnosťou. V programe Unplugged užívanie alkoholu počas celého života potvrdzuje 18,5% školákov (23% chlapcov a 13,1% dievčat) v čase zberu dát T1, pred preventčným programom, keď mali školáci 11,52 roka. V čase T4, po roku sa počet žiakov, ktorí konzumovali alkohol, zvýšil na 22,4%. Zmena pitia T1-T4 v prvej skupine žiakov bola -0,33, v 2. skupine žiakov -0,36 a v tretej skupine žiakov 0,03, teda najmenej, so štatisticky významným rozdielom zmien v pití T1-T4 medzi prvou skupinou, kontrolnou, oproti experimentálnej skupine 3 vedenej angažovanými učiteľmi v prospech tejto skupiny.

Vnímanie negatívnych dôsledkov pitia sme zisťovali otázkou pred intervenciou T1 a v čase T4, 12 mesiacov po ukončení intervencie otázku: Koľkokrát sa ti stalo, že si si pitím alkoholických nápojov navodil/a opitosť, napr. si sa potácal/a, nedokázal/a si poriadne rozprávať, vracal/a si, alebo si si nepamätal/a na to, čo sa stalo včera? V našom výskume zmena vnímania negatívnych dôsledkov pitia bola v 1. skupine -0,75, 2. skupine -0,89 a v tretej skupine -0,15 so štatisticky významným rozdielom zmien vo vnímaní negatívnych dôsledkov pitia T1-T4 medzi prvou skupinou, kontrolnou, oproti experimentálnej skupine 3 vedenej angažovanými učiteľmi a medzi druhou a treťou skupinou v prospech tejto skupiny. V tretej skupine oproti ostatným dvom došlo k najnižšiemu nárastu negatívnych dôsledkov pitia žiakov.

Je potvrdený pozitívny vzťah medzi deskriptívnymi normatívnymi presvedčeniami a užívaním alkoholu (Stone et al., 2012). Normatívne presvedčenia hlavne ohľadom správania sa kamarátov majú priamy vplyv na správanie sa žiaka. Preto súčasťou preventívnych programov je cielená korekcia normatívnych presvedčení žiakov ohľadom správania sa ich kamarátov a ich zrealizovanie. V našom výskume zmena normatívnych presvedčení bola v 1. skupine -0,42, 2. skupine -0,22 a v tretej skupine -0,23 so štatisticky významným rozdielom zmien v normatívnych presvedčeniach T1-T4 medzi prvou skupinou, kontrolnou, oproti experimentálnej skupine 3 vedenej angažovanými učiteľmi v prospech tejto skupiny.

Sebakontrola ako schopnosť, zručnosť, kognitívny proces, sila vôle alebo osobnostná charakteristika vedúca k prekonaniu alebo utlmeniu nevhodných behaviorálnych tendencií so schopnosťou odstúpiť od ich realizácie je tradičným interným protektívnym zdrojom vo vzťahu k užívaniu alkoholu (Wills et al., 2013). Permanentný pretrvávajúci pozitívny efekt sebakontroly po dobu trvania sedem rokov vo vzťahu k užívaniu alkoholu od skorej po neskorú adolescenciu potvrdili v svojej štúdii Griffin so spolupracovníkmi (Griffin et al., 2012). V našom výskume zmena sebakontroly T1-T4 bola v 1. skupine 1,36, 2. skupine 3,08 a v tretej skupine 0,31 so štatisticky významným rozdielom zmien v sebakontrole T1-T4 medzi druhou a treťou skupinou v prospech tretej skupiny. Sebakontrola vykazovala vekom mierne znižujúci sa trend, najmenej sa prejavujúci práve v skupine s najviac angažovanými učiteľmi.

Príprava psychosociálnych programov podpory zdravia predpokladá rešpektovanie monitorovania účinnosti preventívnych programov sledovaním efektívnosti týchto programov, ako aj monitorovania kvality ich implementácie do praxe prostredníctvom fidelity, sledovaním angažovanosti učiteľov.

PodĎakovanie

Príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV 0253-11, APVV-15-0662.

Literatúra

Berínšterová, M., Orosová, O. Efektívnosť programov univerzálnej prevencie užívania návykových látok medzi školákmi. *Človek a spoločnosť: internetový časopis pre pôvodné teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied* [elektronický zdroj]. ISSN 1335-3608. 204, 17(1), s. 84-96. <http://www.saske.sk/cas/public/media/6073/07>

Berínšterová, M., Orosová, O., Miovský, M. Short term effectiveness of the Unplugged program in Slovakia: the Mediational role of self-esteem. *European Journal of Public Health*, 2015, 25(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckv176.210> ckv176.210.

Dane, A. U., Scheider, B. H. Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effect out of control? *Clinical Psychology Review*, 1998, 18(1), 23-47.

Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť. *Užívanie drog medzi žiakmi v 36 Európskych krajinách. — Správa ESPAD za rok 2011. Zhrnutie*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie. 2012.ISBN 978-92-9168-526-4.

Finkenauer, C. Engels, R. C. M. E. Baumeister, R. F. Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development* 2005, 29(1), p. 58–69.

Gabrhelík, R., Duncan, A., Miovský, M., Furr-Holden, D. M., Stastna, L., Jurystova, L. „Unplugged“: a school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug and Alcohol Dependence*, 2012, 124(1-2), p.79-87.

Griffin, K. W., Scheier, L. M., Acevedo, B., Grenard, J. L., Botvin, G.J. Long-Term Effects of Self-Control on Alcohol Use and Sexual Behavior among Urban Minority Young Women. *International Journal of Environmental Research*, 2012, 9(1), 1–23. Published online 2011 Dec 23. doi: 10.3390/ijerph9010001

Hansen, W. B. Measuring Fidelity, 2014, pp. 335-359. Z Sloboda, H.Petra (Eds): *Defining prevention Science*, Springer US. DOI:10.1007/978-1—4899-7424-2-15.tion

Lanza, S. T., Collins, L. M. Pubertal timing and the onset of substance use in females during early adolescence. *Prevention Science*, 2002, 3(1), 69-82

Stone, A., Becker, L. G., Huber, A. M., Catalano, R. F. Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addictive Behaviors*, 2012, 37, 747–775.

Wills, T.A., Bantum, E.O. Ć., Pokhrel, P., Maddock, J. E., Ainette, M. G., Morehouse, E., Fenster, B. A dual-process model of early substance use: Tests in two diverse populations of adolescents. *Health Psychology*, 2013, 32(5), 533-542. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027634>

Adresy autorov

Doc. PhDr. Beata Gajdošová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice
beata.gajdosova@upjs.sk

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice
olga.orosova@upjs.sk

Mgr. Marianna Berinšterová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice
marianna.berinsterova@upjs.sk

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice
anna.janovska@upjs.sk

ÚLOHY VYCHOVÁVATEĽA PRI PODPORE INKLÚZIE VO VÝCHOVE VO VOĽNOM ČASE

THE ROLE OF AN EDUCATOR IN SUPPORTING INCLUSION IN LEISURE TIME EDUCATION

Veronika Hašková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Abstract:

The study is dedicated to the issue of implementation of inclusive education, which is a current request for a change in the Slovak school system resulting from international conventions and global need of change the attitude to persons with disabilities. So that inclusion was successful, it has to concern leisure time education, too. The study provides the informations about opportunities of its implementation and support inclusion in specific conditions in leisure time education. The goal of the work is to identify and describe what activities of educators leads to the creating an inclusive climate in leisure time groups and what skills and qualities educators should have. The study presents the results of qualitative research with useing methods semi-structured interviews with teachers, who are responsible for leisure time groups. The obtained data were processed by open coding.

Key words:

inclusion, leisure time education, educator, leisure time group

Úvod

Počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sú vychovávané a vzdelávané v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, rastie a existuje reálny predpoklad, že v nasledujúcich rokoch sa bude zvyšovať, čo zvýši ich počet aj v zariadeniach pre výchovu vo voľnom čase. Slovenská republika, podobne ako ďalšie krajiny Európy i sveta, sa zaviazala meniť školy a inštitucionálne vzdelávanie v súlade s požiadavkami inklúzie. Súčasné zmeny v podmienkach a v kurikule škôl i voľnočasových programoch v celosvetovom meradle smerujú k vytvoreniu podmienok na to, aby všetky deti mali rovnakú možnosť zúčastniť sa aktivít v rámci svojich komunít.

Vo výchove vo voľnom čase je tiež potrebné vytvárať podmienky tak, aby každé dieťa bolo prijímané, akceptované a malo právo na rovnakú kvalitu výchovy ako ostatní jeho rovesníci. Aj keď je téma inklúzie a inkluzívneho vzdelávania často pertraktovaná, otázkam inklúzie vo výchove vo voľnom čase sa odborná verejnosť na Slovensku venuje iba ojedinele. Cieľom štúdie je zistiť, aké činnosti vedú ku kreovaniu inkluzívnej klímy v záujmových útvaroch a akými kompetenciami by pri inkluzívnej edukácii mali vychovávatelia disponovať.

V teoretickej časti príspevku prezentujeme východiská problematiky. V empirickej časti prezentujeme výsledky kvalitatívneho výskumu, zisťujúceho názory pedagogických

zamestnancov, ktorí vedú záujmové útvary. Údaje boli získané metódou *pološtruktúrované interview realizované individuálne*.

Teoretické východiská

V súčasnosti sa zvyšuje zastúpenie detí s výchovnými problémami. Ako uvádza J. Pávková (2015), súčasné deti nie sú horšie ani lepšie, než boli tie v predchádzajúcich generáciách. Žijú však v iných podmienkach, majú voľný prístup k informáciám, ponúka sa im množstvo zábavy bez vynaloženia vlastného úsilia, preto je práca s deťmi náročnejšia, a motivovať ich pre aktívne záujmové činnosti je stále ťažšie. Okrem tejto skutočnosti sa vo výchove vo voľnom čase zvyšuje zastúpenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V Dohovore o právach osôb so zdravotným postihnutím v článku 30 je uvedená požiadavka na vytvorenie opatrení, aby deti so zdravotným postihnutím mali rovnaký prístup k účasti na hrách, rekreačných, záujmových a športových aktivitách ako ostatné deti. Rovnaká požiadavka platí pre všetky deti, aj pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Popísané skutočnosti zvyšujú nároky na osobnosť a činnosť vychovávateľov.

Jednu z najprístupnejších organizačných foriem a zároveň základnú formu organizácie pravidelnej záujmovej činnosti s deťmi a mládežou v ich voľnom čase predstavujú záujmové útvary. Ide o organizačnú formu výchovy vo voľnom čase tvorenú skupinou dobrovoľne prihlásených žiakov bez rozdielu veku. Realizuje sa zvyčajne dve hodiny raz za týždeň alebo raz za dva týždne, v závislosti od charakteru činnosti a záujmu, možností členov a vedúceho (pedagóga). Donedávna sa na označenie používal termín krúžok a aj v súčasnosti je tento pojem zvyčajne používaný nielen laickou verejnosťou, ale aj pedagogickými zamestnancami. Súčasná legislatíva Slovenskej republiky používa pojem záujmový útvar.

Aj keď, ako zdôrazňujú viacerí autori (Siperstein – Pociask – Barnes, 2009, Lenčo, 2012; Bizová, 2012; Javorská, 2012; Hašková, 2014 a i.), činnosti vo výchove vo voľnom čase so svojimi špecifickými charakteristikami (metódy, zásady, formy) vytvárajú vhodné prostredie pre podporu inklúzie, tolerance a rešpektovania rôznorodosti, ako uvádza N. Bizová (2012), žiaci sa pri hrách a záujmových činnostiach zaraďujú do skupín spontánne, pričom dominantným kritériom je priateľstvo. Žiaci s postihnutím môžu byť na periférii záujmu intaktných žiakov.

Je známe, že zaradenie žiakov s postihnutím do bežnej triedy, oddelenia ŠKD či záujmového útvaru bez ďalšej práce s kolektívom detí ohrozuje a nezaručuje úspešnosť inklúzie (Bizová, 2012). Najdôležitejším zdrojom pre uľahčenie budovania inklúzie sú zamestnanci, vychovávatelia (pedagógovia voľného času, lektori, učitelia a pod.). Postoj poskytovateľa a vychovávateľa je zásadný. Ak sú postoje a schopnosti vychovávateľov proinkluzívne, potom aj ostatné bariéry inklúzie budú ľahšie prekonané (Scott, 2009).

Analýzu všeobecných požiadaviek na osobnosť vychovávateľa (pedagóga voľného času) prezentovali viacerí autori (Kouteková, 2003; Kominarec, 2013; Spousta, 1994; Kratochvílová, 2010 a i.). A. Masariková (2008) rozdelila kompetencie vychovávateľa do štyroch základných skupín: pedagogické kompetencie, sociálne, tvorivé a osobnostné kompetencie. Spomenutí autori sa venujú celkovým požiadavkám na osobnosť vychovávateľa, nie na špecifiká v súvislosti s inklúziou, ktorá je novým trendom na Slovensku.

Tím výskumníkov z Írska (Travers et al., 2010), na základe množstva literatúry a vlastných výskumov, popísal bariéry inkluzívneho vzdelávania (v školách, nie vo výchove vo voľnom čase), pričom sa venuje aj bariéram na strane pedagóga. Uvedieme ich, nakoľko tak, ako kompetencie vychovávateľa nadväzujú na kompetencie

učiteľa, bariéry v škole sa môžu vyskytovať aj vo výchove vo voľnom čase. Prekážkami zo strany učiteľa sú postoje a očakávania učiteľov. Tie majú zásadný vplyv na postoje voči minorite a deťom z menšiny. Negatívne vplyvajú nielen predsudky a neochota spolupracovať so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), neochota prispôbiť spôsob výučby potrebám žiakov, ale aj neprimerane nízke očakávania učiteľov od týchto detí, čo vedie k ich slabým študijným výsledkom. Ďalšie bariéry zo strany učiteľa sú otázky vzdelania učiteľov, profesijného rozvoja a kompetencií učiteľa. Učitelia bez špeciálno-pedagogického vzdelania pociťujú nedostatok dôvery a svojich kompetencií pri vyučovaní žiakov so ŠVVP, čo vnímajú ako prekážku pre začlenenie týchto študentov do bežných tried. Táto obava učiteľov sa vyskytla v celej škále učiteľov z hľadiska kariérnej pozície (Travers et al., 2010). V podobnom duchu sa niesli aj výsledky výskumu vykonaného Gash-om (2007. Podľa Travers et al., 2010). Začínajúci učitelia mali problémy hlavne pri práci s deťmi s ťažkosťami s obsahom vzdelávania, s deťmi s problematickým správaním, ale aj s deťmi, ktoré sa líšili od priemerných detí v triede (Gash, 2007. Podľa Travers et al., 2010). Ďalšie problémy učitelia videli v ich schopnosti monitorovať ostatných žiakov, pokiaľ sa venovali žiakovi so ŠVVP, a za najväčšie prekážky považovali nedostatok kompetencií v učení a hodnotení pokrokov žiaka (u žiakov so ŠVVP). Za ďalšie prekážky pre úspešnú inklúziu je považované tiež využívanie nevhodných didaktických stratégií, čo je spôsobené nedostatkom vedomostí o vhodných didaktických stratégiách pre dieťa so ŠVVP (Travers et al., 2010).

Kľúčovým atribútom inkluzívnej edukácie je vytvorenie prostredia prijatia a otvorenosti, v ktorom dominujú dobré vzťahy a hodnoty ako prijatie, tolerancia, rešpekt k odlišnostiam, empatia a úcta k sebe, iným a svetu, teda inkluzívna klíma (anglicky inclusive climate). Pojem inkluzívna klíma školy v slovenskom prostredí používajú a charakterizujú P. Janoško (2015a, b), V. Hašková – H. Kuberová (2014) a i. P. Janoško (2015b) uvádza, že inkluzívna klíma sa prejavuje „...najmä v podobe vzájomného pochopenia a úcty medzi žiakmi a zamestnancami, s ohľadom na aktuálnu životnú situáciu každého z nich.“ (Janoško, 2015b, s. 61)

Klíma triedy/skupiny významne ovplyvňuje kvalitu školy a školského zariadenia. Výrazný vplyv na utváraní klímy triedy a školy majú pedagógovia, nakoľko klíma ako sociálno-psychologická premenná vzniká na základe interakcií, ktoré ju priamo ovplyvňujú.

Ciele výskumu

Jednou z najprístupnejších foriem inštitucionálnej výchovy vo voľnom čase je záujmový útvar. Ako organizačná forma prebieha v školách v čase mimo vyučovania, v centrách voľného času, školských internátoch. Teda takmer v každej dedine a obci. Vďaka vzdelávacím poukazom, ktoré deti a mladí ľudia dostávajú a používajú na uhradenie poplatku za členstvo v nich, sú dostupné aj deťom žijúcim v rodinách v hmotnej núdzi. Preto sme náš výskum zúžili práve na ne.

Cieľom výskumu je zistiť a popísať, aké činnosti vedú ku kreovaniu inkluzívnej klímy skupiny v záujmových útvaroch a akými kompetenciami a vlastnosťami by mali vychovávatelia disponovať.

Výskum sme zúžili na záujmové útvary na základných školách. Pod pojmom vychovávateľ rozumieme vedúceho záujmového útvaru. V praxi vedie činnosť zvyčajne učiteľ, ale môže ním byť aj vychovávateľ, pedagogický asistent, externý spolupracovník – lektor.

Pojem činnosť používame v širšom význame, zahŕňa metódy a stratégie, formy, prostriedky, koncepcie vyučovania a pod.

Inkluzívnu klímu definujeme ako klímu triedy (záujmového útvaru) v ktorej dominujú dobré vzťahy medzi členmi, prijatie každého žiaka s jeho špecifikami, otvorenosť k odlišnosti, správanie sa podľa hodnôt ako tolerancia, rešpekt k odlišnostiam, empatia a úcta k sebe, iným a k svetu.

Výskumný súbor

Základný súbor tvorili pedagogickí zamestnanci, ktorí viedli záujmový útvar/útvary na základnej škole. Za výberový súbor sme zvolili zamestnancov z dvoch škôl, ktorým sa vzhľadom na slovenské pomery podarilo relatívne úspešne v krátkom čase implementovať model inkluzívnej edukácie, začať tvoriť inkluzívnu školu. Spomenuté kritérium bolo pre nás najdôležitejším. Jedna škola je situovaná v meste a druhá na dedine. Ide o školy, ktoré boli v školskom roku 2014/2015 zapojené do projektu zameraného na podporu inklúzie – projekt Prined – Projekt inkluzívnej edukácie. Išlo teda o extrémny výber.

Pre potreby nášho výskumu sme viedli rozhovor so šiestimi vedúcimi záujmových útvarov, ktorí viedli záujmové útvary s väčším počtom hodín alebo viaceré útvary.

Všetky boli ženského pohlavia, učiteľky. Všetky mali viacročné skúsenosti s vedením záujmových útvarov. Vzorku tvorili mladší, ako aj skúsení experti, všetci už boli samostatnými pedagogickými zamestnancami.

Metódy

Na dosiahnutie stanovených cieľov sme za najvhodnejšie považovali realizáciu kvalitatívneho empirického výskumu. Na zber dát sme použili metódu *pološtruktúrované interview realizované individuálne*. Rozhovory prebiehali na konci školského roka (jún 2015). Za miesto sme zvolili školu, kde participanti pôsobia. Na spracovanie údajov bolo použité otvorené kódovanie a výsledky sme prezentovali technikou vyloženia kariet. Ide o parciálne výsledky nami realizovaného väčšieho výskumu. Pri interpretácii výsledkov výskumu sú tučným písmom zvýraznené kódy alebo ich popisné charakteristiky, ktoré vzišli pri otvorenom kódovaní, napr. pri kategórii zameranej na činnosti a nazvanej budovanie inklúzie kódmi sú tímová spolupráca, aktivizujúce metódy, komunikácia, individuálny prístup a i.

Text citovaný z rozhovorov neprešiel jazykovou úpravou, je uvedený aj so štylistickými chybami a nespisovnými výrazmi. Za citáciami sú v zátvorkách uvedené identifikačné kódy: znak „V“ znamená vedúci záujmového útvaru, prvé číslo označuje číslo rozhovoru a druhé číslo strany v danom rozhovore, z ktorej je úryvok citovaný (každý prepísaný rozhovor tvorí samostatný súbor).

Výsledky výskumu

Činnosti podporujúce kreovanie inkluzívnej klímy

Pre vytvorenie inkluzívnej klímy sa participantom osvedčilo častejšie zavádzať činnosti vyžadujúce kooperáciu medzi účastníkmi. Podľa nich sú vhodné metódy, hry a aktivity na tímovú spoluprácu. Tie podnecujú deti k tímovému vykonávaniu úlohy, ku kooperácii. Vychovávateľky využívajú metódy skupinovej práce, projektové metódy a metódy kooperatívneho vyučovania. Podľa ich slov: *„Deťom rozdelím úlohy, aby každý bol potrebný, každý má úlohu a zistia, že sa potrebujú. Ja to nazývam puzzle alebo mozaika. Ak rómsky chlapec nevie čítať, nedám mu čítať. Ale biely číta a on obťahuje s fixou a vidia, že sú šikovní a povedia „sme šikovní“.“* (V3-4)

Vychovávatelia si uvedomujú potrebu didaktickej úpravy činností, a to zavádzaním rôznych aktivizujúcich metód a čo najväčšej možnej názornosti, napr. *„...prečítam rozprávku a robím dramatizáciu, rolové hranie, scény. Preobliekam ich...“* (V4-2) Pri

tom je dôležité, podľa slov inej respondentky, striedanie činností: „*Striedanie činností, nič nemôže trvať dlho.*“ (V3-2) Za dôležité považujú upraviť činnosti tak, aby sa všetky deti mohli zapojiť. Zo strany vychovávateľa to vyžaduje snahu o prípravu metód a aktivít, „*ktoré neobmedzujú ani rómske, ani biele deti, a aby sa každý mohol zapojiť. Nedám náročnú aktivitu, kde sa rómske deti nebudú vedieť zapojiť.*“ (V3-4) Snažia sa vytvoriť podmienky, aby deti neboli separované. K tomu pomáha výrazné uplatňovanie zásady individuálneho prístupu. „*Deti potrebujú individuálny prístup, a na krúžku sa to dá rozvíjať. Je čas venovať sa.*“ (V2-1)

V záujmových útvaroch je v porovnaní so školou väčší priestor pre komunikáciu, o čom svedčia aj vyjadrenia participantiek: „*Komunikujem s nimi veľa.*“ (V1-2)

Ako ďalšie činnosti zdôraznili aktivity, ktorých obsah viedol ku vzájomnému spoznávaniu, jednak spoznávaniu kultúr aj jednotlivých účastníkov navzájom. Už samotné spomenuté tímové činnosti vytvárajú priestor pre vzájomné spoznávanie. Pomáhajú búrať predsudky.

Nemenej dôležitý je pozitívny príklad samotného vychovávateľa (tradičná výchovná metóda exemplifikácie). Vychovávateľa povzbudzujú deti aj slovne, napr.: „*Hovorím, že sme školská rodina.*“ (V3-3)

Pre podporu inklúzie sa snažili deti vychovávať k hodnotám ako empatia, hodnotiace postoje, tolerancia, rešpekt k odlišnostiam a i. „*Rozvíjať empatiu v kolektíve, pôsobiť na hodnotiace postoje*“ (V5-2), ale aj ďalšie vlastnosti a hodnoty, ako rešpekt k odlišnostiam, toleranciu a i. Môžeme povedať, že ide o súbor hodnôt, ktoré sme nazvali proinkluzívne hodnoty (O proinkluzívnych hodnotách pozri: Hašková, 2016). Potrebu a viditeľné výsledky videli hlavne participantky pracujúce s deťmi navštevujúcimi primárny stupeň vzdelávania. Hovorili: „*Sú to deti, ktoré sa dajú ohýbať*“ (V2-3).

Kompetencie a vlastnosti

Pri výchove v užšom slova zmysle je dôležitý správny pozitívny vzor, ktorým by v prvom rade mal byť sám pedagóg – vychovávateľ vo výchove vo voľnom čase. Platí to aj pri výchove k inklúzii.

Podľa dokumentu Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania Key Principles for Special Needs Education (2003) podmienky ovplyvňujúce úspech inklúzie sú jednak na strane učiteľa, jednak na strane školy. Inklúzia do značnej miery závisí od postojov učiteľov voči žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ich pohľadu na rozdiely v triede a ich ochoty pozitívne a účinne reagovať na tieto rozdiely.

Participantky nášho výskumu si to uvedomujú. Viaceré povedali, že to stojí na vychovávateľovi, ktorý má byť vzorom. Všetky deti majú vedieť, že vychovávateľ chytí rómske dieťa za ruku, že nemá problém sa s ním hrať. Vzápätí v mestskej škole hneď pridali, že aj keď ich Rómovia sú zo SZP a žijú v marginalizovaných komunitách, deti nie sú špinavé, nemajú vši a chodia čisto oblečení. Vďaka tomu dokážu potom žiaci ľahšie fungovať spolu ako spolužiaci.

Názory respondentiek na vlastnosti vychovávateľa snažiaceho sa o formovanie inkluzívnej klímy sme sa pokúsili zaradiť do jednej zo skupiny štyroch kompetencií vychovávateľa (kompetencie vychovávateľa a pedagóga voľného času uvádza A. Masariková, 2008). Okrem tých, ktoré sú zároveň aj všeobecnými kompetenciami potrebnými pri bežných činnostiach s deťmi, sme zaznamenali aj vlastnosti a kompetencie špecifické pre inkluzívnu edukáciu.

Respondentky sa v najväčšej miere zamerali na osobnostné kompetencie, konkrétne vlastnosti, ktoré sú pre činnosť v inkluzívnej klíme potrebné, a často uvádzali aj

sociálne kompetencie. Zo sociálnych kompetencií zdôraznili potrebu komunikačných kompetencií – vedieť komunikovať s deťmi, pretože vo výchove vo voľnom čase je pre rozhovor podstatne viac času a priestoru ako počas školského vyučovania. Snažili sa byť vnímavé na potreby a záujmy detí. Niektoré chceli, aby v záujmových útvaroch pôsobili na deti priateľsky a mali neformálny prístup. „...Sme upevňovali vzťahy, rozvíjali.“ (V2-1) „...chcem, aby deti cítili kamarátsky vzťah z učiteľa, aby bol na kamarátskej úrovni.“ (V2-3)

Z pedagogických kompetencií potrebovali motivovať deti do činnosti: „Povzbudzovať, podnecovať, podporovať – pozitívne motivovať, chváliť aj za malé krôčiky k úspechu.“ (V5-2) Okrem toho „deti potrebujú individuálny prístup a na krúžku sa to dá rozvíjať. Je čas venovať sa.“ (V2-1) Podľa inej k tomu, aby činnosť v záujmovom útvare prebiehala v inkluzívnej klíme, pomohli schopnosti vedieť pristupovať individuálne ku každému dieťaťu a dokázať motivovať ich. „Dôležité sú tiež: jednoznačné pokyny, postupnosť krokov. Vysvetľovať jednoducho, postupne a manipulácia s predmetmi.“ (V3-3)

Vychovávateľ pracujúci inkluzívne by mal z osobnostných kompetencií (charakterových vlastností) zvlášť disponovať otvorenosťou, trpezlivosťou, spravodlivosťou. „Musia byť spravodliví. Naša práca nie je objektívna, ale byť čo najobjektívnejší.“ (V3-4) Mal by mať proinkluzívne názory, pretože napr. „deti sa pýtajú, prečo oni dostanú pomôcky a my nie. Je to tak, je to o učiteľovi...“ (V3-3).

Okrem popísaných kompetencií a osobnostných vlastností participantky uviedli aj niekoľko špecifických kompetencií, ktoré sme nezadeli do žiadnej z kategórií, ale považujeme ich za typické pre inkluzívnu edukáciu. Vychovávateľa sa vyjadrili, že majú vieru v dieťa a jeho schopnosti. Jedna z nich poukázala na problém detí: „Niekedy sa stretávajú dokonca s nepochopením ich vlastných rodičov, pretože tí samotní im neveria a neveria v to, že môžu veľa vecí urobiť a dokázať“ (V5-1). Špecifiká záujmových útvarov vytvárajú príležitosti, aby každé dieťa mohlo ukázať svoju šikovnosť a talent v špecifickej oblasti. Vedúci spomenutú charakteristiku môže využiť na vyzdvihnutie pozitívnych vlastností a schopností konkrétneho dieťaťa.

Za najdôležitejšie iná z participantiek považuje nerobiť medzi deťmi rozdiely, neseparovať ich a správať sa k nim s úctou a ku všetkým rovnocenne.

Čo odkazujú svojim kolegom? „Nebáť sa toho, ísť do toho. Je to pozitívum pre učiteľa....“ (V2-4).

Záver

Na základe rozhovorov s pracovníkmi, ktorí vedú záujmové útvary v školách predstavujúcich príklady dobrej praxe v zavádzaní inkluzívnej edukácie, a uplatnením otvoreného kódovania, sme zisťovali, aké činnosti a opatrenia napomáhajú zlepšeniu vzťahov medzi žiakmi a budovaniu inkluzívnej klímy. Ako uvádza C. McMaster: „*Pokiaľ tu nie je recept na dosiahnutie svetovej úrovne inkluzívneho vzdelávacieho systému, každý príklad ponúka prísady, ktoré by školy mohli použiť na vytvorenie vlastnej »chuti« inklúzie*“ (McMaster, 2014, s. 42).

Podľa našich zistení pri budovaní inklúzie v záujmových útvaroch pracovníkom pomohli činnosti a aktivity zamerané na spoluprácu a tímové riešenie úloh a motivácia k tímovému duchu, vzájomné spoznávanie sa, jednak spoznávanie svojich kultúr, ale zároveň aj ostatných účastníkov navzájom ako jednotlivcov. Posledné spomenuté opatrenia prispievajú k búraniu predsudkov voči minoritám a jednotlivým národnostným skupinám.

Záujmová činnosť vytvára priestor, kde môže každé dieťa vyniknúť a ukázať svoje schopnosti a dobré vlastnosti v určitej špecifickej oblasti, čo môže prispieť k búraniu stereotypného ponímania odlišných skupín.

Pri realizácii inkluzívnej edukácie by mali byť medzi zúčastnenými subjektmi dobré vzťahy, schopnosť kooperácie, prístup vedúceho bez rozdielov a vylučovania. Na to je potrebné viesť deti prostredníctvom pozitívneho príkladu vedúceho, výchovy k hodnotám podporujúcim inklúziu a úprava činností takým spôsobom, aby sa všetci mohli zapojiť.

Podakovanie

Príspevok vznikol ako parciálny výstup z projektu KEGA č. 032KU-4/2016 Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom a primárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny.

Literatúra

BIZOVÁ, N. Podpora inklúzie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. In LECHTA, V. (ed.). *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-82-2. s. 146 – 153.

HAŠKOVÁ, V. Podpora inklúzie v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase. In KUBEROVÁ, H. – HAŠKOVÁ, V. *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie*. [online]. Ružomberok: Verbum, 2014. [cit. 21. 9. 2015]. ISBN 978-80-561-0176-6. s. 313-320. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/zbornik_konferencia_inkluzivna_klima_ako_vyzva_a_poslanie_2014>.

HAŠKOVÁ, V. Výchova k proinkluzívnym hodnotám ako spôsob reštitúcie dôstojnosti vylúčených ľudí. In HAŠKOVÁ, V. – BUK-CEGIEĽKA, M. (eds.). *Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encykliky Laudato si' II.* [CD-Rom]. Ružomberok: VERBUM, 2016. ISBN 978-80-561-0377-7. s. 262 – 269.

JANOŠKO, P. 2015a. Inkluzívna klíma školy verzus školská úspešnosť. In *Špeciálny pedagóg : Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. 2015, roč. 4, č. 2. ISSN 1338-6670.

JANOŠKO, P. 2015b. Prínos a reflexia odborných zamestnancov projektu Prined. In *Evalvačná správa z projektu Prined – PROjekt INkluzívnej EDukácie : Záverečná evalvačná správa*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2015. [cit. 21. 9. 2015]. ISBN 978-80-565-1415-3. s. 61-77. Dostupné na internete: <<http://www.prined.sk/na-stiahnutie/file/zes?id=136>>.

Key Principles for Special Needs Education. [online]. European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. [cit. 5. 11. 2015]. 21 s. ISBN 87-91350-67-0. Dostupný na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/keypen.pdf?searchterm=KeyPrinciples%20for%20Special%20Needs%20Education>>.

KOMINAREC, I. 2013. *Pedagogika voľného času : Základné otázky výchovy mimo vyučovania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 179 s. ISBN 978-80-555-0977-8.

KOUTEKOVÁ, M. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2003. ISBN 80-8055-802-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času : Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

LENČO, P. Možnosti inklúzie prostredníctvom neformálnej edukácie v detských a mládežníckych mimovládnych organizáciách. In *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-82-2. s. 182-188.

MASARYKOVÁ, A. Kompetencie pedagóga voľného času. In *Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8082-171-5. s. 170-175.

McMASTER, C. Elements of Inclusion : Findings from the Field. In *Kairaranga*, 2014, vol. 15, issue. 1. pp.42 – 49. ISSN 1175-9232. Z databázy ERIC.

PÁVKOVÁ, J. Volný čas – pole pôsobnosti vychovateľa. In BENDL, S. a kol. *Vychovateľstvá : Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9. s. 118-156.

SCOTT, R. 2009. *No.8 Inclusive Play*. [online]. 3th ed. London : NCB; Children's Play Information Service, 2009. [cit. 4.8.2015]. 12 p. Dostupné na internete: <http://www.ncb.org.uk/media/124854/no.8_inclusive_play.pdf>.

SIPERSTEIN, G. N. – POCIASK, S. – BARNES, K. (2009). Let's All Play : Helping to make inclusion in summer camps a success. In *Camping Magazine*. [online]. ISSN 0740-4131. 2009, vol. 82, issue 6, p. 48-53. [cit. 10.8.2016]. Dostupné na internete: <<http://digital.ibj.com/Olive/ODE/CPCAMP/Default.aspx?href=CPCAMP%2F2009%2F11%2F02&pageno=1&view=document>>.

SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

TRAVERS, J. et al. 2010. *Addressing the Challenges and Barriers to Inclusion in Irish Schools : Report to Research and Development Committee of the Department of Education and Skills*. [online]. Dublin: Special Education Department St Patrick's College, 2010. [cit. 27.2.2015]. 346 p. Dostupné na internete: <<https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/StPatricksCollegeSENReport2010.pdf>>.

Adresa autora

PaedDr. Veronika Hašková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

veronika.haskova@ku.sk

JE TÚŽBA PO ZMENE A SPOKOJNOSŤ S DOMOVOM A RODINOU ROZHODUJÚCA V TVORBE EMIGRAČNÝCH ZÁMEROV U VYSOKOŠKOLÁKOV? KOMPARÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SO ŠTUDENTMI INÝCH ODBOROV

IS DESIRE FOR CHANGE AND SATISFACTION WITH ONE'S HOME AND FAMILY RELEVANT IN THE DEVELOPMENT OF EMIGRATION INTENTIONS AMONG UNIVERSITY STUDENTS?

Lucia Hricová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Anna Janovská

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Marta Kulanová

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Migration is one of the characteristic effects of globalization, which is caused by a number of diverse factors. From the psychological point of view it is important to address the intrapersonal and interpersonal factors involved in the development of emigration intentions among university students. The main objective of this work is to explore the role of the desire for change (DC) and general satisfaction with one's home and family (SHF), as factors of so-called rootedness, in the intention to emigrate among university students with teaching and non-teaching study program. The research sample consisted of 375 (75.5% women, 17.9% students of teaching program, $M_{age}=22.93$, $SD=3$) Slovak university students as a part of the study SLiCE 2 (0253-11-VEGA, VEGA-15-0662, VEGA 1/0713/15). Binary logistic regression explaining the intention to emigrate by rootedness factors after controlling for gender was carried out separately for students with teaching and non-teaching study program. The results have shown the factor of DC ($p=.030$) to be significant among students of teaching study program, whereas among other students both factors, DC ($p=.001$) and SHF ($p<0.001$), have been significant. The lower the DC and the higher the SHF are, the less likely students consider moving abroad. However, for future teachers SHF factor has not played a significant role when considering moving abroad. Further research should focus on a more detailed examination of personal characteristics differing future teachers from other students in connection with the emigration intentions.

Key words:

emigration intentions, rootedness, university students

Úvod

Emigrácia je jedným z charakteristických prejavov globalizácie, ktorá je zapríčinená množstvom rôznorodých faktorov (Divinský, 2005). Populárna je u nás predovšetkým medzi mladými ľuďmi (Káčerová a Horváthová, 2014). Čím ďalej, tým viac vysokoškolsky vzdelaných opúšťa svoje domovy a rodiny a odchádza do zahraničia s vidinou lepšej budúcnosti (Divinský, 2007; Divinský, 2009; Frieze a kol., 2011). Aj preto sa skúmaniu faktorov súvisiacich s migráciou dostáva množstvo pozornosti odborníkov. Okrem ekonomických a sociálnych faktorov je však dôležité sledovať aj psychologické aspekty, ktoré vedú jedincov ostať alebo odísť z krajiny (Frieze a Li, 2010; Štefančík, 2010). Bez ohľadu na to, aké konkrétne faktory sa na emigrácii podieľajú, definitívnemu odchodu do inej krajiny obvykle predchádza proces rozhodovania, tvorby zámerov. Táto práca sa zameriava práve na psychologické faktory takýchto emigračných tendencií mladých ľudí, ktoré sa označujú aj pojmom emigračné zámery. Tieto zámery ku uskutočneniu emigrácie chápe Kriegler (In Baláž, Williams, Kollár, 2014) ako stupňovitý proces od všeobecnej inklinácie po silný zámer emigrovať, pričom vyššia intenzita tohto zámeru môže predikovať reálne rozhodnutie emigrovať. Zo psychologického hľadiska je dôležité odhaliť intrapersonálne ale aj interpersonálne faktory, ktoré sa podieľajú na tvorbe emigračných zámerov u študentov vysokých škôl a implementovať tieto zistenia do možností prevencie emigrácie. Podstatnú rolu v emigračných aspiráciách zohrávajú väzby na rodinu, respektíve miesto, kde osoba žije (Sheikh a kol., 2012; Leith a kol., 2011; Frieze a kol., 2011). Psychologický stav bytia, nálada alebo pocit, ktorý je výsledkom dlhodobého bývania na jednom mieste je nazývaný aj ako pocit zakorenenosti (McAndrew, 1998). Pociť zakorenenosti je charakterizovaný dvoma protikladnými pólmi. Na jednom konci tejto dimenzie stojí spokojnosť s domovom a rodinou a druhým, negatívnym pólom zakorenenosti je túžba po zmene (McAndrew, 1998). Práve vo veku 19-24 rokov kladú jedinci väčší dôraz na rodinu a priateľov, ako na vlastnú ekonomickú situáciu a politickú stabilitu krajiny v súvislosti so zakorenenosťou (Chan-Hoong a Soon, 2011). Piotrowski a Tong (2010) dospeli k záveru, že ak má osoba v rodnej krajine významné väzby k deťom, životnému partnerovi, alebo rodičom, resp. k matke žijúcej v pôvodnej domácnosti, klesá ochota vycestovať do zahraničia natrvalo. Celková životná spokojnosť v domovskej krajine má podľa zistení Silventoinena a kol. (2007) priamy vplyv na emigračné tendencie. Avšak skúmanie spokojnosti a emigračných zámerov je relatívne zriedkavé (Nikolova a Graham, 2015). Navyše koncept zakorenenosti bol v minulosti prevažne skúmaný v súvislosti s relokáciou a vyjadrením túžby vrátiť sa späť domov, resp. s túžbou po domove (McAndrew, 1998).

Je všeobecne známe, že povolanie učiteľa oproti ostatným povolaniam nesie so sebou nižšiu pracovnú motiváciu, vyššiu mieru stresu (Tomsik, 2016) a nižší socio-ekonomický status (Jesenková, 2012). Navyše sociálna prestíž tohto povolania je v našej krajine na nízkej úrovni, čo je zapríčinené predovšetkým nízkym platovým ohodnotením (Kasáčová, 2004). Sociálny status učiteľa je dokonca v zahraničí uvádzaný ako jeden z motivujúcich faktorov výberu tejto profesie (Watt et al., 2012), zatiaľ čo na Slovensku tomu tak nie je (Tomsik, 2016). Špecifikom učiteľských odborov je aj nižšia miera univerzálnosti tohto typu vzdelania a teda aj zamestnatelnosti v tomto odbore za iných kultúrnych a jazykových podmienok v porovnaní s inými, jazykovo a kultúrne univerzálnejšími odbormi. Je teda možné predpokladať odlišnú významnosť

premenných vysvetľujúcich zámer odísť do zahraničia u študentov učiteľstva v porovnaní so študentmi iných odborov.

Preto je hlavným cieľom tejto práce je zistiť, ako sa podieľajú jednotlivé faktory tejto zakorenenosti, túžba po zmene a všeobecná spokojnosť s domovom a rodinou, na zámeroch odísť natrvalo do zahraničia u vysokoškolských študentov učiteľských a neučiteľských smerov na Slovensku.

Metódy

V rámci štúdie SLICE 2 (<http://www.slice-study.eu/>) prebehol online zber dát medzi vysokoškolskými slovenskými univerzitami. Študenti boli oslovení prostredníctvom internetových stránok svojich univerzít, facebookových stránok a tiež prostredníctvom oznamov v elektronických informačných systémoch. Výskumu sa doposiaľ zúčastnilo 375 (75,5% ženy, $M_{vek}=22,93$, $SD=3$) slovenských vysokoškolských študentov učiteľstva.

Metodiky

Študenti okrem sociodemografických otázok odpovedali na otázku, týkajúcu sa frekvencie uvažovania nad odchodom do zahraničia na škále od nikdy po stále (Chan-Hoong a Soon, 2011), ktorou boli sledované emigračné zámery. Následne bola položka pre účely binárnej logistickej regresie dichotomizovaná do podoby nikdy som neuvažoval o odchode vs. uvažujem/uvažoval som o odchode natrvalo odísť.

Pocit zakorenenosti bol meraný za pomoci Škály zakorenenosti (The rootedness scale, McAndrew, 1998), ktorá sledovala dva konce dimenzie zakorenenosti: túžbu po zmene (6 otázok) a všeobecnú spokojnosť s domovom a rodinou (4 otázky) za pomoci 5 bodovej škály (od vôbec nesúhlasím po úplne súhlasím). Túžba po zmene, resp. spokojnosť s domovom a rodinou sú sledované otázkami, ako napr.: „Sťahovanie sa z miesta na miesto je vzrušujúce a zábavné“/„Som veľmi spokojný/á s mojim súčasným domovom“. Vyššie skóre znamená vyššiu túžbu po zmene a vyššiu spokojnosť s domovom a rodinou.

Štatistické analýzy

Na spracovanie dát boli využité frekvenčné a deskriptívne analýzy, ďalej t-test pre dva nezávislé výbery pre zistenie rozdielu medzi dvoma skupinami študentov učiteľských a neučiteľských smerov v skúmaných premenných. Na skúmanie dôležitosti jednotlivých faktorov zakorenenosti v súvislosti s emigračnými zámermi bola použitá binárna logistická regresia (zvlášť pre študentov učiteľských smerov – Model 1 a študentov iných odborov – Model 2). Interakčné efekty neboli signifikantné ani v jednom z modelov, preto neboli zahrnuté do finálnych modelov.

Výsledky

Výsledky frekvenčných analýz priniesli zistenie, že 52,2% študentov učiteľských smerov a 65,9% ostatných vysokoškolských študentov uvažuje o odchode do zahraničia natrvalo.

Medzi študentmi učiteľského smeru a ostatnými študentmi nie sú štatisticky signifikantné rozdiely v spokojnosti s domovom a rodinou ani v túžbe po zmene (Tab. 1).

Tab. 1 Rozdiely medzi študentmi učiteľských a neučiteľských smerov vo faktoroch zakorenenosti

	Učiteľský odbor		Neučiteľský odbor		t	s.v.	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
Spokojnosť s domovom a rodinou	15,72	2,73	15,7	2,69	0,05	373	0,96
Túžba po zmene	19,18	3,86	19,66	3,9	-0,92	373	0,36

Pozn: \bar{x} =priemer, S=štandardná odchýlka, s.v.=stupne voľnosti

Model binárnej logistickej regresie v prípade študentov učiteľského aj neučiteľského smeru bol významný (Model 1: $\chi^2=9,49$, s.v.=3, $p=0,23$; Model 2: $\chi^2=66,30$, s.v.=3, $p<0,001$) a vysvetľuje 13,2% – 17,6% (Model 1) a 19,4% – 26,8% (Model 2) variance zámeru odísť natrvalo do zahraničia.

Tab. 2 Logistická regresia vysvetľujúca zámer odísť natrvalo do zahraničia pomocou faktorov zakorenenosti u študentov učiteľstva a neučiteľských smerov zvlášť

	B	s.v.	Odds Ratio	p	95.0% C.I. pre Odds Ratio	
					Lower	Upper
Model 1. Učiteľský smer						
Rod*	-0,59	1	0,55	0,42	0,13	2,33
Spokojnosť s domovom a rodinou	-0,17	1	0,84	0,09	0,69	1,03
Túžba po zmene	0,17	1	1,18	0,03	1,02	1,37
Model 2. Neučiteľský smer						
Rod*	-0,46	1	0,63	0,15	0,34	1,18
Spokojnosť s domovom a rodinou	-0,17	1	0,84	0,001	0,76	0,94
Túžba po zmene	0,25	1	1,28	<0,001	1,18	1,38

Pozn. *ženy ako referenčná skupina, s.v.=stupne voľnosti, C.I.=konfidenčný interval

Model logistickej regresie vysvetľujúci zámer odísť natrvalo prostredníctvom faktorov zakorenenosti po kontrole rodu (Tab. 2) poukazuje na významnosť faktora túžba po zmene u študentov učiteľstva, zatiaľ čo u ostatných študentov sa ako významné preukázali oba faktory, túžba po zmene aj všeobecná spokojnosť s domovom a rodinou. Čím nižšia je spokojnosť s domovom a rodinou a čím vyššia je túžba po zmene, tým je vyššia pravdepodobnosť, že študenti budú premýšľať o odchode z krajiny.

Diskusia a záver

Výsledky tejto práce poukazujú na významnosť faktorov zakorenenosti pri vytváraní emigračných zámerov. Čím nižšia túžba po zmene a čím vyššia spokojnosť s domovom, tým je menej pravdepodobné, že študenti budú uvažovať o odchode do zahraničia natrvalo. Avšak u budúcich učiteľov faktor spokojnosti s domovom a rodinou

pri uvažovaní o odchode do zahraničia nezohráva významnú úlohu. V zhode s našimi výsledkami sú zistenia autorov Tabor a Milfont (2011), ktorí dospeli k záveru, že otvorenosť voči zmene a potreba vyhľadávania nového majú súvislosť s emigračným správaním. Podobne Canache a kol. (2013) považujú osobnostnú črtu, otvorenosť voči skúsenosti spolu s extravertiou za významný prediktor migrácie v rámci rodnej krajiny alebo mimo nej. Obdobné výsledky týkajúce sa významného vzťahu emigračných zámerov a faktorov súvisiacich s hodnotou rodiny a domova boli odhalené aj v predošlých štúdiách. Napríklad, silné rodinné väzby boli podľa štúdie Sheikh a kol. (2012) najčastejším faktorom spojeným s prianím študentov zostať v rodnej krajine. Udržať neporušený vzťah s nukleárnou rodinou je podľa Leitha a kol. (2011) veľmi dôležitý inhibujúci faktor pri vytváraní rozhodnutia odísť z krajiny. Chan-Hoong a Soon (2011) zistili, že práve vo veku 19-24 rokov sú v porovnaní s ostatnými dôležitými faktormi zakorenenosti v krajine (ako je politická či ekonomická stabilita) najdôležitejšie putá s rodinou a priateľmi. Taktiež vyšší cit pre afiliáciu a vyššia emocionalita je podľa viacerých odborníkov faktorom negatívne súvisiacim s emigračnými zámermi, resp. sú rozhodujúce pri voľbe migračnej vzdialenosti (Boneva, Frieze, 2001; Jokela a kol., 2008). Práve tieto faktory sa môžu spolupodieľať na záväzkoch voči rodine, ktoré brzdia emigračné zábery. Nielen oddanosť rodine a priateľom ale aj väzba na konkrétne miesto je asociovaná s nižšou túžbou emigrovať (Frieze a kol., 2011). Celková spokojnosť so životom je obvykle negatívne asociovaná s emigračnými tendenciami (Nikolova a Graham, 2015). Ivlevs (2015) však ponúka protichodné výsledky, všeobecná životná spokojnosť zvyšuje túžbu emigrovať. Tento výsledok nie je v zhode s našimi, ani predošlými výsledkami, avšak dôvodom môže byť špecifickosť výberu vzorky (Nikolova a Graham, 2015). Špecifickou vzorkou v skúmaní významnosti faktoru spokojnosti s rodinou a domovom na formovaní emigračných zámerov sa podľa našich výsledkov javia byť študenti učiteľských smerov. Na rozdiel od ostatných študentov je tento faktor pre tvorbu ich emigračných zámerov nevýznamný. Tento výsledok poukazuje na potenciálnu odlišnosť študentov učiteľských a neučiteľských smerov. Ďalší výskum by sa mal zamerať na podrobnejšie skúmanie osobnostných charakteristík odlišujúcich budúcich učiteľov od ostatných študentov v súvislosti s emigračnými zámermi. Čo sa týka limitov štúdie, je potrebné spomenúť, že v tomto prípade boli skúmané len zábery, nie správanie. Avšak podľa autorov Dalen a Henkens (2008) sú zábery odísť dobrými prediktormi budúcej migrácie. Navyše podľa zistení Seikha a kol. (2012) len malé percento študentov verí, že sa ich názory na odchod do zahraničia, či už pozitívne alebo negatívne, môžu zmeniť.

Táto práca obohacuje doterajšie poznatky ohľadne psychologických faktorov podieľajúcich sa na tvorbe emigračných zámerov slovenských vysokoškolákov. Poukazuje na významnosť faktorov zakorenenosti – túžba po zmene a spokojnosť s domovom a rodinou. Vzhľadom na vysoké percento mladých vzdelaných ľudí uvažujúcich o odchode z našej krajiny, je potrebné predchádzať tvorbe emigračných zámerov, aj prostredníctvom podporovania väzieb s rodinou, priateľmi a domovom.

PodĎakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0253-11, APVV-15-0662 a Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0713/15.

Literatúra

BALÁZ, V., WILLIAMS, A. M., KOLLÁR, D. Temporary versus Permanent Youth Brain Drain: Economic Implications. In *International Migration*, 2004, vol. 42, no. 4, p. 3-34.

- BONEVA, B. S., FRIEZE, I. H. Toward a Concept of a Migrant Personality. In *Journal of Social Issues*, 2001, vol. 57, no. 3, p. 477-491.
- CANACHE, D., HAYES, M., MONDAK, J. J., WALSH, S. C. Openness, extraversion and the intention to emigrate. In *Journal of Research in Personality*, 2013, vol. 47, p. 351-355.
- DIVINSKÝ, B. Migračné trendy v Slovenskej republike po vstupe krajiny do EÚ (2004 – 2008). Bratislava: International Organization for Migration, 2009.
- DIVINSKÝ, B. Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Vývojové trendy od roku 2000. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, 2007.
- FRIEZE, I. H., LI, M. Mobility and personality. In S. Carr (Ed.), *The psychology of mobility in a global era*. New York: Springer, 2010.
- FRIEZE, I. H. LI, M.Y., DREVENSEK, P., GAZVODA, A., MIHELIC, S., OGRINC, P. Psychological factors in migration and place attachment in Slovene students. In *Anthropos*, 2011, vol. 3-4, no. 223-224, p. 179-191.
- CHAN HOONG, L., SOON, D. A. *Study of Emigration Attitudes of Young Singaporeans*. Singapore: Institute of Policy Studies, National University of Singapore, 2011 [cit. 2016-07-26]. Dostupné na internete: <<http://ikyspp.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2013/06/wp19.pdf>>
- IVLEVS, A. Happy Moves? Assessing the Link between Life Satisfaction and Emigration Intentions. In *Kyklos*, 2015, vol. 68, no. 3, p. 335-356.
- JESENKOVÁ, A. Marginalizácia starostlivosti v učiteľskej profesii na Slovensku – faktory, mechanizmy, kontext. In *Gender rovné príležitosti výzkum*, 2012, roč.13, č.1, s. 62-72.
- JOKELA, M. et al. Temperament and Migration Patterns in Finland. In *Psychological Science*, 2008, vol. 19, no. 9, p. 831-837.
- KASÁČOVÁ, B. Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis U 9*, 2004, s. 87-99.
- KÁČEROVÁ, M., HORVÁTHOVÁ, M. Zahraničná migrácia slovenska – demografické a priestorové aspekty. In *Slovenská štatistika a demografia*, 2014, č. 4, s. 33-51.
- LEITH, CH. A. et al. The Educational Expectations and Schooling Behaviors of Children from Migrant Households in Cape Verde (doctoral dissertation). Cambridge: Harvard University, 2011.
- MCANDREW, F. The measurement of 'rootedness' and the prediction of attachment to home-towns in college students. In *Journal of Environmental Psychology*, 1998, vol. 18, p. 409-417.
- NIKOLOVA, M., GRAHAM, C. *Well-being and Emigration Intentions: New Evidence from the Gallup World Poll* (Working paper), 2015 [cit. 2016-07-26]. Dostupné na internete: <http://www.iza.org/conference_files/transatlantic_2015/nikolova_m9715.pdf>
- PIOTROWSKI, M., TONG, Y. "Economic and Non-Economic Determinants of Return Migration: Evidence from Rural Thailand." *Population: An English Selection*, 2010, vol. 65, no. 2, p. 333-348.
- SHEIKH, A., NAQVI, S.H., SHEIKH, K., NAQVI, S.H., BANDUKDA, M.Y. Physician migration at its roots: a study on the factors contributing towards a career choice abroad among students at a medical school in Pakistan. In *Globalization and Health*, 2012, vol. 8, no. 43, 24 p.

SILVENTOINEN, K. et al. Selective international migration by social position, health behaviour and personality. In *European Journal of Public Health*, 2007, vol. 18, no. 2, p. 150-155.

ŠTEFANČÍK, R. Ekonomické a sociálne príčiny medzinárodnej migrácie v teoretickej reflexii. In *Slovenská politologická revue*, 2010, č. 4, r. X., s. 51 – 72.

TABOR, A. S., MILFONT, T. L. Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. In *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, vol. 35, p. 818-832.

TOMSIK, R. Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among slovak teacher trainees. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 2016, roč.5, č.1, s. 3-13.

WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W. An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FITChoice scale. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2012, vol. 40, pp. 185-197.

Adresa autora

Mgr. Lucia Hricová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lucia.hricova@upjs.sk

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

anna.janovska@upjs.sk

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

olga.orosova@upjs.sk

Mgr. Marta Kulanová

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

marta.kulanova@upjs.sk

SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE V TEORETICKEJ REFLEXII A JEHO PROBLÉMY V PRAXI

SCHOOL SOCIAL PEDAGOGUE IN THEORETICAL REFLECTION AND PRACTICAL PROBLEMS

Jolana Hroncová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Although the profession of social pedagogue as professional staff in schools and school facilities is better anchored in Slovakia legislatures than in other V4 countries, school practice lags far behind the legislative options. Social pedagogues are only occasionally employed in schools and have to contend with many problems in the implementation of school socio-educational prevention work. Among the most important ones there is the continued absence of professional standards: social pedagogue, lack of methodological handbooks and also limited possibilities for an update of lifelong learning. The paper presented empirical findings of a Slovak-wide research that focused on the profession of school social pedagogue.

Key words:

social pedagogue, profession of social pedagogue, a methodical handbook, professional standards, updating training

Úvod

Sociálny pedagóg v škole ako odborný zamestnanec predstavuje na Slovensku pomerne novú profesiu, ktorej školský zákon vymedzuje pomerne široké možnosti uplatnenia v školách a školských zariadeniach, no školská prax tieto možnosti využíva iba v minimálnej miere. Pokiaľ sociálny pedagóg v niektorej základnej a strednej škole existuje, musí zápasiť s mnohými problémami a zo strany ostatných pedagogických a odborných zamestnancov predstavuje ešte stále neznámu profesiu. Prudký nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže však vyžaduje zvýšenie efektívnosti školskej prevencie, v rámci ktorej by mal v zmysle legislatívy zohrávať ťažiskovú úlohu. Problematika sociálno-výchovnej práce v školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca je v teoreticko-metodickej rovine zatiaľ nedostatočne spracovaná. Týmto smerom sú orientované prakticky iba práce „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“, ktorá pôsobí na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Tento fakt je spôsobený najmä tou skutočnosťou, že do súčasnosti je na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici jediné vysokoškolské pracovisko, ktoré pripravuje sociálnych pedagógov v magisterskom študijnom programe *Sociálna pedagogika*, v odbore *Pedagogika*, pre ich pôsobenie v škole. Na iných fakultách mali akreditované iba bakalárske programy, s výnimkou Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, kde pripravovali študentov v študijnom odbore *Sociálna pedagogika a výchovateľstvo*, ktorý je však orientovaný najmä na výchovu mimo vyučovania.

Profesia sociálneho pedagóga v škole – teória, legislatíva a problémy v praxi

Profesia sociálneho pedagóga v škole patrí na Slovensku medzi nové a ešte stále nedostatočne známe profesie. Legislatívne bola ukotvená v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v §130 kde sociálny pedagóg je zaradený medzi ďalšie zložky výchovného poradenstva a prevencie, kde patria výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg a koordinátor prevencie. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 začlenil sociálneho pedagóga do kategórie odborných zamestnancov a jeho činnosti vymedzuje v § 24 takto: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť.”

Keďže profesia sociálneho pedagóga je pomerne neznáma, s jej realizáciou majú školskí sociálni pedagógovia v praxi viaceré problémy. V roku 2012 sme na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici usporiadali odborný seminár pod názvom „*Sociálny pedagóg v škole*“, na ktorý sme pozvali aj sociálnych pedagógov z praxe, vrátane školských sociálnych pedagógov. Školskí sociálni pedagógovia medzi najzávažnejšie problémy, ktoré im sťažujú prácu zaradili:

Absencia profesijného štandardu: „*Sociálny pedagóg*“.

Nedostatok metodických príručiek pre činnosť sociálnych pedagógov v škole.

Absencia možností ďalšieho aktualizáčného vzdelávania pre sociálnych pedagógov v praxi.

Na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB sa preto v posledných rokoch zameriavame dominantne na riešenie týchto problémov, jednak v oblasti vedecko-výskumnej činnosti, ale aj v publikačnej a pedagogickej činnosti. Prípravu profesijného štandardu: *Sociálny pedagóg* sme mali naplánovanú v rámci projektu KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „*Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizáčného vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov*“. Z tohto dôvodu zodpovedná riešiteľka (prof. J. Hroncová) vyvinula iniciatívu smerom k vedeniu Odboru pedagogických a odborných zamestnancov siete škôl a školských zariadení, kontinuálneho vzdelávania na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu so žiadosťou o informáciu, či už profesijný štandard nie je spracovaný a v prípade negatívnej odpovede sme ponúkli spoluprácu na jeho tvorbe. Riaditeľ odboru pozitívne hodnotil našu ponuku na spoluprácu a sprostredkoval nám participáciu na príprave profesijného štandardu *Sociálny pedagóg* s koordinátorkou odbornej aktivity 1.1 Projektu PKR, pracovníčkou metodicko-pedagogického centra detašovaného pracoviska v Žiline, koordinátorkou pracovnej skupiny. Profesijný štandard *Sociálny pedagóg* sa nachádzal v štádiu prípravy a preto naša participácia na jeho tvorbe bola umožnená, čo hodnotíme z pozície vzdelávateľov sociálnych pedagógov vysoko pozitívne. Naša účasť na jeho spracovaní a výsledky boli hodnotené zo strany vedúcej projektu vysoko pozitívne. Profesijný štandard *Sociálny pedagóg* bol vypracovaný Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave v rámci projektu „*Profesijný a kariérový rast*“ v operačnom programe Vzdelávanie, ktorý bol financovaný z prostriedkov Európskej únie. V

súčasnosti je profesijný štandard *Sociálny pedagóg* ešte stále, na škodu vecí, v pripomienkovom konaní.

V spolupráci s ďalšími kolegami z našej Katedry pedagogiky a tiež sociálnymi pedagógmi z praxe sme v roku 2013 vytvorili aj metodickú príručku Hroncová, J. – Emmerová, I. – Kropáčová, K. a kol.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. (Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie), na spracovaní ktorej sa okrem vysokoškolských učiteľov podieľali aj sociálni pedagógovia z praxe, najmä z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (najmä K. Kropáčová, I. Tichý a tiež D. Paučíková z úradu práce, sociálnych vecí a rodiny). Táto metodická príručka predstavuje východiskovú publikáciu zameranú na sociálno-výchovnú činnosť v škole, na ktorú budú nadväzovať ďalšie metodické príručky pre jednotlivé stupne škôl.

V rámci projektu KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiach v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“ sme vytvorili aj koncepciu aktualizácie vzdelávania, ktorá bola zo strany MŠVVaŠ 9. februára 2016 schválená ako program kontinuálneho vzdelávania s názvom „*Prípravné atestačné vzdelávanie pre prvú atestáciu pre odborných zamestnancov – sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach*“. V rokoch 2014 – 2015 sme zrealizovali celoslovenský výskum zameraný na pôsobenie sociálnych pedagógov v škole a zisťovanie ich problémov v praxi, výsledky ktorého prezentujeme v publikácii Hroncová, J. – Emmerová, I. a kol. „*Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*“ (2015). V tomto príspevku priblížime iba niektoré čiastkové výsledky.

Metodologické východiská výskumu sociálnych pedagógov v škole

Predmetom výskumu bola analýza špecifik a problémov sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách v siedmich krajoch Slovenskej republiky, a síce v Banskobystrickom, Nitrianskom, Košickom, Trenčianskom, Trnavskom, Prešovskom a Žilinskom kraji. Cieľom výskumu bolo zisťovanie špecifik a problémov sociálnych pedagógov v základných školách. Ďalej sme zamerali pozornosť na zistenie výskytu sociálno-patologických javov, resp. porúch správania u žiakov v skúmaných základných školách, ktorým sociálni pedagógovia venujú ťažiskovú pozornosť.

Pozornosť sme venovali tiež zameraniu, druhom a metódam sociálno-výchovnej práce v škole v zmysle legislatívneho vymedzenia činnosti sociálneho pedagóga v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch § 24 a tiež sme ich komparovali s pripravovaným Profesijným štandardom: „*Sociálny pedagóg*“. Pri zbere empirických faktov sme využívali štandardné empirické výskumné metódy a síce dotazník vlastnej konštrukcie pre školských sociálnych pedagógov v základných školách a obsahovú analýzu dokumentov oficiálnej povahy (školské legislatívne normy a Profesijný štandard: „*Sociálny pedagóg*“). Dotazník bol distribuovaný prostredníctvom emailu alebo elektronickou formou s použitím programu Google Docs.

Výskumnú vzorku tvorili školskí sociálni pedagógovia pôsobiaci v základných školách v rámci Projektu inkluzívnej edukácie PRINED, ale aj na pracovných pozíciách. Výber tejto vzorky bol zámerný z toho dôvodu, že v roku 2015 na pracovnej pozícii sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca pôsobilo na Slovensku ešte málo sociálnych pedagógov. Využili sme preto aj sociálnych pedagógov pôsobiach v rámci Projektu inkluzívnej edukácie PRINED čo nám umožnilo získať väčšiu výskumnú vzorku pre účely nášho výskumu. V prípravnej fáze výskumu boli respondenti oslovení prostredníctvom listu riaditeľom škôl a tiež dotazníka pre sociálnych pedagógov, ktorý sme zaslali na všetky školy, ktoré sa prihlásili do projektu PRINED. Niektoré školy však na našu ponuku nereagovali. Zo 100 oslovených škôl nám odpovedalo 64 sociálnych pedagógov. Najvyššie zastúpenie sociálnych pedagógov, ktorí boli zapojení do

výskumu, pochádzalo zo základných škôl v Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji, čo bolo spôsobené tou skutočnosťou, že do projektu PRINED sa mohli prihlásiť iba základné a materské školy s vyšším zastúpením žiakov rómskeho etnika a tiež zo znevýhodneného sociálneho prostredia. V týchto krajoch sú Rómovia početnejšie zastúpení než v ďalších skúmaných krajoch.

Vybrané empirické zistenia o pôsobení sociálnych pedagógov v škole na Slovensku a zameraní ich sociálno-výchovnej činnosti v komparácii s legislatívou a profesijným štandardom: *Sociálny pedagóg*

Sociálno-výchovnú činnosť a cieľové skupiny pôsobenia sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach, v ktorých ich pôsobenie školská legislatíva umožňuje, bližšie konkretizuje Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a najmä Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24, ktorý uvádza, že sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre žiakov ohrozených sociálnopatologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a mládeži. Pri výskume nás preto zaujímalo, ktorej skupine žiakov venujú sociálni pedagógovia pozornosť v rámci školskej sociálno-výchovnej činnosti v škole. Týmto smerom sme zamerali výskumnú úlohu č. 1: „Zistiť, na ktorých žiakov a aké výchovné problémy v správaní žiakov sa školskí sociálni pedagógovia v rámci preventívneho a reedukatívneho pôsobenia zameriavajú a ako pristupujú k ich riešeniu.“

Z výpovedí sociálnych pedagógov vyplynulo, že najväčšiu pozornosť venujú žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo uviedlo 56 sociálnych pedagógov, ďalej žiakom z málopodnetného prostredia (n=44), na treťom mieste sa umiestnili žiaci z marginalizovaných skupín obyvateľstva (n=34) a poslednú skupinu tvorili žiaci s poruchami správania (n=25). Možno konštatovať, že sociálni pedagógovia sa v škole venujú ťažiskovo tým skupinám žiakov, ktoré vymedzuje školská legislatíva, teda žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia a s poruchami správania. V rámci monitoringu porúch správania u žiakov sociálni pedagógovia uvádzali aj výskyt najčastejších porúch rizikového správania, ktoré uvádzame v T1.

Tab. 1: Najčastejšie rizikové správanie u žiakov skúmaných základných škôl podľa výpovedí sociálnych pedagógov

Alternatívy	n	%
Agresivita	58	90,63
Fajčenie	43	67,19
Šikanovanie, kyberšikanovanie	41	64,06
Záškolačstvo	35	54,69
Delikvencia mladistvých	24	37,50
Toxikománia	22	34,38
Iné	21	32,81

Súčet presahuje 100%, pretože respondenti mali možnosť označiť viac možností (N=64)

Z výpovedí sociálnych pedagógov uvedených v T1 vyplýva, že k najčastejším poruchám správania u žiakov v skúmaných základných školách patrí agresivita,

šikanovanie a kyberšikanovanie. K ďalším frekventovaným poruchám správania patrí fajčenie, záškoláctvo, delikvencia a toxikománia.

Profesia školského sociálneho pedagóga je pomerne novou profesiou, ktorá nie je úplne známa nielen v laickej verejnosti, ale ani v decíznej sfére a na škodu vecí aj v školskom prostredí. Aj keď je legislatívne sociálny pedagóg ako školský odborný zamestnanec ukotvený od roku 2008, v súvislosti s výkonom tejto funkcie existuje mnoho problémov a nejasností. V tejto súvislosti V. Zemančíková (2012, s. 165) uvádza, že: „Z pohľadu pôsobenia sociálnych pedagógov v základných a stredných školách možno konštatovať, že vedenie škôl a ani učitelia dostatočne nepoznajú profesijné kompetencie tohto odborníka“, ale k jeho pôsobeniu v škole majú zvyčajne pozitívny postoj.

Aj iní sociálni pedagógovia z praxe, ktorí vystúpili na seminári „*Sociálny pedagóg v škole*“ v roku 2012, poukazovali na mnoho problémov a nejasností pri výkone ich sociálno-pedagogickej činnosti v škole. Ich činnosť podľa nich predstavuje „pole neorané“ a jedna školská sociálna pedagogička, prítomná na seminári, sa vyjadrila v tom zmysle, že: „sociálni pedagógovia v škole boli hodení do vody, v ktorej sa učia plávať.“ Sociálni pedagógovia v škole sú často poverovaní úlohami, ktoré nesúvisia so zameraním ich sociálno-výchovnej činnosti, ale musia reagovať na aktuálnu potrebu riešenia porúch správania u žiakov, alebo suplovať hodiny, teda podľa požiadaviek učiteľov. V rámci nášho výskumu sme si preto stanovili aj ďalšiu úlohu „*Zistiť sociálno-výchovné činnosti, ktoré školskí sociálni pedagógovia realizujú v školách a porovnať ich s činnosťami, ktoré ukladá sociálnym pedagógom Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a tiež pripravovaný Profesijný štandard: „Sociálny pedagóg“*“.

Z výpovedí skúmaných školských sociálnych pedagógov vyplynulo, že všetci skúmaní respondenti vykonávajú v rámci sociálno-výchovnej práce v škole poradenské, diagnostické a preventívne činnosti, čo hodnotíme pozitívne, pretože odrážajú zameranie činnosti uvedené v § 24 Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a tiež patria medzi ťažiskové činnosti podľa pripravovaného profesijného štandardu „*Sociálny pedagóg*“. Najmenej sú zastúpené v rámci výkonu ich činnosti v škole terapeutické a rehabilitačné činnosti, ktoré uviedlo iba 15 (23,4%) respondentov. Tieto činnosti však viac patria do kompetencií sociálnych pedagógov pracujúcich v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Sociálno-pedagogické poradenstvo je uvedené v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde sa uvádza, že sociálny pedagóg poskytuje poradenstvo „najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálnopatologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení“. Sociálno-pedagogické poradenstvo je konkretizované aj v profesijnom štandarde „*Sociálny pedagóg*“ v kompetencii 2.4 pod názvom „*Realizovať sociálnu výchovu, poradenskú a konzultačnú činnosť*“. Podľa výpovedí školských sociálnych pedagógov je ich poradenská činnosť zameraná najmä na poradenstvo žiakom, čo uviedlo 64 (100%) sociálnych pedagógov, rodičom a zákonným zástupcom žiakov poskytuje poradenstvo 40 (64,1%) a učiteľom 51 (79,7%) respondentov. Možno konštatovať, že sociálno-pedagogické poradenstvo je už v súčasnosti primerane zastúpené v práci sociálnych pedagógov v škole, čo hodnotíme pozitívne.

Sociálno-pedagogická diagnostika predstavuje ďalšiu významnú činnosť v práci školských sociálnych pedagógov, ktorú tiež zdôrazňuje vyššie uvedený zákon a profesijný štandard „*Sociálny pedagóg*“. V zmysle profesijného štandardu „*Sociálny pedagóg*“ je sociálno-pedagogická diagnostika zameraná jednak na identifikáciu

vývinových a individuálnych charakteristík žiaka, ďalej na špecifiká sociálneho a emocionálneho vývinu a analýzu socio-kultúrneho prostredia a jeho vplyvu na žiaka. K ťažiskovým činnostiam v práci sociálnych pedagógov, ktoré od svojho vzniku zdôrazňuje sociálna pedagogika, nielen u nás, ale aj v zahraničí, je prevencia sociálnopatologických javov u detí a mládeže. Preventívna činnosť je zdôrazňovaná aj v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde sa v § 24, kde sa na začiatku uvádza, že: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi ...“, pričom ešte aj na konci § 24 je opäť uvedené, že „sociálny pedagóg plní úlohy prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania.“ Zo znenia tohto zákona vyplýva, že sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach realizuje prevenciu, nielen na úrovni primárnej, ale aj sekundárnej a nezriedka aj terciárnej prevencie. Na preventívny rozmer sociálno-výchovnej činnosti kladie dôraz aj profesijný štandard „*Sociálny pedagóg*“ v 2. dimenzii pod názvom „*Proces odbornej činnosti*“, kde sa uvádza, že „sociálny pedagóg má ovládať preventívny rozmer činnosti sociálnych pedagógov“. V kompetencii 2.3 po názvom „*Realizovať prevenciu*“ sú vymedzené nutné vedomosti a spôsobilosti, ktoré musí školský sociálny pedagóg, na viacerých kariérnych úrovniach ovládať. Z nášho výskumu vyplýva, že prevencii sociálnopatologických javov venujú skúmaní respondenti značnú pozornosť, pričom využívajú rôzne formy preventívnej činnosti. Ich prehľad uvádzame v tabuľke T2.

Tab. 2: Najčastejšie realizované formy prevencie sociálnymi pedagógmi

Alternatívy	n	%
Prednášky pre žiakov	60	93,75
Triedne diskusie	53	82,81
Projekty prevenčnej práce	52	81,25
Besedy so žiakmi	52	81,25
Rozhovor so žiakmi	45	70,31
Kultúrno-preventívne podujatia	40	62,50
Skupinové interakčné hry a cvičenia	33	51,56
Zážitkové besedy	26	40,63
Telefonické intervencie	9	14,06
Prednášky pre učiteľov	7	10,94
Návštevy v rodine	5	7,81

Súčet presahuje 100%, pretože respondenti mali možnosť označiť viac možností (N=64)

Ako vyplýva z T2, medzi najčastejšie formy preventívnych aktivít patria prednášky, ktoré uviedli takmer všetci sociálni pedagógovia (93,75%). Prednášky nie sú odborníkmi považované za efektívnu formu preventívnej činnosti, najmä v základnej škole, pretože predstavujú v podstate vysokoškolskú formu výučby. V základnej škole by sa mali využívať najmä v spojení s besedou alebo inými názornými metódami.

Pozitívne možno hodnotiť, že školskí sociálni pedagógovia využívajú aj dialogické formy preventívnej činnosti u žiakov, napríklad besedy a rozhovory so žiakmi. Z výpovedí sociálnych pedagógov tiež vyplýva, že projekty prevenčnej práce využíva väčšina respondentov (81,25%), čo hodnotíme pozitívne, pretože ide o náročné a dlhodobé formy preventívnych aktivít.

V rámci nášho výskumu sme ďalej chceli zistiť, s ktorými problémami sa súčasní sociálni pedagógovia v škole sa stretávajú najčastejšie pri výkone svojej funkcie. Ich výpovede uvádzame v T3.

Tab. 3: Problémy sociálnych pedagógov pri vykonávaní sociálno-výchovnej práce v základných školách

Alternatívy	n	%
Nedostatočné vedomosti o funkcii sociálneho pedagóga zo strany rodičov a žiakov	42	65,63
Nejasné kompetencie sociálnych pedagógov	41	64,06
Priestorové problémy	37	57,81
Nezáujem učiteľov o spoluprácu s nimi	34	53,13
Nezáujem rodičov o spoluprácu s nimi	31	48,44
Nedostatočné možnosti kontinuálneho vzdelávania	31	48,44
Nedostatok vymedzeného času k výkonu svojej funkcie	29	45,31
Nezáujem žiakov o spoluprácu s nimi	5	7,81

Súčet presahuje 100%, pretože respondenti mali možnosť označiť viac možností (N=64)

Z výpovedí skúmaných školských sociálnych pedagógov vyplýva, že sa pri výkone svojej funkcie v základných školách stretávajú s viacerými problémami. Väčšina z nich uvádzala nedostatočné vedomosti o funkcii sociálneho pedagóga zo strany rodičov a ich nezáujem o spoluprácu s nimi. Ďalej sa sociálni pedagógovia sťažovali na nejasné kompetencie sociálnych pedagógov, čo súvisí s absenciou profesijného štandardu: *Sociálny pedagóg*, ďalej uvádzali priestorové problémy a nezáujem učiteľov o spoluprácu s nimi. Takmer polovica respondentov uvádzala „nedostatok vymedzeného času“ k výkonu svojej funkcie, pričom mnohí z nich navrhovali začlenenie tzv. „hodín prevencie“ do učebného plánu škôl, aby bola ich činnosť systematická a priebežná a neboli by závislí iba od počtu suplovaných hodín, v rámci ktorých im spravidla preventívna činnosť bola umožňovaná. Skúmaní sociálni pedagógovia pôsobili najmä v rámci projektu PRINED, ktorý je časovo obmedzený iba do konca roka 2015 a preto problematika aktualizácie vzdelávania nebola u nich dominantne zdôrazňovaná, hoci chceli naďalej pokračovať v tejto práci. Alternatívu „nedostatočné možnosti kontinuálneho vzdelávania“ uviedlo iba 31 čiže 48,44% respondentov, čo zrejme bolo ovplyvnené iba dočasným trvaním projektu PRINED. Ich

záujem o ďalšie vzdelávanie a konkrétna identifikácia problémov svedčí o ich pozitívnom vzťahu k tejto práci a snahe zvýšiť efektívnosť sociálno-výchovnej činnosti v škole.

Sociálni pedagógovia považovali za značné znevýhodnenie skutočnosť, že v porovnaní s pedagogickými pracovníkmi, ich činnosť nie je presne vymedzená v učebnom pláne, a preto nemôže byť systematicky a pravidelne zameraná na každú triedu a žiadali presnejšie časové vymedzenie ich činnosti, napr. po ukončení triednických hodín.

Ich pôsobenie v rámci projektu PRINED hodnotili pozitívne a takmer všetci zdôrazňovali nutnosť jeho pokračovania a profesionalizácie prevencie sociálnopatologických javov v základných školách. Podľa nich práca s problémovými žiakmi a prevencia sociálnopatologických javov sa musia realizovať ako dlhodobý, systematický proces v spolupráci s inými odbornými a pedagogickými zamestnancami. Sociálni pedagógovia oceňovali najmä skutočnosť, že môžu väčšiu pozornosť venovať najmä problémovým žiakom, a žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia, v dôsledku čoho pomáhajú nielen týmto žiakom, ale aj ich rodičom, škole samotnej a najmä učiteľom, ktorí môžu nerušene realizovať výchovno-vzdelávací proces so všetkými žiakmi, pretože nárast deviantného správania u žiakov na Slovensku sa stáva tvrdou realitou. Upozorňuje na to aj *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu ďalšieho rozvoja z roku 2013*, kde sa (2013, s.50) uvádza, že: „Za výrazný problém školstva považujeme ohrozovanie bezpečnosti detí a žiakov, pedagogického a nepedagogického personálu škôl (šikanovanie žiakov, napádania učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov... ..Veľkým problémom a zároveň príčinou agresívneho správania sa javia narušené sociálne vzťahy v triedach, podceňovanie závažnosti náznakov agresívneho správania detí a žiakov“ Na odstránenie týchto a ďalších problémov je potrebné okrem iných úloh: „Zvýšiť počet odborných zamestnancov pre oblasť prevencie“ (2013, s. 51).

Záver

Pozitívne hodnotíme, že na Slovensku, už školská legislatíva ukotvuje sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach, tiež v špeciálnych výchovných zariadeniach a v školských internátoch, v dôsledku čoho sme v porovnaní s Českou a Poľskou republikou vo výhodnejšej situácii. Na škodu veci však sociálny pedagóg v škole, podobne ako iní odborní zamestnanci, v zmysle vyššie uvedených zákonov a príslušnej vyhlášky v škole pôsobiť iba „môžu, nie musia“, čo spôsobuje ešte stále ich slabé zastúpenie v slovenských školách na stabilných pracovných pozíciách. Ostáva nám však iba pedagogický realizmus, že s nárastom deviantného správania u žiakov si decízna sféra uvedomí, že legislatívne ukotvenie sociálneho pedagóga v škole nestačí pokiaľ naozaj nebude v škole pôsobiť v oblasti sociálno-výchovnej činnosti, najmä voči žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakom, u ktorých je zvýšené riziko vzniku deviantného správania, tak ako to školská legislatíva a tiež vypracovaný profesijný štandard Sociálny pedagóg uvádzajú.

Literatúra

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2015, ISBN 978-80-557-0957-4. 278 s.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Bratislava : MŠVVaŠ, 2013.

ZEMANČÍKOVÁ, V.: Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec školy v reflexii učiteľov základných a stredných škôl. In HRONCOVÁ, J. EMMEROVÁ, I. a kol.: *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012, ISBN 978-80-557-0465-4. 242 s.

Adresa autora**Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

jolana.hroncova@umb.sk

TERMINOLÓGIA AKO SÚČASŤ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA POLICAJNÝCH ŠKOLÁCH

TERMINOLOGY AS PART OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT POLICE SCHOOLS

Monika Jánošová

Stredná odborná škola Policajného zboru Košice

Abstract:

Terminology is an indispensable part of foreign language teaching at vocational schools. One of such schools are police schools. Specific terminology dealt with at police schools is terminology from the field of fingerprinting. Teaching just a small part of this terminology must be preceded by familiarizing with the terminology in both Slovak language and a particular foreign language by foreign language teachers. To understand the differences in classification systems of two languages presupposes studying the specific literature that must be followed by consultations with an expert. Another indispensable part in teaching terminology from the field of fingerprinting is represented by a visual form of fingerprint patterns. Studying both the specific foreign language literature and, in case of the fingerprinting, the corresponding visual forms of the respective terms, all this accompanied by consultations, should lead to avoid needless replacing one dictionary entry by another (author's personal experience).

Key words:

criminalistics, fingerprinting, fingerprints

Úvod

Terminológia na odborných školách

Odborné školy sa od ostatných škôl odlišujú svojou špecializáciou, ktorá sa vyznačuje používaním terminológie. Asi každá odborná škola poskytuje svojim žiakom aj výučbu cudzieho jazyka, avšak je veľmi málo odborných škôl, ktoré svojich žiakov musia v oblasti cudzieho jazyka vzdelávať tak, aby boli schopní sa v konkrétnom cudzom jazyku aj dohovoriť. K takýmto školám patria aj stredné odborné školy Policajného zboru (ďalej len „policajná škola“). Na týchto školách žiaci získavajú vedomosti nielen z odborných predmetov, učia sa aj cudzí jazyk, resp. zdokonaľujú sa v ňom v súvislosti s výkonom ich práce. Cudzí jazyk im má v budúcom povolaní pomôcť dohovoriť sa v najbežnejších situáciách, ku ktorým patrí napr. riešenie dopravných priestupkov, kontrola dokladov na hraničnom priechode a komunikácia s cudzincom, prijatie oznámenia o trestnom čine, opis veci a páchatela, odoberanie odtlačkov Pri všetkých týchto témach a mnohých ďalších by učiteľ cudzieho jazyka na policajných školách mal používať metódu CLIL. Táto metóda umožňuje si v cudzom jazyku precvičiť na modelových situáciách riešenie rôznych priestupkov alebo trestných činov, pri riešení ktorých musia žiaci využiť odborný cudzí jazyk.

Tento príspevok však nebude hovoriť o dôležitosti metódy CLIL v procese vyučovania, ale zameria sa na terminológiu odborného predmetu *kriminalistika*, presnejšie na

terminológiu z oblasti *daktyloskopia*. Daktyloskopia je *náuka o obrazcoch papilárných línií na vnútornej strane článkov prstov (v širšom zmysle aj dlaní a chodidiel) človeka*. Jednoduchším vysvetlením termínu daktyloskopia pre laika je, že daktyloskopia skúma odtlačky prstov rúk, dlaní, chodidiel u človeka.

Žiaci na policajných školách sa v súvislosti s témou daktyloskopia alebo daktyloskopovanie (odoberanie odtlačkov) na hodinách cudzieho jazyka učia, ako poučiť podozrivú osobu pred odobratím odtlačkov, t.j. povedať podozrivej osobe ako bude odoberanie odtlačkov prebiehať a čo všetko musí podozrivá osoba urobiť pred odobratím odtlačkov.

Vzhľadom na skutočnosť, že absolventi policajných škôl môžu navštevovať kurz kriminalistických technikov, a po jeho absolvovaní pracovať ako kriminalistickí technici, ako učiteľ nemeckého a anglického jazyka dopĺňame tému *daktyloskopovanie* o cudzojazyčnú terminológiu týkajúcu sa daktyloskopie ako vednej disciplíny. Túto terminológiu žiaci na záverečnú skúšku na strednej odbornej škole PZ ovládať nemusia, avšak ak sa rozhodnú pre prácu kriminalistického technika, ovládanie tejto terminológie môže významne prispieť k zvýšeniu kvality záverečnej práce kurzu kriminalistických technikov, pretože táto terminológia predstavuje akýsi „skokanský mostík“ pre posunutie sa ďalej k príslušnej odbornej literatúre, a tým rozšírenie si vedomostí v odbore daktyloskopia.

Terminológia a učiteľia cudzieho jazyka na odborných školách

Vychádzajúc nielen z pozície učiteľa cudzieho jazyka na nižšie uvedenom type školy, z osobných skúseností aj z iného typu odbornej školy, rovnako ako aj z logického predpokladu o potrebách žiaka konkrétnej odbornej školy vo vzťahu k cudzím jazykom, sú učelia cudzích jazykov na odborných školách povinní (vo všeobecnosti) okrem znalosti cudzieho jazyka ovládať, aspoň čiastočne, aj terminológiu konkrétneho odboru v slovenskom a cudzom jazyku. Toto je nevyhnutné, pretože témy časovo-tematických plánov (vo všeobecnosti) zahŕňajú aj odbornú terminológiu.

Ako už bolo spomenuté, časovo-tematický plán cudzieho jazyka na policajných školách obsahuje témy, ktoré majú budúcim policajtom pomôcť dohovoriť sa v najbežnejších situáciách, ktoré vychádzajú z odborných predmetov. Úlohou učiteľa cudzieho jazyka na takýchto typoch školy však nie je ovládať odborný predmet tak, aby mohol nahradiť učiteľa odborného predmetu, ale aby učiteľ cudzieho jazyka disponoval základnými vedomosťami a potrebnými súvislosťami v rámci odborného predmetu. Ak chce učiteľ cudzieho jazyka pracovať s *cudzojazyčnou terminológiou* a neprekladať slovenské termíny spôsobom „prvé slovo zo slovníka“, tzn. použiť prvé heslo zo slovníka v doslovnom preklade cudzojazyčného termínu, musí takýto učiteľ, na základe vyššie spomínaných potrebných vedomostí, študovať/pracovať s cudzojazyčnou literatúrou týkajúcou sa konkrétneho odboru, a takéto štúdium doplniť o konzultácie s odbornými učiteľmi. Konzultácie sú nevyhnutné, pretože učiteľ cudzieho jazyka neovláda odborný predmet ako odborný učiteľ, a preto niektorým súvislostiam v cudzojazyčnej literatúre nemusí rozumieť, alebo môže natrafiť na termín, ktorý v slovenčine nemá svoj pendant, a vzniká teda potreba takýto termín preložiť, avšak preložiť ho tak, aby sa takýto termín mohol v budúcnosti stať plnohodnotným prvkom klasifikačného systému konkrétneho odboru. Štúdium odbornej literatúry v slovenskom a cudzom jazyku vrátane konzultácií majú prispieť k skvalitneniu výučby cudzojazyčnej terminológie.

Terminológia a daktyloskopia

Cudzojazyčná literatúra z oblasti *daktyloskopie* nepatrí na území SR medzi frekventovanú literatúru, preto je práca s internetom nevyhnutná.

Jedným z cudzích jazykov vyučovaných na policajných školách je aj nemčina. Štúdiom odbornej literatúry učiteľ nemeckého jazyka zistí, že klasifikačný systém termínov v slovenskom a nemeckom jazyku nie je totožný a čiastočne sa motivačne odlišuje, čo sa samozrejme odzrkadlí aj v preklade/ tvorbe terminológie bez slovenských pendantov. Práve motivačná odlišnosť terminológie a potreba preložiť ju predstavujú jednu z príležitostí ukázať žiakom aj to, že preklad nespočíva v bezduchom nahradzovaní jedného slova iným, že je potrebné sa najprv oboznámiť s klasifikačným systémom odboru konkrétneho jazyka, a termíny podrobiť komponentovej analýze, prostredníctvom ktorej sa prekladateľ snaží zvoliť presný a jednoznačný výraz; komponentovou analýzou možno zistiť aj terminologické nedostatky tak v slovenských ako aj v cudzojazyčných termínoch.

Daktyloskopia – úvod

Pri výučbe terminológie na hodine cudzieho jazyka vstupuje učiteľ cudzieho jazyka do vednej disciplíny daktyloskopia in medias res, pretože žiaci už disponujú základnými poznatkami z daktyloskopie získanými na odbornom predmete. Keďže žiaci príslušnú terminológiu v cudzom jazyku ešte neovládajú, opakovanie odborných poznatkov v slovenskom jazyku predstavuje pre učiteľa cudzieho jazyka uistenie sa, že sa žiaci nenachádzajú v im neznámej sfére. V tejto fáze môže učiteľ cudzieho jazyka svoju hodinu doplniť aj dodatočnými informáciami o téme, v prípade daktyloskopie napr. poznámkou týkajúcou sa Henryho Fauldsa, ktorý, hoci sa v slovenskej odbornej literatúre nespomína, ako prvý uverejnil list v renomovanom anglickom časopise „*Nature*“, v ktorom navrhol usvedčovať páchateľov na základe odtlačkov prstov. Svoju techniku nazval „*dactyloscopy*“ (daktyloskopia). S podobným objavom prišiel v približne rovnakom čase aj William Herschel, ktorého meno už slovenskej odbornej literatúre neznáme nie je.

Základné vzory papilárnych línií v slovenskom jazyku



Obr. 1 Oblúk



Obr. 2 Otvorená slučka
vľavo



Obr. 3 Otvorená slučka
vpravo



Obr. 4 Dvoj- a viacdeltový vzor



Obr. 5 Zatvorená slučka vpravo



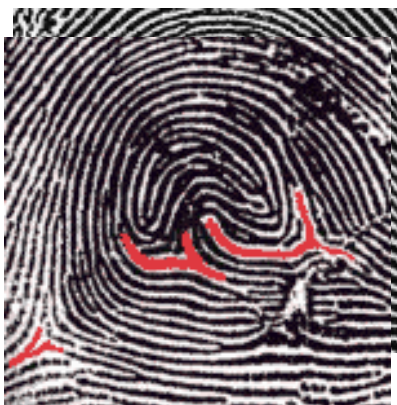
Obr. 6 Zatvorená slučka vľavo

Daktyloskopia – daktyloskopické vzory

Na hodine cudzieho jazyka sa žiaci naučia názvy *daktyloskopických vzorov* v cudzom jazyku a dozvedajú sa, že medzi názvami a obrazmi *daktyloskopických vzorov* v oboch jazykoch nie je absolútna zhoda:

1. v slovenčine je väčší počet daktyloskopických vzorov než v nemčine; slovenčina terminologicky rozlišuje medzi *otvorenou slučkou vľavo* a *otvorenou slučkou vpravo*, a *zatvorenou slučkou vľavo* a *zatvorenou slučkou vpravo*;
2. na nemecký daktyloskopický vzor na obrázku č. 9 by slovenskí kriminalisti odkazovali termínom *dvoj- a viacdeltový vzor*.

Základné vzory papilárnych línií v nemeckom jazyku



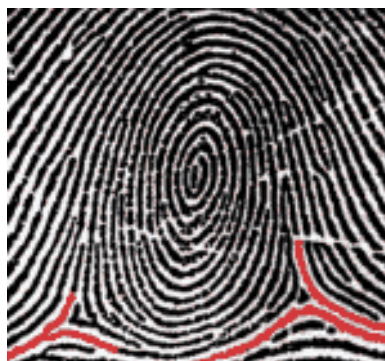
7. Bogenmuster
oblúkový vzor



8. Schleifenmuster
slučkový vzor



9. Wirbelmuster
vírový vzor



10. Wirbelmuster
vírový vzor

Keby sme terminológiu odkazujúcu na daktyloskopické vzory mali generalizovať, mohli by sme teda povedať, že aj slovenský aj nemecký klasifikačný systém disponujú termínmi: *oblúk, slučka, vír*. Slovenská terminológia však konkretizuje termín *slučka*: *otvorenou slučkou vľavo a otvorenou slučkou vpravo, a zatvorenou slučkou vľavo a zatvorenou slučkou vpravo*, a nemecká terminológia pracuje s ďalšími termínmi: *Zeltartiges Bogenmuster* – „stanový“ (stan) *oblúkový vzor = U-Muster* a *Tannenartiges Bogenmuster* – „jedličkový“ *oblúkový vzor = T-Muster*.

Informácie týkajúce sa terminológie vo všeobecnosti v rámci výučby cudzieho jazyka sú dôležité, aby policajti, ktorí sa zúčastnia na nejakej konferencii vedeli, že terminológia sa neprekladá doslova, keď existujú jej pendanty v cudzom jazyku, a že je potrebné pracovať najprv s odbornou literatúrou v slovenskom a cudzom jazyku a až potom prekladať texty obsahujúce termíny. Túto skutočnosť by si mali uvedomovať aj mnohí prekladatelia, pretože je veľa takých, ktorým chýbajú základné vedomosti z oblasti translatológie, a preto všetko prekladajú doslova.

Keďže niektorí zo žiakov stredných odborných škôl PZ sa v budúcnosti stanú kriminalistickými technikmi, čo znamená pracovať aj cudzojazyčnou literatúrou, dostanú na takýchto hodinách cudzieho jazyka, okrem základnej terminológie z vednej disciplíny daktyloskopia, aj minimálne základy prekladu, teda minimálne informáciu o tom, ako terminológiu neprekladať.

Záver

Tento príspevok predstavuje iba nepatrnú časť terminológie z oblasti kriminalistiky, ktorej analyzovaniu sa autor príspevku venuje. Výsledok by mal prispieť k tvorbe prekladového slovníka pre potreby učiteľov kriminalistiky na SOŠ PZ Košice a kriminalistických technikov.

Literatúra

INNES, Brian. 2008. *Spuren am Tatort. Fingerabdrücke, Fußspuren und Reifenabdrücke*. Wien: Tosa im Verlag Carl Ueberreuter Ges.m.b.H. 2008. 97 s. ISBN 978-3-85003-185-1.

MASÁR, Ivan. 1989. *Kultúra slova. Vlastnosti termínu*. Bratislava: JÚLŠ SAV, 1989, ročník 23. s.225-231.

MASÁR, Ivan. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1991. 192 s. ISBN 80-224-0341-5.

KRAJNÍK, Václav a kolektív.2002. *Kriminalistika*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru, 2002. 381 s. ISBN 80-8054-254-6.

Obrázky 1 - 6

PJEŠČAK, Ján a kolektív.1981. *Kriminalistika*. Učebnica pre právnické fakulty. Bratislava: Obzor, 1981.

Obrázky 7 - 10

FRINGS Christoph, RABE Frank.2011. *Lehr- und Studienbriefe Kriminalistik/ Kriminologie. Band 16, Grundlage der Kriminaltechnik I*. Hilden: Verlag deutsche Polizeiliteratur GmbH, 2011.123 s. ISBN 978-3-8011-0663-8

Internetové zdroje:

<http://bit.ly/2bi0u24>

<http://bit.ly/2beApxv>

Adresa autora

PhDr. Monika Jánošová

Stredná odborná škola Policajného zboru Košice

Južná trieda 50, 040 01 Košice

monika.janosova@stonline.sk

FAKTORY SÚVISIACE SO ZÁMEROM ODÍŠŤ NATRVALO ŽIŤ DO ZAHRANIČIA. KOMPARÁCIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SO ŠTUDENTMI INÝCH ODBOROV

FACTORS RELATED TO THE INTENTION TO GO TO LIVE ABROAD PERMANENTLY. A COMPARISON BETWEEN THE TEACHING STUDENTS AND THE STUDENTS OF OTHER STUDY MAJORS

Anna Janovská

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Beata Gajdošová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Lucia Hricová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Oľga Orosová

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Nowadays one of the frequently discussed topics is the topic of young educated people leaving their homes to go to live abroad. There are several reasons for why this is happening. This report focuses on some of these reasons, particularly the so-called push factors (language competences, experiences, education, politics, legislature, career and finances, relationships) and personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness to experience, neuroticism). The objective was to compare the share of the individual variables of the intention to go to live abroad permanently between the university students of the Teaching major and the university students of other majors. The research sample consisted of 375 (75,5% women) Slovak university students, out of which 67 (17,9%) were the Teaching students. The average age of the respondents was 22.93 years. Data were processed by means of Binary logistic regression. Models were created separately for the Teaching students and the students of other majors. A significant factor of the intention to go to live abroad permanently was in the case of the future teachers only the factor linked to career and finances ($p = 0.010$) and in the case of the students of other majors it was, besides better career and financial opportunities ($p = 0.003$), also the personality trait of extraversion ($p = 0.033$) and development of social relations ($p = 0.028$). Results represent the first probe and it is necessary to verify them on a more representative research sample. However, they indicate a trend which may be connected to the current economic status of teachers within the Slovak society.

Key words:

migration, teaching students, push factors, personality

Úvod

Medzinárodná migrácia je v súčasnosti v mnohých krajinách jedným z typických znakov resp. dôsledkov globalizácie a integrácie (Divinský, 2005). Podľa Krieglera (Baláž, Williams, Kollár, 2004) existujú rôzne úrovne formovania tendencie emigrovať, začínajúc všeobecnou inklináciou (pozitívny postoj voči migrácii), ktorá môže vyústiť v úmysel a nakoniec silný zámer (vyššia intenzita tendencie emigrovať). Determinanty tohto správania môžu byť rozdelené na faktory prostredia, intrapersonálne a osobnostné faktory, interpersonálne faktory a sociodemografické faktory (pohlavie, vek, socioekonomický status, vzdelanie a pod.). Existuje mnoho dôvodov a motívov, ktoré môžu byť významné pri utváraní rozhodnutia emigrovať, ale u mladých a vzdelaných ľudí ide predovšetkým o faktory založené na ekonomických dôvodoch (Ramirez, Kumpikaite, 2013). Ramirez a Kumpikaite, (2013) a Sheikh a kol. (2012) uvádzajú faktory ťahu, ktorých dôsledkom je zotrvanie v rodnej krajine (lepšie pracovné príležitosti, nižšie dane, pozitívne očakávania benefitov za vzdelanie, vyšší plat a pod.) a faktory tlaku, ktoré tlačia ľudí smerom preč z krajiny a robia krajinu menej atraktívnou pre život alebo štúdium (napr. nedostatok pracovných príležitostí, nižší plat, vyššie dane, vyššia nezamestnanosť a pod.). Podobne aj Wuliji, Carter a Bates (2009) uvádzajú, že faktory ako napr. vnímanie príležitostí pre rozvoj a kariérny postup v krajine, profesijný status v rodnej krajine, pracovné podmienky, zdravotný systém, politická stabilita, právny systém, pozitívne vnímanie príležitostí v zahraničí a pod. sú vo vzťahu k migračným zámerom.

Ďalšou skupinou migráciu ovplyvňujúcich faktorov je skupina intrapersonálnych a osobnostných faktorov. Boneva a Frieze (2001) uvádzajú, že ľudia, ktorí sú ochotní natrvalo sa usídiť v inej krajine disponujú určitými osobnostnými črtami, ktoré ich odlišujú od ľudí, ktorí naopak chcú zotrvať vo svojej rodnej krajine. Viaceré štúdie poukazujú na vzťah medzi úmyslom odísť žiť do cudziny a osobnostnými črtami. Najčastejšie je uvádzaná vyššia miera otvorenosti voči skúsenostiam a nižšia miera prívetivosti ako indikátor zámeru emigrovať (Camperio Ciani a kol., 2007; Canache a kol., 2013, Jokela, 2008; Tabor a Milfont, 2011). Vyššia miera extroverzie je tiež viacerými autormi uvádzaná ako prediktor migračných zámerov (Camperio Ciani a kol., 2007; Canache a kol., 2013). Jokela (2008) však uvádza, že vyššia miera extroverzie je iba vo vzťahu k migrácii vo vnútri štátu, nie medzi štátmi a Canache a kol. (2013) popisuje efekt extroverzie predovšetkým u respondentov s nižšou úrovňou vzdelania. Camperio Ciani a kol. (2007) zistili, že tí, ktorí nechcú emigrovať zo svojej krajiny skórujú vyššie v dimenzii zodpovednosti a sú emočne stabilnejší ako tí, ktorí emigrovať chcú. Vzťah neurotizmu a svedomitosti býva väčšinou popisovaný ako nevýznamný ale Paulauskaite, Šeibokaite a Endriulaitiene (2010) uvádzajú, že vyššia miera svedomitosti je vo vzťahu so zámerom zostať žiť v rodnej krajine.

Cieľom našej práce bolo porovnať podiel jednotlivých premenných (faktory tlaku: jazykové kompetencie, zážitky, vzdelanie, politika a legislatíva, kariéra a financie, vzťahy; osobnostné črty: extroverzia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči zážitkom, neurotizmus) na zámere odísť natrvalo žiť do zahraničia medzi vysokoškólakmi študujúcimi učiteľstvo a vysokoškólakmi študujúcimi iné odbory. Tento zámer vychádza zo špecifik učiteľských odborov a ich ťažšej prenositeľnosti do iných kultúrnych a jazykových podmienok (napr. študenti učiteľstva slovenského jazyka majú oveľa menej príležitostí zamestnať sa v zahraničí v odbore, v porovnaní napr. so

študentmi zdravotníckych, technických a IT odborov). Ďalším dôvodom tohto porovnania bol v ostatnom období často diskutovaný problém týkajúci sa spoločenského (a nie iba ekonomického) statusu učiteľa na Slovensku. Predpokladali sme preto inú štruktúru resp. významnosť vysvetľujúcich premenných u študentov učiteľstva v porovnaní so študentmi iných odborov.

Metódy

V rámci štúdie SLiCE 2 (<http://www.slice-study.eu/>) prebehol online zber dát medzi vysokoškólákmi slovenských univerzít. Študenti boli oslovení prostredníctvom internetových stránok svojich univerzít, facebookových stránok a tiež prostredníctvom oznamov v elektronických informačných systémoch. Výskumu sa doposiaľ zúčastnilo 375 (75,5% ženy, priemerný vek=22,93, SD=3) slovenských vysokoškólákov. Z toho 17,9% boli študenti učiteľstva. Zvyšných 82,1% tvorili zväčša študenti technických, ekonomických, prírodovedných a zdravotníckych odborov, ale aj študenti veterinárnej sociálnej práce a práva.

Metodiky

Študenti okrem sociodemografických otázok odpovedali na otázku, týkajúcu sa frekvencie uvažovania nad odchodom do zahraničia na škále od nikdy po stále (Chan-Hoong a Soon, 2011), ktorou boli sledované emigračné zámery. Následne bola položka pre účely binárnej logistickej regresie dichotomizovaná do podoby nikdy som neuvažoval o odchode vs. uvažujem/uvažoval som o odchode natrvalo odísť.

Osobnostné črty sme zisťovali prostredníctvom skrátenej verzie dotazníka IASR-B5 (Trapnell & Wiggins, 1990) a použili sme iba položky zisťujúce faktory tzv. veľkej päťky - priateľnosť, extroverzia, neurotizmus, svedomitosť, otvorenosť voči zážitkom. Respondenti sa k tomu, ako ich jednotlivé adjektíva vystihujú vyjadrovali na 8 stupňovej škále, pričom číslo 1 znamenalo, že ich adjektívum vystihuje úplne nepresne a číslo 8 úplne presne. Ukazovatele reliability (Cronbach α) boli: extroverzia – 0,856, neurotizmus – 0,859, svedomitosť – 0,856, priateľnosť – 0,806, otvorenosť voči zážitkom – 0,520.

Faktory tlaku („push“ faktory) sme zisťovali prostredníctvom nami zostaveného dotazníka, ktorý bol zameraný na zisťovanie štyroch skupín týchto faktorov (jazykové kompetencie, zážitky, vzdelanie, politika a legislatíva, kariéra a financie, vzťahy). Respondenti mali možnosť odpovedať na 5 stupňovej škále, pričom vyššia hodnota bola ukazovateľom vyššej miery dôležitosti daného faktora pre zámer odísť žiť do zahraničia. Ukazovatele reliability (Cronbach α) pre jednotlivé škály boli: jazykové kompetencie – 0,902; zážitky – 0,874; vzdelanie – 0,812; politika a legislatíva – 0,791; kariéra a financie – 0,792; vzťahy – 0,511.

Štatistické analýzy

Na spracovanie dát sme použili deskriptívnu štatistiku, na zistenie rozdielov medzi študentmi učiteľských a neučiteľských smerov a na zistenie rodových rozdielov v skúmaných nezávislých premenných zvlášť pre skupiny študentov učiteľstva a študentov iných odborov sme použili Mann-Whitneyho U test. Na skúmanie podielu jednotlivých osobnostných faktorov a „push“ faktorov v súvislosti s emigračnými zámermi bola použitá binárna logistická regresia (zvlášť pre študentov učiteľských smerov – Model 1 a študentov iných odborov – Model 2).

Výsledky

Výsledky frekvenčných analýz priniesli zistenie, že 52,2% študentov učiteľských smerov a 65,9% ostatných vysokoškolákov uvažuje o odchode do zahraničia natrvalo.

Zisťovali sme rozdiely v sledovaných nezávislých premenných (faktory tlaku, osobnostné črty) z hľadiska odboru štúdia (učiteľský resp. neučiteľský odbor). Štatisticky významný rozdiel sa preukázal iba v osobnostnej premennej extroverzia ($p=0,035$) v prospech študentov učiteľstva t.j. študenti učiteľských odborov vykazujú vyššiu mieru extroverzie v porovnaní so študentmi iných (neučiteľských) odborov. V ďalšom kroku sme zisťovali rodové rozdiely v sledovaných nezávislých premenných zvlášť pre vysokoškolákov študujúcich učiteľské a zvlášť pre tých, ktorí študujú neučiteľské odbory. Zistené štatisticky významné rozdiely sú uvedené v tabuľke 1. V prípade študentov učiteľstva sa ženy javia byť významne viac emocionálne labilné v porovnaní s mužmi a dôležitejším faktorom sú pre ne pri uvažovaní o odchode do zahraničia vzťahy (vzhľadom k nízkemu počtu mužov – 11 v skupine budúcich učiteľov má zistený rozdiel obmedzenú výpovednú hodnotu). Pre študentky neučiteľských odborov sú pri zámere odísť natrvalo žiť do zahraničia v porovnaní s ich mužskými náprotivkami rozhodujúcejšie vzťahy a možnosti súvisiace so vzdelaním.

Tab. 1: Štatisticky významné rozdiely v sledovaných nezávislých premenných u študentov učiteľských a neučiteľských odborov z hľadiska rodu

študenti učiteľstva		Med(x)	p	neučiteľský odbor		Med(x)	p
neurotizmus	m	15	0,033	neurotizmus	m	-	-
	ž	18,5			ž	-	
„push“ vzdelanie	m	-	-	„push“ vzdelanie	m	15	0,015
	ž	-			ž	16	
„push“ vzťahy	m	11	0,005	„push“ vzťahy	m	13	0,001
	ž	15			ž	14	

Pozn.: m - muži; ž – ženy

Model binárnej logistickej regresie v prípade vysokoškolákov učiteľského štúdia vysvetľoval 21,1% – 28,2% (Model 1) a v prípade študentov iných odborov 12,4% – 17,1% (Model 2) variácie zámeru odísť natrvalo do zahraničia. V prípade študentov učiteľstva bola štatisticky významná iba jedna zo sledovaných vysvetľujúcich premenných – kariéra a vzťahy (Tab. 2). Štatisticky významnými faktormi podieľajúcimi sa na vysvetlení zámeru odísť natrvalo do zahraničia u študentov iných ako učiteľských odborov, boli na základe našich zistení, osobnostná črta extroverzia a „push“ faktory kariéra a financie a vzťahy (Tab. 3). Nižšia miera extroverzie a väčší dôraz na kariéru, financie a vzťahy súvisel so zámerom natrvalo odísť do zahraničia.

Tab. 2: Logistická regresia vysvetľujúca zámer odísť natrvalo do zahraničia prostredníctvom osobnostných charakteristík a faktorov tlaku u študentov učiteľstva

Cox & Snell R ² = 0,211; Nagelkerke R ² = 0,282	B	Exp (B)	p	95% C.I. for Exp(B)	
				Lower	Upper
rod*	-0,472	0,624	0,598	0,277	9,288
extroverzia	-0,126	0,882	0,218	0,722	1,077
prívetivosť	0,185	1,203	0,095	0,968	1,494
svedomitosť	-0,046	0,955	0,567	0,815	1,119
neurotizmus	-0,007	0,993	0,878	0,909	1,085
otvorenosť	-0,068	0,934	0,430	0,789	1,106
jazykové kompetencie	-0,118	0,889	0,381	0,683	1,156
zážitky a skúsenosti	-0,054	0,947	0,654	0,747	1,201
vzdelanie	-0,146	0,864	0,262	0,669	1,115
politika a legislatíva	-0,154	0,858	0,251	0,660	1,115
kariéra a financie	0,389	1,475	0,010	1,096	1,987
vzťahy	-0,261	1,298	0,102	0,950	1,774
konštanta	-0,555	0,574	0,858		

Pozn.: *ženy ako referenčná skupina

Tab. 3: Logistická regresia vysvetľujúca zámer odísť natrvalo do zahraničia prostredníctvom osobnostných charakteristík a "push" faktorov u študentov neučiteľských odborov

Cox & Snell R ² = 0,124; Nagelkerke R ² = 0,171	B	Exp (B)	p	95% C.I. for Exp(B)	
				Lower	Upper
rod*	-0,563	0,570	0,080	0,934	3,299
extroverzia	-0,073	0,930	0,033	0,870	0,994
prívetivosť	0,017	1,017	0,708	0,932	1,109
svedomitosť	-0,026	0,975	0,291	0,930	1,022
neurotizmus	0,004	1,004	0,835	0,966	1,044
otvorenosť	0,045	1,046	0,136	0,986	1,111
jazykové kompetencie	-0,077	0,926	0,196	0,824	1,040
zážitky a skúsenosti	0,094	1,098	0,096	0,984	1,226
vzdelanie	-0,011	0,989	0,785	0,917	1,068
politika a legislatíva	0,042	1,043	0,376	0,950	1,145
kariéra a financie	0,190	1,209	0,003	1,066	1,371
vzťahy	0,105	1,111	0,028	1,011	1,220
konštanta	-3,2524	0,039	0,043		

Pozn.: *ženy ako referenčná skupina

Diskusia a záver

Náš výskum je prvou sondou do skúmania faktorov súvisiacich so zámermi vysokoškolákov odísť natrvalo žiť do zahraničia. Výsledky poukázali na podiel vybraných faktorov na formovaní postojov k životu mimo rodnej krajiny. Pre obe skupiny vysokoškolákov (študentov učiteľstva a študentov iných vysokoškolských smerov) sa javia byť dôležitými faktormi tlaku odísť žiť do zahraničia možnosti budovania profesionálnej kariéry, lepšie pracovné podmienky, zamestnateľnosť a lepšie finančné ohodnotenie. U študentov učiteľských smerov sa jedná o jediný významný faktor z nami sledovaných premenných. Jedným z možných vysvetlení tohto zistenia môže byť v ostatnom období často diskutovaná téma nedostatočného finančného ohodnotenia pedagógov na Slovensku. Významnými faktormi tlaku u študentov iných ako učiteľských odborov, sa popri budovaní kariéry a lepších finančných podmienkach, ukazujú byť aj možnosti nadväzovania sociálnych vzťahov (možnosti spoznať nových ľudí, intencia odísť resp. pobyt blízkeho človeka v zahraničí, otvorenejšie medziľudské vzťahy v zahraničí, menej predsudkov). Tieto zistenia sú v súlade s názormi Ramireza a Kumpikaiteho (2013), ktorí uvádzajú, že u mladých a vzdelaných ľudí sú rozhodujúcimi determinantmi emigrácie ekonomické dôvody. Na dôležitosť pracovných, ekonomických a sociálnych faktorov poukazujú aj Sheikh a kol. (2012) a Wuliji, Carter a Bates (2009).

Z osobnostných premenných sa významný vzťah k zámeru odísť žiť do zahraničia preukázal iba v prípade osobnostnej črty extroverzia u študentov neučiteľských odborov. Zistený vzťah je však negatívny, čo znamená, že nižšia miera extroverzie súvisí so zámerom presídlieť sa do zahraničia. Tento výsledok je v rozpore so zisteniami viacerých autorov, ktorí poukázali na pozitívny vzťah extroverzie a emigrácie (Camperio Ciani a kol., 2007; Canache a kol., 2013). Jokela (2008) však potvrdil súvislosť extroverzie iba k migrácii vo vnútri štátu a Canache a kol. (2013) popisuje efekt extroverzie predovšetkým u respondentov s nižšou úrovňou vzdelania, čo môže čiastočne vysvetliť naše zistenie, ktoré je výsledkom analýzy na vzorke vysokoškolákov.

Táto práca obohacuje doterajšie poznatky ohľadne psychologických faktorov podieľajúcich sa na tvorbe emigračných zámerov slovenských vysokoškolákov. Výsledky sú prvou sondou a je potrebné ich overiť na reprezentatívnejšej výskumnej vzorke. Naznačujú však trend, ktorý môže súvisieť so súčasným ekonomickým postavením učiteľa v slovenskej spoločnosti.

PodĎakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0253-11, APVV-15-0662 a Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0713/15.

Literatúra

- BALÁŽ, V., WILLIAMS, A. M., KOLLÁR, D. Temporary versus permanent youth brain drain. In *Economic implications', International Migration*, 2004, vol. 42, p. 3–34.
- BONEVA, B. S., FRIEZE, I. H. Toward a Concept of a Migrant Personality. In *Journal of Social Issues*, 2001, vol. 57, no. 3, p. 477-491.
- CAMPERIO CIANI, A.S., CAPILUPPI, C., VERONESE, A., SATORI, G. The Adaptive Value of Personality Differences Revealed by Small Island Population Dynamics. In *European Journal of Personality*, 2007, vol. 21, p. 3-22.

CANACHE, D., HAYES, M., MONDAK, J. J., WALS, S. C. Openess, extraversion and the intention to emigrate. In *Journal of Research in Personality*, 2013, vol. 47, p. 351-355.

DIVINSKÝ, B. Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Vývojové trendy od roku 2000. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, 2007.

JOKELA, M. et al. Temperament and Migration Patterns in Finland. In *Psychological Science*, 2008, vol. 19, no. 9, p. 831-837.

PAULAUŠKAITĖ, E., ŠEIBOKAITĖ, L., ENDRIULAITIENĖ, A. Big Five Personality Traits Linked With Migratory Intentions in Lithuanian Student Sample. In *International Journal of Psychology. Biopsychosocial Approach*. 2010, vol.7, p. 41-58.

RAMIREZ, A., KUMPIKAITE, V. The Migration Flow in the Context of Deterioration of the Economic Factor. In *Economics and Managements*, 2013, vol. 18, no. 3, p. 479-484.

SHEIKH, A., NAQVI, S.H., SHEIKH, K., NAQVI, S.H., BANDUKDA, M.Y. Physician migration at its roots: a study on the factors contributing towards a career choice abroad among students at a medical school in Pakistan. In *Globalization and Health*, 2012, vol. 8, no. 43, 24 p.

TRAPNELL, P.D., WIGGINS, J.S. Extension of the interpersonal adjective scales to include the big five dimensions of personality. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, p.781-790.

WULIJI, T., CARTER, S., BATES, I. Migration as a form of workplace attrition: a nine-country study of pharmacists. In *Human Resources of Health*, vol. 7, no. 32, p. 1-10.

Adresa autora

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 04001

anna.janovska@upjs.sk

Doc. PhDr. Beata Gajdošová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

beata.gajdosova@upjs.sk

Mgr. Lucia Hricová, PhD.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lucia.hricova@upjs.sk

Prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Filozofická fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

olga.orosova@upjs.sk

VÝZNAM UPLATŇOVANIA MEDIÁCIE SOCIÁLNYM PEDAGÓGOM V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

THE IMPORTANCE OF IMPLEMENTING MEDIATION OF SOCIAL TEACHERS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Lucia Kamarášová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

In this paper we focus on the conflict as the current problems in the school environment and highlight the potential use of mediation as a way of resolving these conflicts. We also referred to the role of the social educator training school staff in the application and implementation of school mediation in practice.

Key words:

mediation, mediator, school, school mediation, peer mediation, social educator, conflict, disputes

Úvod

Súčasnosť nám ponúka nové možnosti komunikácie, s ktorými úzko súvisia aj konfrontácie plynúce zo vzájomnej odlišnosti, niekedy vrcholiace do konfliktov. Konfliktné situácie sa nevyhýbajú ani školskému prostrediu, preto je nevyhnutné na ne pružne reagovať. Tu sa naskytá priestor pre školskú mediáciu. Školská mediácia nám ponúka možnosti riešenia konfliktných situácií, či už medzi žiakmi, medzi učiteľmi a žiakmi, nadriadeným a podriadeným, rodičom a učiteľom. Uvedenej problematike sa dlhodobo v teoretickej, ale aj empirickej rovine venujú Dušana Bieleszová, Lenka Holá, Ingrid Emmerová a iní.

Konflikty ako súčasť nášho života

Konflikt a komunikácia sú úzko prepojené procesy. Komunikácia môže byť spúšťačom konfliktu, ale zároveň je aj jeho riešením. Je tiež dôležité si uvedomiť, že konštruktívny konflikt má význam v osobnom raste (Kleipoedszus, 2011). Konflikty, spory, vyhrotené problémové situácie sú súčasťou nášho každodenného života, či už v civilnom, ale aj verejnom živote. Je to najmä preto, že názory a postoje ľudí sú odlišné. Charakteristickými znakmi konfliktu sú nezhoda, nesúlada a rozpory všetkého druhu.

Poznanie príčin alebo okolností vzniku konfliktu nám umožňuje jeho efektívne riešenie. Medzi predpoklady, ktoré spôsobujú konflikty zaraďuje J. Veteška nasledovné:

- „nekompatibilné osobnostné charakteristiky, záujmy, potreby a hodnotové systémy,
- súťaženie o obmedzené zdroje (materiálu, služieb, financie a pod.),
- dysfunkčná komunikácia,
- nejasné pravidlá, štandardy a politiky,
- extrémny časový tlak,

- f) nespĺnené oĀakávania,
- g) neriešené a potĺáčané konflikty.“ (Veteška, 2015, s. 75)

Konflikty môžeme ovládať, ale im môžeme aj podľahnúť, problém nastáva vtedy, ak v spoločnosti neexistujú určité mechanizmy na zvládanie konfliktov. Ak strácame možnosť efektívne vyjednávať, teda efektívne komunikovať, je veľmi dôležité, aby prišla pomoc z von a zasiahne odborník, v prípade zle riešeného sporu, je to mediátor.

Vymedzenie a význam mediácie s dôrazom na školskú mediáciu

T. Šišková (2012) chápe **mediátora** ako školeného profesionála so špecifickými schopnosťami a odbornými znalosťami z oblasti mediácie. Nevyhnutné sú pre neho analytické schopnosti, pretože zložitú situáciu musí viesť rozdeliť na jednotlivé témy, čo znamená na predmety jednania a musí byť schopný neutrálnych formulácií, nastavovať ich do širšieho kontextu, spájať ich a klientov vyzývať, aby uvažovali o dôsledkoch svojich oĀakávaní a riešení. Svoje skúsenosti využíva k uľahčeniu komunikácie medzi sporovými stranami. Mediátor zodpovedá za efektívne vedenie rozhovoru a za štruktúrovanie mediačného procesu. Konflikt chápe ako prirodzenú súčasť života a komunikácie. Mediátor sa vyznačuje neutralitou, čo znamená, že dokáže byť objektívny a udrží si nadhľad. Je neutrálny najmä preto, že nie je v spore angažovaný osobne ani mocensky.

Podľa zákona o mediácii, je mediácia chápaná ako: „...mimosúdna činnosť, pri ktorej osoby zúčastnené na mediácii pomocou mediátora riešia spor, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo iného právneho vzťahu.“ (Zákon č.420/2004 Z. z o mediácii a o doplnení niektorých zákonov)

Samotný výraz mediácia je odvodený od latinského slova medius, čo v preklade znamená prostredný, alebo mierny. Anglický výraz meditation znamená riešenie konfliktu za pomoci neutrálneho prostredníka.

Význam mediácie spočíva nielen v ušetrení finančných prostriedkov, ale hlavne ide o snahu dospieť k obojstrannej dohode a to, čo najrýchlejšie a pre obe strany, čo najpriateľnejšou cestou. Dohoda, ktorá je sprostredkovaná mediáciou, resp. mediátorom nemá štatút víťaza a porazeného, ale je uzatváraná na princípe win-win, teda výhra-výhra. Obidve strany teda len získavajú.

Súčasnú školskú prostredie je charakteristické stúpajúcimi potrebami detí, ktoré sa často stávajú príčinou frustrácie učiteľov a učiteliek. Javy, ktoré nadobúdajú intenzitu a silu sú spojené aj s vývojom mediálnych technológií. D. Bielešová uvádza nasledovné javy:

- „on-line kamarátstva (sociálne siete, chat),
- nedostatok športovej a telesnej činnosti a impulzov k pohybu,
- on-line šikanovanie,
- trávenie voľného času detí od útleho veku s rodičmi v nákupných centrách,
- používanie internetu a IKT stále mladšími deťmi,
- zvyšujúca sa miera kastácie (značkové oblečenie, mobily),
- zvyšujúci sa tlak na výkon detí,
- väčšia nervozita a sociálna neistota detí,
- predčasné prejavovanie záujmu o intímne témy,
- e-mail – barlička v komunikácii,
- súkromné hodiny doučovania majú prevažne deti, ktoré to nepotrebujú,

- rastie význam cudzích jazykov,
- zväčšujú sa sociálne rozdiely medzi deťmi,
- mobil- bežná výbava žiaka školy.“ (Bielešová, 2012, s. 14)

Nárast uvedených negatívnych javov v školskom prostredí dokumentujú rôzne štatistiky, ale aj viaceré výskumné zistenia, napr. I. Emmerovej (2011, 2012, 2014), M. Dulovicsa (2012), L. Rovňanovej (2016), M. Niklovej (2016). L. Rovňanová (2015) v tejto súvislosti uvádza výskumné zistenia súvisiace s problémami učiteľov, ale aj študentov/šudentiek učiteľstva s udržiavaním disciplíny. Pedagogické činnosti súvisiace s disciplínou a správaním sa žiakov v škole boli označované výskumným súborom za náročné činnosti. Nezvládanie týchto situácií má za následok prehlbovanie a zvyšovanie konfliktných situácií v školskom prostredí.

Ako uvádza L. Holá až 85% konfliktov, ktoré boli riešené peer mediáciou je spôsobené slovnými urážkami a telesnými súbojmi medzi žiakmi. Ďalej v tejto súvislosti konštatuje na základe výskumov realizovaných na amerických školách, že 43 % konfliktov vzniká z fyzických útokov a 42% zo slovných urážok. Stratégie, ktoré žiaci volia na riešenie týchto konfliktov sú 40% fyzická agresia a 51% verbálna agresia. Z hľadiska pohlaví neboli zaznamenané významné rozdiely. Ďalšími javmi sú nesúlad vo vzájomných očakávaniach vo vzťahu nadriadený -zamestnanec, kolega -kolega, rodič -učiteľ, riaditeľ školy -rodič, vedenie školy -samosprávne orgány školy, riaditeľ školy – zriaďovateľ, riaditeľ školy -inšpektor, učiteľ- inšpektor, rodič –inšpektor.

Ďalej ide o negatívne emócie, ktoré sú dôsledkom ohovárania, intríg, závidi, frustrácie a sú dôsledkom vyhorenia učiteľa a jeho demotivácie, strata kritického myslenia, solidárnosti, stereotypné myslenie a predsudky, pseudoracionalizácia, moralizácia, jednomyselnosť. V súvislosti so žiakmi ide o násilné prejavy rovesníckych skupín, agresivita mladších voči starším, agresívne správanie detí voči dospelým.

Práve uvedené javy sa často stávajú predmetom vzniku sporov a konfliktných situácií, ktoré je potrebné v škole riešiť. Existencia názorových rozdielov je prirodzená, je však potrebné si uvedomiť ich prirodzenosť a tým sa ľahšie hľadajú riešenia. V tejto súvislosti ďalej D. Bielešová uvádza témy pedagogických diskusií a názorových rozdielov, ide o nasledovné:

- „prospech, správanie a dochádzka žiakov,
- odborné témy výchovy a vzdelávania,
- riešenie konfliktov v školskom prostredí,
- spolupráca s rodičmi,
- spolupráca s inými partnermi (sponzori, darcovia),
- informovanie o aktuálnej školskej legislatíve,
- výsledky práce metodických orgánov,
- inovácie v didaktike,
- informácie o finančnej situácii v škole,
- spätná väzba k činnosti vedenia školy,
- analýza úspešnosti v súťažiach a na olympiádach.“ (Bielešová, 2012, s. 27)

Z toho vyplýva, že prostredníctvom školskej mediácie je možné riešiť široké spektrum sporov a konfliktov. D. Bielešová (2013, s. 11) vymedzuje školskú mediáciu ako: „schopnosť vnímať, pochopiť a reagovať na konflikt v školskom prostredí prostredníctvom facilitácie sporu treťou nestrannou osobou, pričom konflikt môže nastať vo vzájomných vzťahoch medzi učiteľom a žiakom, učiteľom a rodičom,

nadriadeným a podriadeným, zriaďovateľom, prípadne inšpektorom a riaditeľom školy v rámci kolegiálnych vzťahov navzájom. Ak však ide o riešenie konfliktu medzi žiakmi, hovoríme o rovesníckej mediácii.“ Z čoho vyplýva, že rovesnícka mediácia je akýmsi typom školskej mediácie, ktorá zahŕňa len jeden typ vzťahov v škole. Autorka ďalej upozorňuje, že v súvislosti s aplikáciou procesu mediácie ako formy riešenia konfliktov do školského prostredia je potrebné očakávať:

- „väčšiu otvorenosť osôb, ktorých sa riešenie problémov dotýka,
- zreteľnejšie a intenzívnejšie prejavovanie emócií s ohľadom na vek,
- vzťah, skúsenosť, kritiku konania s vedomím prítomnosti nálad,
- rôzne štádiá zrelosti osobnosti a posúdenie správania s ohľadom na túto skúsenosť.“ (Bielešová, 2013, s. 12)

L. Holá uvádza, že prvý školský program riešenia konfliktov bol realizovaný v roku 1972 v New Yorku. Tento program viedol deti k novej, tvorivej reakcii na konflikt, ktorá spočívala v nenásilí, spravodlivosti, pomoci a osobnej integrite. Od začiatku 80 rokov 20. storočia sa programy peer mediácie objavili aj v San Franciscu, Chicagu a New Yorku. V Kanade bol aplikovaný prvý takýto program v roku 1987 v Ottawe. Zaujímavosťou je, že v 90 rokoch fungovalo už v amerických školách 350 programov peer mediácie.

Jeden z prvých, kto realizoval výskum v oblasti vplyvu rovesníckej mediácie na vznik konfliktov bol Hanson, ktorý zistil, že až u 36% detí sa znížilo správanie súvisiace so slovným urážaním, telesným napádaním. (Holá, 2014) Ďalšie výskumy z oblasti skúmania efektívnosti využívania peer mediácie hovoria o tom, že až u 43% žiakov a žiačok sa zvýšila miera vedomostí o konflikte a u 42% sa zvýšila miera schopnosti konflikt riešiť. Žiaci vyjadrovali spokojnosť s vyriešením sporov. Po troch rokoch od skončenia realizácie programu bol zaznamenaný pokles miery násillia medzi deťmi, či už v slovných konfliktoch, ale aj závažnejších fyzických napadnutiach. (Holá, 2011)

Mediácia prináša do škôl toleranciu, trpezlivosť, rešpekt, úctu, zodpovednosť, dôveru, kritické myslenie, zdravú komunikáciu, samostatnosť, empatiu.

Sociálny pedagóg v škole

Sociálny pedagóg je odborník erudovaný pre edukačnú a spoločenskú oblasť, ktorý podrobuje komplexnej analýze vzájomný vzťah medzi výchovou a sociálnym prostredím rôznej typológie, s cieľom vytvoriť optimálne podmienky na ničím nerušenú socializáciu, edukáciu, saturáciu základných bio-psycho-sociálnych potrieb a na kultiváciu osobnosti jednotlivca, v súlade so spoločenskými intenciami, v zmysle humanizmu, demokracie a tolerance, pričom tieto kroky majú prevažne preventívny charakter. (Hátár, 2006)

Aby mohol pracovník vykonávať profesiu sociálneho pedagóga, musí spĺňať požiadavky na jeho intelektové schopnosti a všeobecnú inteligenciu, ktoré ústia v jeho odbornú kvalifikáciu.

Pôsobenie sociálneho pedagóga v školách vymedzuje Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol účinnosť od 1. 9. 2009. Tento zákon v rámci vymedzenia činnosti sociálnych pedagógov, ale aj iných pedagogických a odborných zamestnancov dopĺňa Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Tento zákon vymedzuje činnosti sociálneho pedagóga nasledovne: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne

znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení.

Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“ Kvalifikačné predpoklady pôsobenia sociálnych pedagógov v školách vymedzuje Vyhláška č. 437/2009 MŠ SR ktorá ustanovuje kvalifikačné predpoklady a požiadavky pre pedagogických, ale aj odborných zamestnancov. Sociálny pedagóg by mal mať vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a to v nasledovných študijných odboroch: sociálna pedagogika, sociálna práca, alebo pedagogika v študijnom programe zameranom na sociálnu pedagogiku. Ďalšími predpokladmi sú spoľahlivosť, lojalita, ochota tvrdo pracovať ako uvádza Jan Storø (2013, s. 71).

Práve z dôvodu vymedzenia činnosti sociálneho pedagóga podľa spomínaného zákona si myslíme, že by práve on mohol byť realizátorom školskej mediácie a zároveň koordinátorom rovesníckej mediácie.

Z kľúčových kompetencií ako ich uvádza C. Határ možno pre školskú a peer mediáciu za ťažiskové považovať nasledovné: sociálno-pedagogicko-diagnostickú a prognostickú kompetenciu, kompetenciu sociálno-výchovnej prevencie, intervencie, profylaxie, organizačno-manažérsku, evaluačnú, kooperačnú kompetenciu, komunikačnú kompetenciu, sociálnu a (re)socializačnú kompetenciu, facilitátorskú kompetenciu, sociálne a výchovne rehabilitačnú kompetenciu, osobnosť aktivizujúcu, stabilizujúcu a usmerňujúcu kompetenciu. (C. Határ, 2007, s. 144).

Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec školy by mohol výkonom školskej mediácie napomáhať k eliminovaniu konfliktov vznikajúcich v školskom prostredí a tým podporovať pozitívnu klímu v škole a zároveň skvalitňovať poradenský servis. Preto vyjadrujeme optimistickú myšlienku, že nárast počtu sociálnych pedagógov v školách, či už základných alebo stredných vzrastie aj popularizáciou uplatňovania školskej mediácie s dôrazom na peer mediáciu.

Literatúra

DULOVICES, M. Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti ich prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga. Banská Bystrica, 2012. 94 s. ISBN 978-80-557-0424-1.

EMMEROVÁ, I. Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí. Banská Bystrica, 2011. 140 s. ISBN 978-80-557-0212-4.

EMMEROVÁ, I. Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou. Banská Bystrica, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

EMMEROVÁ, I. Penitenciárna starostlivosť verzus probačná a mediačná služba (s osobitným zreteľom na prevenciu delikvencie a kriminality u detí a mládeže). Banská Bystrica, 2014, 116 s. ISBN 978-80-557-0724-2.

HATÁR, C.: Práca sociálneho pedagóga s agresívnymi deťmi na II. Stupni ZŠ. In: Sociálny pedagóg – zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: 2006, ISBN 80-223-2205-9.

HATÁR, C.-SZÍJJÁRTÓOVÁ, K.-HUPKOVÁ, M.: Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie. Nitra. 2007. 282 s. ISBN 978-80-8094-174-1.

HOLÁ, L. Mediace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-3134-6.

HOLÁ, L. – MALACKA, M. a kol. Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů. Praha: Leges, 2014, s. 243. ISBN 978-80-7502-047-5.

KLEIPOEDSZUS, S. Communication and Conflict: An Important Part of Social Pedagogic Relationships. In *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London, 2011, p.125-140. ISBN 978-1-84905-119-4.

NIKLOVÁ, M. Rodina ako rizikový faktor vzniku deviantného správania u detí a mládeže v kontexte súčasnej doby -analýza empirických zistení. In *Acta sociopathologica III*. Hradec Králové, 2016. s. 240-261. ISBN 978-80-7435-637-7.

ROVNÁNOVÁ, L. Profesijné kompetencie učiteľov. Banská Bystrica, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.

ROVNÁNOVÁ, L. Prevencia sociálno-patologických javov v profesijných činnostiach učiteľov. In *Acta sociopathologica III*. Hradec Králové, 2016. s. 34-53. ISBN 978-80-7435-637-7.

STORØ, J. *Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. 2013, 152 s. ISBN 978-1-4473-0538-5.

ŠIŠKOVÁ, T. Facilitativní mediace. Řešení konfliktu prostřednictvím mediátora. Praha, 2012. 208 s. ISBN 978-80-262-0091-8.

VETEŠKA, J. Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky. Praha, 2015. 252 s. ISBN 978-80-7478-898-7.

Zákon č.420/2004 Z. z o mediácii a o doplnení niektorých zákonov.

Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

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

Vyhláška č. 437/2009 MŠ SR ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Adresa autora

PhDr. Lucia Kamarášová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

lucia.kamarasova@umb.sk

GENERÁCIA Z V KONTEXTE NÁRODNÝCH MERANÍ ZO SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

GENERATION Z IN THE CONTEXT OF NATIONAL MEASUREMENT OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE

Viktória Khernová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Jana Kostolanská

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Abstract:

The starting point will be the latest psychological and sociological trends about generational theories and differences X, Y and Z. The contribution will be devoted to the phenomenon of Generation Z (current youth, pupils, students), their skills and habits of learning environment and process. The starting point are results of a nationwide testing (pupils of 9th grade) from the Slovak language and literature. Educational habits of Generation Z will be analyzed by testing 9-2016 with a particular focus on the area of reading comprehension, and especially the linguistic and literary domain. We will note the differences in reading habits and skills of identification and perception of explicit and implicit information in the text. In the individual components the cognitive processes of remembering, understanding, applying and analyzing will be evaluating. We will focus on the educational conditions of the 21st century, and technological progress which affects thinking, language culture, reading and writing skills of Generation Z.

Key words:

generation Z, learning, slovak language and literature, reading comprehension, 21st century

Úvod

Každá generácia podlieha iným kultúrnym a politicko-historickým vplyvom, ktoré ovplyvňujú ich každodenný život, ich súčasnosť a budúcnosť. Generácia žiakov 21. storočia, Generácia Z, je ovplyvnená aj technickým „boomom“, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou ich života. Priority a spôsob myslenia novej generácie žiakov sú diametrálne odlišné ako myslenie ich vyučujúcich (Generácia X a Generácia Y). Obrovskou výzvou je nájsť kompromis a prebudiť v žiakoch ambíciu osvojiť si krásy i zákonitosti slovenského jazyka a literatúry. Vyžaduje si to kooperáciu učiteľa a žiaka na úrovni partnerstva, rešpektujúc autority so všeobecným rozhľadom, aby žiak mal nadšenie percipovať nové vedomosti a s chuťou sa púšťali do teórie a praxe objavovania nepoznaného.

„Naša mládež miluje prepych, má pokrivené maniere, opovrhuje autoritou, nerešpektuje starších.“

Výrok pochádza od jedného z najväčších mysliteľov ľudstva – od Sokrata, ktorý žil približne v 5. storočí pred Kristom. Generačné rozdiely nie sú fenoménom 21. storočia, nepocitujeme ich iba my, generačné „priepasti“ boli citeľné od počiatkov ľudstva. Je to prirodzený jav a súvisí s vývojom ľudského bytia, keďže sme obdarení mozgom, ktorý produkuje zložité myšlienkové operácie, taktiež emóciami, ktoré ovplyvňujú nás a ľudí okolo nás.

Strauss – Howe generačná teória

Strauss – Howe generačná teória z roku 1991 zaraďuje rôzne generácie od roku 1433 teoreticky do roku 2069 do rôznych skupín na základe rôznych dejinných, politických a iných kultúrnych, sociálnych, ekonomických a technických vplyvov do ucelených jednotiek. Na ozrejenie tejto problematiky by sme orientačne priblížili generačné celky od konca 19. storočia po súčasnosť:

1883 – 1900 Stratená generácia

Stratenou generáciou ju pomenoval Ernest Hemingway. Je to generácia ovplyvnená povojnovou dezilúziou a skepticizmom.

1900 – 1924 Vynikajúca generácia

Táto generácia postavila a premenila povojnovú hospodársku krízu v prosperitu. Vynikajúca generácia bola ovplyvnená pozitívnym javom marketingu a pop kultúry.

1924 – 1942 Mlčiaca generácia

Generácia vychovávaná rodičmi a starými rodičmi, ktorí zažili hrôzy 1. a 2. svetovej vojny. Mlčiaca generácia je generáciou, ktorá čelila nástupu studenej vojny.

1943 – 1960 Povojnová generácia detí

Povojnová generácia detí bola absolútne ovplyvnená studenou vojnou a rebéliou voči akémukoľvek druhu vojny či násilia, preto sa vytvárali rôzne skupiny hippies hnutia a hnutia za ľudské práva. Masovo sa objavil fenomén televízie. Zrodili sa superhrdinovia ako James Bond a Batman.

1960 – 1981 Generácia X

Je to aj tzv. najvzdelanejšia generácia, lebo pociťovali absolútnu nutnosť prijímať stále nové informácie a osobnostne rásť. Generácia X je generáciou, ktorá okúsila moc reklamy a marketingu a naučila sa ju naplno využívať. Hravosť tejto generácie nás doviedla k vytvoreniu prvých počítačových hier.

1981 – 1997 Generácia Y

Generácia Y je virtuálna generácia ovplyvnená sociálnymi sieťami a „komédiami“. Ich heslom je zábava na všetkých úrovniach a naplno využívajú všetky prostriedky, ktoré sú im k tomu poskytnuté. Ich hlavnou životnou silou sú pocity.

1997 – 2010 Generácia Z

Generácia dnešnej mládeže nepozná svet bez internetu, je absolútne zdigitalizovaná, pre nich je svet gombíček. Sú masovo ovplyvnení rôznymi korporáciami a majú potrebu byť úspešní. Generácia Z má úplne iný prístup k autoritám a k vzdelávaniu sa.

2010 – Generácia Alfa

Veľká neznáma a visí nad nimi otáznik. Akí budú, čo nové objavia? Čím nás obohatia? Čím nás prekvapia... Predpokladá sa, že táto generácia bude najviac transformačnou a vzdelanou generáciou. Technológie budú ich integrálnou súčasťou. (Howe – Strauss, 1991)

Aká je generácia Z?

Generácia Z si informácie vyhľadáva výlučne len cez „Google“, cieľ svojej cesty cez GPS, priateľstvá si vytvárajú a utužujú cez interkontinentálnu virtuálnu komunikáciu. Pre nich je počítač bez internetu ako človek bez duše. Nevedia, čo to je napísať list, nevedia sa orientovať na mape, nevedia, čo to je tráviť čas v knižnici vyhľadávaním informácií. Všetky tieto bežné „ľudské“ úkony charakteristické pre naše generácie sú pre nich cudzie a navyše strata času. Silnou stránkou Generácie Z je jej technologická vyspelosť, výborné medziľudské vzťahy a priateľstvá neobmedzené geografickými priepasťami či sociálnymi rozdielmi. Prijemná tímová práca je pre nich prioritná, robiť viac vecí naraz je pre dnešnú mládež absolútne prirodzený akt existencie, ich morálny kódex je ovplyvnený radikálnym hájením ľudských práv a nutnou ochranou životného prostredia a zvierat. Na druhej strane však Generácia Z nevie, čo je diskretnosť, nepozná spoločenské mantinely a má nedostatok niektorých vedomostí a zručností. Každodenný život Generácie Z je otvorenou knihou. Zdieľajú svoje radosti i úspechy, starosti aj bolesti, zážitky kladné i záporné predostierajú svojmu „obecenstvu“ prostredníctvom sociálnych sietí a blogov. Túžia síce po nezávislosti, no potrebujú usmernenie, latentne túžia po prirodzených autoritách, ktoré môžu rešpektovať pre ich životnú empiriu a úspech. Generácia Z stráca svoje schopnosti pre estetickosť jazyka, pravopisné i gramatické pravidlá, lebo prostredníctvom internetu sa vyjadrujú stručne a mnohokrát vo všeobecnosti zaužívaných heslách, ktorým rozumejú iba oni. Základné schopnosti, zručnosti a vedomosti o literárnovedných a jazykovedných pojmoch, pravopise, gramatike, lexikológii, štylistike im robia čoraz väčšie problémy, lebo im textový editor všetko „opraví“ a v mailoch sa môžu vyjadrovať mnohokrát aj familiárne. Generáciu Z by sme mali viesť na ceste k vzdelaniu a vedomostiam opatrne a motivačne, aby si oni sami uvedomili nutnosť istých vedomostí a zručností, že iba tak budú mať komplexný a plnohodnotný život, a tým vzrastie aj ich hodnota – a hodnotový rebríček Generácie Z je nastavený veľmi vysoko. Deti Generácie Z sú nezávislí myslitelia, zvyknutí konať, hľadať príležitosti a zmocniť sa ich, hľadajú skúsenosti, ktoré ich ženú stále vpred k vyšším ambíciám, neskruteným túžbam a k extrémnym cieľom, majú podnikavého ducha a sú kreatívni. Sú schopní prekonať samých seba. Je potrebné si uvedomiť však aj to, že si hľadajú aj všeobecných, globálnych mentorov, ktorí ich naučia niečo nepoznané, ktorí ich posunú ďalej ku kvalitnejšiemu životu, prirodzené authority, ktoré sú v ich vnímaní sveta niečím výnimoční, mentorov, ktorí ich obohacujú primárne vnútorne, lebo vedia, že materiálne bohatstvo dosiahnu aj sami bez vonkajšej „pomoci“. (Combi, 2015)

Generácia Z v kontexte národných meraní zo slovenského jazyka a literatúry

Rozdiely Generácie Z v myšlienkových procesoch zmapujeme na konkrétnych výsledkoch celoslovenského testovania žiakov deviateho ročníka zo slovenského jazyka a literatúry. Pre žiakov je nutná vedomosť a zručnosť jazykovej aj literárnej zložky slovenského jazyka a literatúry, taktiež schopnosť čítať s porozumením. Čítanie s porozumením je nadpredmetová kompetencia, ktorá je podmienkou úspešného napredovania žiakov nielen v školskej praxi, ale aj pre kvalitný život a pre realizáciu svojej plnohodnotnej budúcnosti. Položky v teste nie sú štandardnými školskými úlohami, neoverujú len rozsah faktických zapamätaných vedomostí, ale aj vyššie poznávacie dispozície žiakov. Test zo slovenského jazyka a literatúry je zostavený tak, aby overoval hĺbku vedomostí a zručností žiakov aplikovania faktických poznatkov v praxi, schopnosť prepájania rôznych vedomostí a ich ucelenia do logickej a zmysluplnej jednotky, taktiež schopnosť objavenia a uplatnenia správnej stratégie riešenia. Správne riešenie niektorých položiek si vyžaduje zložitý myšlienkový procesy

– Generácia Z ich však zvláda na vyššej úrovni, ako položky vyžadujúce menej náročné myšlienkové operácie. Generácia Z percipuje informácie a vedomosti dennodenne rôznymi spôsobmi a pociťuje nutnosť „bombardovať“ svoj mozog stále novými poznatkami, lebo chce všetko vedieť – vedieť všetko, čo ju zaujíma.

Čitateľská gramotnosť je zdrojom vedomostí a informácií, nástrojom objektívneho hodnotenia, porovnávania a diferenciacie informácií. Predstavuje schopnosť čítania s porozumením, predpokladá osvojenie si textu, pochopenie prečítaného, analýzu textu, ďalšiu prácu so získanými informáciami a otvára brány do „sveta nepoznaného“. Podnecuje vytváranie nových myšlienkových celkov, hypotéz a schopnosť rozpoznávať zavádzajúce a nepresné informácie. Pre osvojenie si tejto kompetencie je veľmi dôležité medzipredmetové prepájanie informácií a vedomostí, taktiež rozvíjanie, prehľbovanie a intenzívne zavádzanie medzipredmetových vzťahov a súvislostí do všetkých vyučovacích predmetov. Pre úspešné riešenie testu zo slovenského jazyka a literatúry je však potrebná aj faktická vedomosť z oblasti jazyka a literatúry, čítanie s porozumením, dobre zvládnutá technika čítania a práca s textom na rôznych úrovniach, schopnosť triediť informácie, odlíšiť podstatné od menej dôležitého, dekodovanie textu, schopnosť identifikovať a interpretovať najmä implicitné informácie z textu, vyžaduje pochopenie vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými faktami, pojmami, vytváranie nových kontextov a vyvodzovanie vlastných záverov. Treba si uvedomiť skutočnosť, že edukácia Generácie Z si vyžaduje rozvíjanie kognitívnych myšlienkových procesov na všetkých úrovniach rovnocenne, rozvíjanie medzipredmetových vzťahov a nutnosť prezentácie vlastných stratégií, lebo sú schopní prepájania rôznych informácií, tým sa pre nich stáva vzdelávanie zaujímavejším a hravejším. Tieto skutočnosti ukážeme na výsledkoch celoslovenského testovania T9-2016 zo SJL.

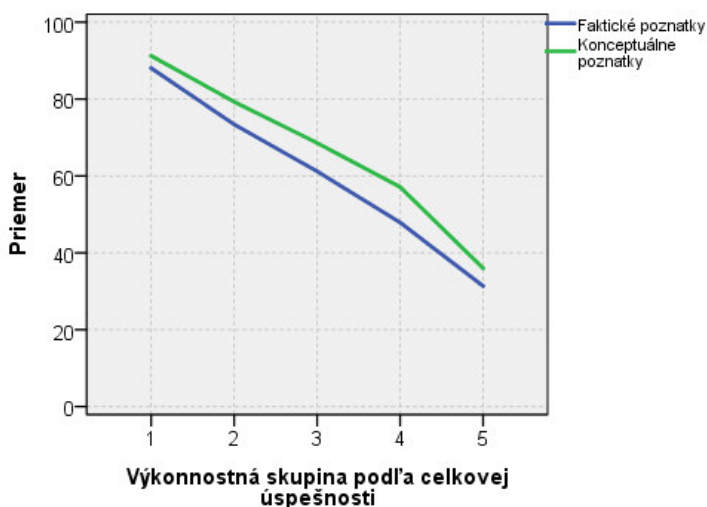
Vedomostné úrovne klasifikujeme do viacerých kategórií, avšak pre potreby testovania 9. ročníka ZŠ zo slovenského jazyka a literatúry využívame iba kategórie faktických a konceptuálnych poznatkov. Faktická znalosť predstavuje vedomosti, ktoré by žiak mal ovládať prirodzeným procesom osvojovania zákonitostí konkrétneho predmetu, pomocou usmerňovania učiteľa jednotlivých predmetov, ktorý im tieto vedomosti rôznou metódou odovzdáva, resp. závisí od kooperácie učiteľ žiak. Faktické poznatky sú základným prvkom poznania a žiaci by ich mali ovládať pre úspešné zvládnutie ktorejkoľvek disciplíny, resp. predmetu. Konceptuálne poznatky si vyžadujú prepájanie istých znalostí a predpokladá ich zlúčenie do uceleného a zmysluplného celku. Z analýzy testu T9-2016 zo SJL vyplýva, že konceptuálne poznatky žiakov sú na vyššej úrovni ako faktické (konceptuálne poznatky: 66,4 %, faktické poznatky: 60,4 %). V tabuľke 1 je rozpisaná úroveň dosiahnutej úspešnosti vo faktických a konceptuálnych poznatkoch konkrétnych výkonnostných skupín, ktoré boli stanovené podľa celkovej úspešnosti v celom teste. Celková úspešnosť všetkých testovaných žiakov z oboch úrovní poznatkov znázorňuje graf na obrázku 1.

Tab. 1: Úspešnosť výkonnostných skupín podľa dimenzie poznatkov

	Výkonnostná skupina podľa celkovej priemernej úspešnosti									
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Faktické poznatky	7172	88,1	7173	73,4	7173	61,2	7173	47,9	7173	31,3
Konceptuálne poznatky	7172	91,2	7173	79,3	7173	68,6	7173	57,1	7173	36,0

N – počet testovaných žiakov

% – priemerná úspešnosť



Obr. 1: Celková úspešnosť piatich výkonnostných skupín podľa dimenzie poznatkov

O skutočnosti, že myslenie žiakov Generácie Z sa diametrálne mení svedčí aj fakt, že v teste zo slovenského jazyka a literatúry v položkách zameraných na kognitívne procesy porozumieť (65,8 %) a hodnotiť (67,0 %) dosiahli lepšie výsledky ako v procesoch aplikovania (60,0 %) a analyzovania (61,9 %). V tabuľke 2 a na obrázku 2 uvádzame úspešnosť žiakov jednotlivých výkonnostných skupín podľa kognitívnych procesov. V kognitívnych procesoch porozumieť sa vyžaduje samostatné myslenie žiaka a pri hodnotení aj voľba stratégie riešenia. Tieto procesy si obvykle nevyžadujú pojmovú vedomosť, sú orientované na vyššie myšlienkové procesy a väčšinou testujú kombinovanie konkrétnych faktických vedomostí s vlastnou empiriou, čítanie s porozumením alebo medzipredmetové vzťahy. Z výsledkov je zjavné, že Generácia Z tieto úkony zvláda v priemere na vyššej úrovni, hoc tieto položky si vyžadujú prepájanie viacerých zložiek a oblastí naraz. Kognitívne procesy aplikovania a analýzy si obvykle vyžadujú nejaké konkrétne faktické a pojmové vedomosti, ktoré by žiaci počas riešenia položky mali mať a vedieť ju použiť v bežnej praxi na testovanej

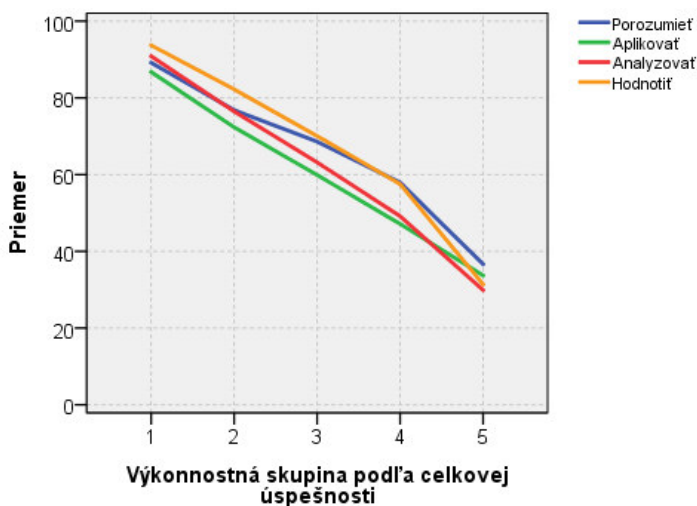
položke. V týchto procesoch sa však objavili značné nedostatky a vysoká miera chybovosti, t. j. absencia niektorých základných faktických vedomostí.

Tab. 2: Úspešnosť výkonnostných skupín podľa kognitívnych procesov

	Výkonnostná skupina podľa celkovej priemernej úspešnosti									
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Porozumieť	7172	89,1	7173	76,8	7173	68,6	7173	57,9	7173	36,7
Aplikovať	7172	86,8	7173	72,3	7173	59,9	7173	47,1	7173	33,7
Analyzovať	7172	90,9	7173	76,5	7173	63,2	7173	49,2	7173	29,9
Hodnotiť	7172	93,7	7173	82,2	7173	70,0	7173	57,5	7173	31,4

N – počet testovaných žiakov

% – priemerná úspešnosť



Obr. 2: Celková úspešnosť piatich výkonnostných skupín podľa kognitívnych procesov

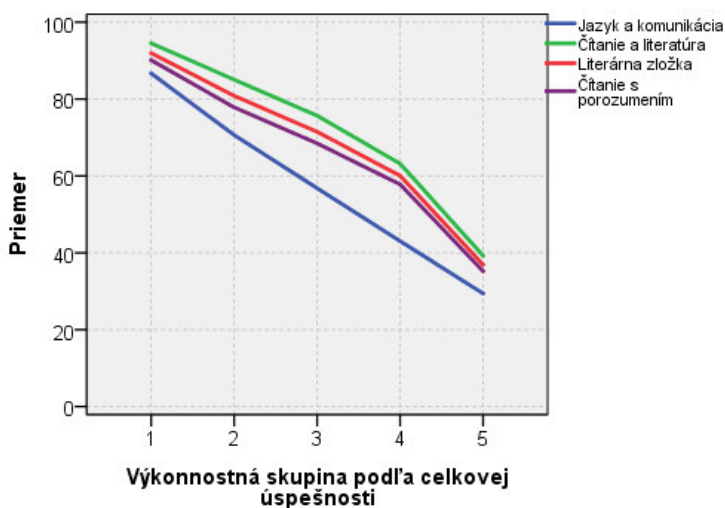
Položky zamerané na čítanie s porozumením (65,9 %) a čítanie a literatúra (71,5 %) žiaci zvládali na očakávanej úrovni, naopak pri položkách zameraných na jazyk (57,3 %) žiaci zlyhávali o čom svedčí ich nízka faktická vedomosť o jednotlivých problémoch a ich schopnosť použiť tieto vedomosti pri riešení konkrétnej položky je veľmi obmedzená. Najväčšie nedostatky sme zaznamenali v položkách zameraných na jazykovú oblasť, ktoré si vyžadovali práve konkrétnu faktickú vedomosť, a to položky testujúce vedomosti o vetných členoch, určenie slovných druhov, rozdelenie slovných druhov, gramatické kategórie ohybných slovných druhov, deklinácia ohybných slovných druhov a pravopis vlastných podstatných mien. Úspešnosť žiakov jednotlivých výkonnostných skupín v testovaných oblastiach zobrazujeme v tabuľke 3 a na obrázku 3.

Tab. 3: Úspešnosť výkonnostných skupín podľa jednotlivých oblastí

	Výkonnostná skupina podľa celkovej priemernej úspešnosti									
	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jazyk a komunikácia	7172	86,7	7173	70,6	7173	56,8	7173	43,0	7173	29,4
Čítanie a literatúra	7172	94,5	7173	85,0	7173	75,7	7173	63,2	7173	39,3
Literárna zložka	7172	92,0	7173	80,8	7173	71,5	7173	60,0	7173	36,9
Čítanie s porozumením	7172	90,1	7173	77,8	7173	68,5	7173	57,8	7173	35,2

N – počet testovaných žiakov

% – priemerná úspešnosť



Obr. 3: Celková úspešnosť piatich výkonnostných skupín podľa jednotlivých oblastí

Záver

Cieľom vzdelávania slovenského jazyka a literatúry je upevniť v žiakoch schopnosť používať kognitívne operácie a spôsobilosť kritického myslenia, formovať a riešiť problémy, schopnosť tvorivého myslenia a spôsobilosť uplatniť jeho výsledky. Žiakov treba naučiť nielen čítať, písať, počítať, ale aj myslieť. Nové generácie by sme mali viesť k samostatnému mysleniu naďalej, vystaviť im cestičku k vlastným riešeniam, dať im priestor na vlastnú realizáciu myšlienkových procesov, aby na jednotlivé vedomosti a fakty prišli samostatne, usmerňovať ich k správnym riešeniam a záverom. Rozvíjať v nich analytické aj syntetické myslenie.

Akýkoľvek pokrok je súčasťou ľudskej existencie, pokrok je prirodzený a nezastaviteľný. Žiakovi, Generáciu Z, musíme viesť k správnej interpretácii života a životných hodnôt – edukácia na rôznych úrovniach je neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu vývoja. Progres však podmieňuje isté vedomosti a zručnosti, ktoré sú statické (predpísané ŠVP) a sú pre ďalšiu dynamiku akéhokoľvek vývoja nutné. Musíme si uvedomiť, že vedomosti rôzneho druhu, ktoré nám škola odovzdáva sú pre akýkoľvek ďalší vývoj nutnou súčasťou, lebo percipovať ďalšie vedomosti vieme iba tak, ak máme pevné, zmysluplné a ucelené základy. Pre úspešnú budúcnosť by sme mali odovzdať žiakovi bohatstvo v podobe vedomostí, spôsobilostí a zručností, ktoré ich budú podnecovať k ďalšiemu osobnostnému rastu. Všetko to môžeme docieľať iba vzájomnou konštruktívnou a tolerantnou spoluprácou na všetkých úrovniach s rešpektovaním vlastnej individuality každého zúčastneného partnera.

Literatúra

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. et al.: *Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 302 s. ISBN 0-8013-1903-X.

COMBI, CH. *Generation Z: Their Voices, Their Lives*. London: Hutchinson, 2015. 320 s. ISBN 978-0091958770.

HOWE, N., STRAUSS, W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company, 1991. 538 s. ISBN 978-0-688-11912-6.

KOSTOLANSKÁ, J. Testovanie 9-2016. Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry. Bratislava: NÚCEM, 2016. (Interný materiál)

Adresy autorov

Mgr. Viktória Khernová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava

viktoria.khernova@nucem.sk

Ing. Jana Kostolanská, PhD.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava

jana.kostolanska@nucem.sk

KOMPETENCIE PRE UDRŽATEĽNOSŤ AKO CESTA K SPRAVODLIVEJ, STAROSTLIVEJ A UDRŽATEĽNEJ SPOLOČNOSTI

COMPETENCIES FOR SUSTAINABILITY AS WAY TO EQUITABLE, CARING AND SUSTAINABLE SOCIETY

Andrea Klimková

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Mankind has entered a new geological period (Anthropocene) and society must learn to deal with the challenges of sustainability and sustainable development. The university sector is the one that can critically address sustainable development as it carries out pioneering research, crosses interdisciplinary boundaries, and challenges dominant paradigms. Universities prepare future leaders and teachers, therefore one of the priorities of practical professional preparation is the development of competencies for future teachers towards sustainability and sustainable development. The content analysis of documents relating to pregradual study programmes of future teacher showed the following: 1) competences for sustainable development are generally overlooked; 2) the practical professional preparation of teachers towards sustainability contains gaps and insufficiencies which represent barriers for its implementation in educational practice. The study analyses the competences of future teachers and the quality of their preparation for the practice and implementation of Education for Sustainable Development (ESD).

Key words:

education for sustainable development, applied ethics, competencies, pregradual teacher training, moral imagination.

Úvod a náčrt problému

Ľudstvo vstúpilo do novej geologickej epochy - antropocénu a spoločnosť sa musí naučiť, ako sa vysporiadať s výzvami udržateľnosti a udržateľného rozvoja. To predstavuje výzvy a požiadavky na nové kompetencie. Vysokoškolský sektor je ten, ktorý je schopný kriticky riešiť udržateľný rozvoj, pretože produkuje priekopnícky výskum, prekračuje hranice odborov a spochybňuje dominantné paradigmy. Univerzity pripravujú budúcich lídrov a budúcich učiteľov, preto jednou z priorít praktickej profesijnej prípravy sa javí ako kľúčový rozvoj kompetencií budúcich učiteľov smerom k udržateľnosti a udržateľnému rozvoju. Ukazujú sa ako potrebné nové horizonty vzdelávania pre udržateľný rozvoj, ich konceptualizácia a transfer do pregraduálnej prípravy učiteľov. V rokoch 2014, 2015 sme na Katedre aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach realizovali kvalitatívny výskum, obsahovú analýzu vybraných študijných plánov v študijných programoch učiteľstva na dvoch slovenských univerzitách UPJŠ v Košiciach a UMB, a to: *v učiteľstve etickej výchovy v kombinácii, náuka o spoločnosti a nemecký jazyk a literatúra, anglický jazyk a literatúra v kombinácii*. Výskum bol zameraný na implementáciu Vzdelávania pre udržateľný rozvoj do

študijných plánov, a súčasne na prítomnosť inovatívnych, alebo synergických tém týkajúcich sa udržateľnosti a udržateľného rozvoja v informačných listoch predmetov vo všetkých študijných plánoch. Cieľom bolo zistiť, či sa Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (ESD) stal súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov vo vybraných študijných programoch učiteľstva¹. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj, pretože ako povedal poľsko-americký filozof a ekoetik H. Skolimowski, alebo bude 21. storočie ekologické, alebo nebude vôbec (Skolimowski, 1992, 1999). Obsahová analýza dokumentov vybraných študijných programov učiteľstva ukázala, že **po prvé**, (1.) kompetenciám pre udržateľný rozvoj nie je všeobecne venovaná pozornosť; z čoho následne vyplýva, že **po druhé** (2.) sú zrejme zásadné medzery a nedostatky univerzitnej praktickej profesijnej prípravy učiteľov smerom k udržateľnosti, čo predstavuje bariéry pre jeho realizáciu v školskej praxi. Výsledky uvedeného výskumu sme využili ako pilotný projekt pre podanie projektu v grantovej schéme KEGA 2016 s názvom: Vysokoškolské vzdelávanie pre udržateľnosť (HESD, hodnotové rámce, kompetencie a nástroje pre implementáciu udržateľnosti v edukačnej praxi).

V predloženej štúdii sa venujem skúmaniu:

- teoretických a metodologických východísk vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD, *Education for sustainable development*);
- jeho aktuálnemu súčasnému stavu v kontexte slovenských univerzít;
- zdôvodneniam pre jeho kreovanie, konceptualizáciu a implementáciu do pregraduálnej prípravy učiteľov.

„Kultúra, ktorá toleruje pustošenie Zeme, upadá do rozporu sama so sebou“ (Kolářsky, 1998, s. 23). Zmeny, ktoré sú nutné pre prekonanie súčasnej ekologickej krízy môžeme označiť ako revolúciu udržateľnosti a udržateľného rozvoja, tzn. ako prechod od neudržateľnej spoločnosti k spoločnosti udržateľnej, ktorá neohrozuje svoje existenčné predpoklady, teda životné prostredie. Heuristickým a praktickým kľúčom môže byť zmena hodnotenia (čo považujeme za hodnotné, aby bolo kompasom ľudského rozhodovania, konania, správania), informačných väzieb, zmeny obsahov dát, zmena cieľov, podnetov, spätných väzieb. Z uvedeného vyplýva, že transformácia sa týka transformácie vzdelávania a všetkých vzdelávacích systémov. Zodpovedné vzdelávanie, ekologické myslenie a kultúra 21. storočia (antropocénu) musí absorbovať prvky udržateľnosti vo všetkých oblastiach vedy, vzdelávania, techniky, globálnej ekonomiky a kultúrnych stratégií. Antropocénom mám na mysli nové geologické obdobie, ktoré je všeobecne akceptované a ktoré si vyžaduje „prehodnotenie všetkých ľudských aktivít a stratégií“ (Klimková, 2015, s. 12). To volá po interdisciplinárnej spolupráci, najmä v environmentálnom vzdelávaní, ktoré už dávno nie je záležitosťou výlučne prírodovedných predmetov.

Environmentálne vzdelávanie sa na Slovensku realizuje na všetkých stupňoch škôl, vrátane škôl vysokých, realizujú ho štátne aj neštátne vzdelávacie inštitúcie a organizácie. Štátny pedagogický ústav ako poverený garant Ministerstva školstva, vedy a výskumu Slovenskej republiky je gestorom pre napĺňanie vzdelávacieho programu cez prierezovú tému Environmentálna výchova v materských, základných a

¹ Metodológia kvalitatívneho výskumu bola postavená na kľúčovej hypotéze, v ktorej sme predpokladali, že **Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj** nie je súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov a na metóde nekvantitatívnej obsahovej analýzy textu (Gavora, 2000). Do výskumu sme zapojili aj študentov a študentky učiteľstva EV v povinne-voliteľnom predmete Multikultúrna, globálna a environmentálna výchova (KAE/MENVm/12). V rámci praktických výstupov skúmali a analyzovali Informačné listy predmetov. Triediacim univerzom a analytickou jednotkou boli pojmy, *udržateľnosť*, *udržateľný rozvoj*, *vzdelávanie pre udržateľný rozvoj*.

stredných školách. Esenciálnou a organickou súčasťou environmentálneho vzdelávania sa stala problematika udržateľnosti a udržateľného rozvoja. Téma vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD) je v slovenských podmienkach zatiaľ okrajovou témou, reflektuje sa málo, dialóg sa vedie sporadicky. Napriek pomerne dlhej tradícii environmentálne orientovaných odborov v krajinách strednej a východnej Európy sa ukazuje, že koncept *Education for Sustainable development* sa v slovenskom kontexte skôr neujal. Ako konštatujú niektorí odborníci a teoretici, príčina, prečo je to tak, bude - zdá sa - ukrytá v tom, že je to fundamentálne nový typ vzdelávania, transdisciplinárny, otvorený. „Komplexné spoločenské problémy si vyžadujú hybridné riešenia“ (Vladyková, 2015, s. 109), čo predpokladá neustále diskurzy a spoluprácu prebiehajúcu naprieč prírodnými vedami, spoločenskými vedami a humanitnými vedami a praktickou sférou občianskej spoločnosti (organizačná prax, environmentálna prax, environmentálne hnutie). Ide o vzdelávací koncept (svojou povahou interdisciplinárny), ktorý je pomerne náročné transformovať do konkrétnych vzdelávacích a študijných programov a ktorý kladie vysoké nároky na rozmanité kompetencie vyučujúcich, súvisiace s tvorivosťou a rozvojom nonkognitívnych schopností oveľa viac, než s teoretickou odbornosťou. Zároveň to predstavuje výzvu a požiadavky implementovať do pregraduálnej prípravy učiteľov koncepty udržateľnosti a udržateľného rozvoja, bez rozdielu aprobácií, pre všetky študijné programy.

Kontext, súvislosti a prieniky udržateľnosti a vzdelávania

Všeobecne platí, že vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj a vo vzdelávaní pre budúcnosť môžu hrať významnú rolu vysoké školy, pretože môžu prepojiť regióny, preklenúť hranice odborov či sprostredkovať väzby medzi miestnou a globálnou dimenziou udržateľného rozvoja. Sú uznávané pre svoj vplyv v spoločnosti, aj priamo na politiku, pôsobia samozrejme aj nepriamo. Ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie, školskú prax. Vzdelávacie systémy sú zásadné pre dosiahnutie prechodu smerom k udržateľnému rozvoju (UE4SD, 2015). Spoločnosť nie je len dostatočne inteligentným príjemcom a adresátom správ o ekologickej situácii, ekologickom probléme, o udržateľných stratégiách, ale aj sama zdrojom iniciatív, tzn. aktívnym partnerom v efektívnej komunikácii s tvorcami nových iniciatív vo vede, technike, kultúre a vzdelávaní, pri vypracovaní projektov ekologického významu.

Dekáda vzdelávania pre udržateľný rozvoj (DESD) a hodnotenie tohto procesu zo strán teoretikov (Tilbury - Mulá, 2009; UE4SD 2015; Klimková, 2015) naznačuje, že od jej signácie a nástupu implementácie a aplikácie je otvoreným poľom spektrálnych aktivít, projektov, výstupov a výpovedí. To dokazuje nielen záplava textov, v ktorých sa teoretici venujú jej procesom, princípom, nástrojom, ale prípadové štúdie z rôznych vzdelávacích inštitúcií, z európskych a svetových univerzít a vysokých škôl, ktoré implementujú *Education for sustainability development*.

Hneď v úvode je dôležité poznamenať, že vzdelávacie systémy, aj vysokoškolský sektor v krajinách strednej a východnej Európy, po dlhom období neslobody a ideologizácie ešte donedávna zaostávali za západnými krajinami. Až v posledných desaťročiach prešli rýchlou a intenzívnou transformáciou. Niektoré krajiny strednej a východnej Európy zaostávajú v určitých oblastiach za Západom. Akoby sme ostávali slepí, hluchí, alebo ľahostajní k výzvam udržateľnosti, tzn. aj k našej budúcnosti.

Empirickou sondou sme zistili, že projekt udržateľnosti je v súčasnosti vo vysokoškolskom vzdelávaní na Slovensku ukotvený a aplikovaný výlučne v kurikulu niekoľkých environmentálnych študijných programov (viac-menej technicky prípadne prírodovedne orientovaných): (1.) Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta pripravuje odborníkov v prírodných vedách a environmentalistike v dvoch študijných programoch *Environmentálne plánovanie a manažment*, *Ochrana a*

využívanie prírody a krajiny; (2.) Fakulta ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene, Katedra UNESCO pre ekologické vedomie a trvalo udržateľný rozvoj ponúka akreditovaný študijný program *Environmentálny manažment*. V rámci empirickej sondy bola použitá kvalitatívna metóda obsahovej analýzy dokumentov a fenomenologickej analýzy vybraných študijných programov. Je zrejmé, že vzdelávanie pre udržateľný rozvoj je v kompetencii prírodovedných, alebo technických študijných programov. V humanitných a spoločenskovedných disciplínach na Slovensku je skôr okrajovou záležitosťou, alebo formálne deklarovaným doplnkom, čo predstavuje pre hodnotovú orientáciu súčasnej a budúcej generácie vážne konzekvencie (Klimková 2015, 2016).

Navzdory široko prijímanému názoru, že potrebujeme také kultúrne a vzdelávacie stratégie, ktoré povedú k udržateľnej spoločnosti a udržateľným komunitám, v učiteľských študijných programoch a pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku, koncept udržateľnosti nenájdeme. Zdá sa, že hoci máme k dispozícii veľké množstvo zahraničných časopisov a publikačných aktivít venujúcich sa udržateľnosti a udržateľnému rozvoju, empirickému výskumu ekologických vied s epistemologickým a didaktickým presahom do vzdelávania, napr. *Environmental Science in Europe*, *Journal of Sustainable Development*, *Journal of Environment*, a iné, doposiaľ neexistuje na Slovensku etablovaná špecifická oblasť pedagogickej vedy, alebo časopis, ktorý by bol odborným fórom pre riešenie širokého spektra kľúčových otázok. Učiteľská profesijná komunita akoby ostávala voči otázkam udržateľnosti a nášho prežitia hluchá a slepá, až na individuálnych učiteľov, ich úsilie, ich iniciatívne projekty. V Českej republike existuje vedecké a odborné fórum pre systematickú identifikáciu a objasňovanie relevantných a kľúčových otázok udržateľnosti (časopis *Envigogika*).

Posledné výskumy hovoria (UNESCO, 2012; Tilbury - Mulá, 2009, UE4SD, 2015), že:

- vysokoškolské vzdelávanie nezohľadňuje strategické dokumenty ESD (*Education for sustainable development*) a EU a víziu udržateľnosti;
- vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (ESD) je Slovensku skôr okrajovou záležitosťou, prípadne súčasťou kurikula a profesijnej prípravy niekoľkých environmentálnych programov;
- záverečná správa UNESCO (2012) hovorí o tom, že ESD nedosiahla plný potenciál a sú zrejmé problémy pri prekonávaní disciplinárnych hraníc (UNESCO, 2012).

Rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj sa chápe často ako zásadný, pričom jeho fundamentálny kľúč tkvie v tom, že medzi oboma vzdelávacími prístupmi existuje rozpor. Podľa niektorých teoretikov je rozdiel chápaný v tom, že environmentálne vzdelávanie je prístupom neantropocentrickým (ekocentrickým, biocentrickým, ekologickým), kým udržateľný rozvoj je prístupom antropocentrickým. Niektorí autori (Dlouhá – Zahradník, 2016) vidia rozdiel medzi environmentálnym vzdelávaním a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj (ESD) ako rozdielne vývojové štádiá podobného prístupu. Koncept udržateľnosti (vo vzdelávaní) pracuje v ďaleko väčšej miere s väčšinovým názorom, pretože má ambíciu stať sa prístupom zdieľaným väčšinou spoločnosti (a jej vzdelávacích systémov), zahrňujúcim všetky sféry spoločenskej praxe.

Teoretické a metodologické východiská vzdelávania pre udržateľný rozvoj

Súčasný environmentálny problém a ekologická kríza nám ukazujú, že nemajú hranice v zmysle hraníc štátov, či regiónov. Zároveň nám ukazujú, že nemajú ani disciplinárne hranice, ale zaujímajú rovnako filozofov a etikov, biológov, hydrológov,

politológov, antropológov, a samozrejme učiteľov rôznych aprobácií. Otvárajú otázky, environmentálnej gramotnosti, environmentálnych postojov, ekologických a environmentálnych hodnôt, morálneho usudzovania rozhodovania vo vzťahu životnému prostrediu. Mení sa charakter súčasnej globálnej spoločnosti, ktorá sa musí naučiť vysporiadať sa s výzvami udržateľnosti. Nové kompetencie učiteľov vo vzdelávaní pre udržateľný rozvoj (ESD) sú preto dôležitým faktorom hlbokých zmien vo vzdelávaní a výchove (UE4SD, 2015). Súvisia s tvorbou rôznorodých kompetencií a so schopnosťou realizovať zodpovedné kultúrne stratégie v organizačnej spoločnosti. To je zásadná výzva pre rekonštrukciu vzdelávania, pre nové kompetencie človeka antropocénu. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj predstavuje nové horizonty vzdelávania.

Hlavným cieľom reformy školstva v poslednom desaťročí je premeniť tradičné encyklopedické školstvo, encyklopedicko-memorovacie a direktívne školstvo na (1.) poznatkovo hodnotné, (2.) tvorivo-humánne a súčasne (3.) ekologicky zodpovedné. Budúci učiteľ má súčasným zmenám v spoločnosti porozumieť a napomáhať im. Optimálny postup pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z tradične zostavených modelov, ktorých vhodnosť a realita sa empiricky overuje v praxi. Vymedzenie profesijných kompetencií tvorí základ charakteristiky profesie a je významné pre koncipovanie prípravného a celoživotného vzdelávania. Učiteľské kompetencie sú základom pre vytvorenie kompetenčného profilu učiteľa. Mnohí autori vytvárajú modely, v ktorých členia kompetencie na niekoľko skupín, vždy vo vzťahu k žiakovi, k edukačnému procesu a vo vzťahu k sebe samému (Kasáčová, 2006, Kosová, 2012).

Ak sa v doterajších prístupoch a modeloch kompetencií učiteľov, alebo modelov vedenia neobjavili kompetencie pre udržateľnosť a udržateľný rozvoj, nachádzame sa v situácii, keď je to viac ako žiaduce.

Reforma regionálneho školstva vždy závisí od kvality jeho učiteľov, ktorých pripravujú vysoké školy. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, hoci akreditované podľa existujúcich opisov študijných odborov učiteľstva, je vytvárané autonómnym rozhodovaním vysokých škôl a žiaľ, na reformné zmeny reaguje podľa flexibility vedení a učiteľov jednotlivých univerzít (Kosová et al, 2015). Pre úspech a efektívnosť vzdelávania pre udržateľný rozvoj na rôznych stupňoch vzdelávania sú kľúčovými aktérmi odborne aj kompetenčne pripravení učitelia. Podľa výskumov viacerých autorov (napr. Kasáčová, 2006, Kosová, 2012) učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len časť, a to tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. To kladie na pregraduálne aj na kontinuálne vzdelávanie učiteľov požiadavku, postaviť v nich praktickú prípravu prostredníctvom reflexie na novú kvalitatívnu úroveň.

Pregraduálna príprava učiteľov a nové kompetencie

Objavujú sa otázky, ako implementovať udržateľnosť v kurikulumoch na všetkých úrovniach a súčasne, ako zabezpečiť rovnováhu medzi transformáciou kurikula a profesijnou autonómiou učiteľov smerom k udržateľnosti, keďže ide o otázky ktoré môžeme nazvať existenciálne, či so to chceme priznať, alebo nie. Napriek k tomu, že v školstve stále ešte prevláda fragmentárnosť, disciplinárne demarkácie, kauzácia zhora, ozývajú sa výzvy, decentralizačnej logiky: sústrediť sa na nové kompetencie učiteľov. Pre učiteľskú profesiu, v ktorej je nutné na expertnej úrovni prakticky pracovať s druhými ľuďmi v neustále sa meniacich edukačných situáciách, v globálnom svete, v novej situácii antropocénu, má dôležitý rozmer nielen vzťah teórie a praxe, ale aj kompetencia v tom, ako v mojom predmete, v mojom kurze, v mojej aprobácii uplatňovať paradigmu udržateľnosti. Z hľadiska udržateľnosti to kladie na profesijnú

prípravu budúcich učiteľov nové požiadavky, aby dokázali uchopiť svoje perceptuálne znalosti vedeckých teórií a konceptualizovať ich do svojej osobnej edukačnej teórie, aj stratégie. Epistemologickú, axiologickú a etickú bázu nám pomôže nasýtiť aplikovaná etika, cez jej jednotlivé subdisciplíny, napr. environmentálnu etiku, organizačnú etiku etiku klimatických zmien, ai.

Je viac ako zrejmé, že je nutné do pregraduálnej prípravy učiteľov zakomponovať nové kompetencie, kompetencie pre udržateľný rozvoj, ktoré sú dizajnované a utvárané:

1. princípmi vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ESD);
2. **epistemickou odbornosťou** – poznanie ako epistémie (konceptuálne znalosti), ktorá hovorí o tom, čo má učiteľ o udržateľnosti a udržateľnom rozvoji vedieť (Fobel, 2012);
3. **performatívnou odbornosťou** – poznanie ako *phronesis* (perceptuálne znalosti, praktická múdrosť), ktorá je zviazaná s praktickými zručnosťami, kreativitou, flexibilitou, senzitivnou na situáciu, vynaliezavá v improvizácii a nasýtená imaginatívnou sympatiou a morálnou sympatiou v zmysle hodnotových reflexií a permanentného hodnotenia (Fobel, 2012).

Vzdelávanie k udržateľnosti a udržateľnému rozvoju chápem ako kultúrnu prácu a kultúrny hodnotový edukačný nástroj. Podľa UE4SD (2015) ho môžeme chápať ako:

- „transformatívny a reflektívny proces, ktorý sa snaží integrovať hodnoty a vnímanie udržateľnosti nielen do vzdelávania, ale do každodenného osobného aj profesionálneho života každého;
- prostriedok umožňujúci ľuďom nové vedomosti a zručnosti, ktoré pomáhajú riešiť bežné problémy, ktoré spochybňujú spoločný život globálnej spoločnosti teraz aj v budúcnosti;
- holistický prístup na dosahovanie hospodárskej aj sociálnej spravodlivosti, (environmentálnej spravodlivosti – doplnila A.K.) a úcta k všetkému životu;
- nástroj na zlepšenie kvality základného vzdelávania re-orientujúci existujúce vzdelávacie programy a zvyšovanie environmentálneho povedomia“ (UE4SD, 2015).

Navrhovaný prístup ku vzdelávaniu k udržateľnosti, založený na holistickom, spravodlivom a starostlivom (rozumej zodpovednom) dialógu v podpore procesov udržateľnosti ekosystémov, ukotvujem na novej stratégii a metodológii v aplikovanej etike, ktorá poskytuje epistemologickú, axiologickú, metodologickú, aj praktickú bázu pre etickú výchovu: na **rozvoji morálnej imaginácie**. V prvom kroku je potrebné pripraviť na túto kultúrnu a hodnotovú prácu budúcich učiteľov, aj súčasných učiteľov.

Kognitívnu bázu prípravy učiteľov pre udržateľnosť môže doplniť a hodnotovo saturovať etika starostlivosti, ktorá pracuje s konceptom spravodlivej starostlivosti, alebo s konceptom starajúcej sa spoločnosti (Jesenková, 2016), rovnako ako environmentálna etika a jej využitie v etickej výchove (Baďurová, 2015).

Bolo formulovaných niekoľko zásad pre vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Sú medzinárodne akceptované, formulované a zakotvené v rôznych projektoch EU, UNESCO a strategických dokumentov členských štátov. Tieto princípy sa javia ako dôležité pre identifikáciu a špecifikáciu kompetencií vysokoškolských pedagógov v rôznych študijných odboroch, aj etických expertov - aplikovaných etikov, ktorí pripravujú budúcich humánnych manažérov, lídrov, či budúcich učiteľov vo väzbe na organizačnú prax a environmentálnu prax na lokálnej, regionálnej aj sub-regionálnej úrovni. Kľúčové princípy udržateľnosti ako systém piatich princípov (UE4SD, 2015) vo svojom portfóliu prinášajú prototyp a model s výraznou etickou dimenziou a normatívnym obsahom: (1.)

myslenie zamerané na budúcnosť; (2.) kritické a kreatívne myslenie; (3.) participáciu a participačné vzdelávanie; (4.) partnerstvá; (5.) systémové myslenie.

Kompetencie podľa UNECE (2011) sú štruktúrované do logického horizontálne a vertikálne členeného matrixu (matice) s komponentami usporiadanými do systému, ktorý je prehľadný, ponúka návody pre učiteľov. Jeho **horizontálnu rovinu** tvoria tri kľúčové komponenty:

1. holistický prístup: integratívne myslenie a prax
2. anticipácia zmien: minulosť, prítomnosť a budúcnosť
3. dosiahnutie transformácie: ľudia, pedagogika a vzdelávacie systémy (pozri a porovnaj: UNECE, 2011).

Vertikálna rovina kompetencií pre udržateľný rozvoj je formulovaná nasledovne:

- **Učiť sa poznať: učiteľ rozumie...** (napr.: fungovaniu sociálnych, ekonomických a prírodných systémov a tomu, ako sú prepojené; vzájomnej závislosti vzťahov v súčasnej generácii a medzigeneračne, a medzi bohatými a chudobnými, medzi človekom a prírodou; svojmu svetonázoru a kultúrnym predpokladom a snaží sa porozumieť názoru iných; vzťahom medzi udržateľnou budúcnosťou a našim myslením, prístupom k životu, atď.)
- **Učiť sa konať: učiteľ je schopný...** (napr.: presadzovať participatívne a na žiaka/študenta orientované vzdelávanie, ktoré rozvíja kritické myslenie a aktívne občianstvo, participačné učenie, atď.).
- **Učiť sa byť spolu: Učiteľ pracuje s ostatnými tak, že...** (napr.: spochybňuje neudržateľnú prax, aktívne sa zapája do rôznych skupín naprieč generáciami, odbormi, atď.)
- **Učiť sa byť: učiteľ je...** (napr.: motivuje k tomu, aby prispieval ďalším ľuďom v ich sociálnom a prírodnom prostredí; je schopný zahŕňať rôzne odbory, rôzne perspektívy; je kriticky reflektujúcim praktikom, atď.)

Namiesto záveru: hlas pre antropocén a vzdelávanie k udržateľnosti

Vychádzam z premisy, že spoločenská prax, a teda aj školská prax, organizačná prax, ktorej súčasťou je environmentálna, aby bola/mohla byť dobrou praxou, musí byť spravodlivá, reflexívna, angažovaná a holistická (ekocentrická) k základnej podmienke našej existencie, k životnému prostrediu. To by nás mohlo/malo iniciovať a iritovať k tomu, aby sme morálnu kultiváciu školskej praxe, ktorej súčasťou je vždy aj prax environmentálna vnímali vážne a pripravovali kompetentných učiteľov, bez rozdielu aprobácie. Ako ukazujú hodnotiace správy zo školskej praxe v školách SR, environmentálna výchova nie je realizovaná dostatočne a vykazuje problémy a nedostatky ako v konceptuálnej, tak v didaktickej rovine (Klimková 2014; 2015). Potrebujeme systémovú a holistickú celoinštitucionálnu zmenu, ale pokiaľ ju nemáme, medzeru môže vyplniť kompetenčná príprava učiteľov pre ESD - vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Navzdory široko prijímanému názoru, že potrebujeme také kultúrne a vzdelávacie stratégie, ktoré povedú k udržateľnej spoločnosti a udržateľným komunitám, v učiteľských študijných programoch a pregraduálnej príprave učiteľov na Slovensku, koncept udržateľnosti nenájdeme.

Výskum v tejto oblasti je na Slovensku ojedinelý, v porovnaní so zahraničím, máme doposiaľ malú skúsenosť so vzdelávacími projektami v oblasti smerom k udržateľnosti, aj keď sa objavujú štúdie, ktoré upozorňujú na syntézu poznatkov v kontexte udržateľného rozvoja z mnohých odborov.

Aj z týchto dôvodov je relevantné, dôležité: (1.) kriticky analyzovať a reflektovať súčasný stav a realitu vzdelávania pre udržateľný rozvoj a kompetenčný profil učiteľov

pre ESD; (2.) obhájiť a zdôvodniť konceptuálnu, štrukturálnu, aj didaktickú prestavbu environmentálnej výchovy smerom k udržateľnosti a udržateľnému rozvoju; (3.) zdôvodniť a predstaviť inovačný koncept a potenciál ESD, najmä v pregraduálnej príprave učiteľov.

Literatúra

BAĎUROVÁ, B. Environmentálna etika a výchova. B. Bystrica: Belianum, 2015. 156 s. ISBN 978-80-557-0859-1.

Dlouhá, J. – Zahradník, M. 2016. ACTOR ANALYSIS METHODOLOGY. In: ENVIGOGIKA. Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/527>

Fobel, P. 2012. Spoločenský význam a profesionálne kompetencie a možnosti praktickej implementácie. In: Fobel, P. – Palovičová, Z. a kol. (eds). *ETIKA & PORADENSTVO & PRAX*. Banská Bystrica: FHV UMB v Banskej Bystrici, 2012, ISBN 978-80-557-0385-5.

JESENKOVÁ, A. 2016. Etika starostlivosti podľa Virginie Held. In: *Glosolália : rodovo orientovaný časopis*, roč. 5, č. 3 (2016), s. 147-153. ISSN 1338-7146

Kasáčová, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.

KLIMKOVÁ, A. 2015. Prípadovosť – *Komunikácia – ekologická etika*. Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, 2015, s. 151. ISBN 978-80-8152-275-8.

KLIMKOVÁ, A. 2016. Ethical leadership and eco-ethical program as specific and direct way. In KUZIOR, P. (ed.) *Organization and Managment. Ethics in the Era of Social, Economic and Technological change*. Scientific paper. No 94. Gliwice: Silesian University of Technology, 2016. ISSN 1641-3466.

Kolářský, R. – Suša, O. 1998. *Filosofie a současná ekologická krize*. Praha: Filosofia 1998, s. 176. ISBN 80-7007-116-8

Kosová, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

Kosová, B., Tomengová, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum

Litvová, L. 2012. Morálna imaginácia a rámce etického rozhodovania. In: Fobel, P. – Palovičová, Z. a kol. (eds). *ETIKA & PORADENSTVO & PRAX*. Banská Bystrica: FHV UMB v Banskej Bystrici, 2012, ISBN 978-80-557-0385-5.

TILBURY, D. – MULÁ, I. 2009. *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris: UNESCO. Online. [cit. 2016.04.04] Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf>.

UNECE (2011). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011/6. Retrieved from:

http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow*. 2012 Report on UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged. Paris: UNESCO. Availabe from:

<http://www.sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>

VLADYKOVÁ, Ľ. 2015. *Úvod do filozofie ekológie*. Košice: UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta, 2015.s. 131. ISBN 978-808152-276-5

Adresa autora**PhDr. Andrea Klimková, PhD.**

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

andrea.klimova@gmail.com

UČITELIA V REFORMÁCH ŠKOLY A KURIKULA

TEACHERS IN THE MIDST OF THE SCHOOL AND CURRICULUM REFORMS

Beata Kosová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Since the success of any school and curriculum reform depends primarily on teachers, the present contribution seeks an answer to the question under what conditions do the teachers actually implement reforms changes into practice. Particularly, it discusses the subjective assumptions, different aspects of teachers' work and her readiness for reforms, affecting whether teachers become really autonomous agents of educational innovation. It is based on a body of international research studying the involvement of teachers into reforms and innovation, and also on the results of a Slovak research carried out by the Faculty of Education, UMB. Based on various international perspectives on the optimal course of educational reforms - including preparation and involvement of teachers - it proposes actions needed to be made in Slovakia, in order to really – and not just formally – apply the declared reform changes in practice

Key words:

teacher, professional autonomy, teacher's expertise, attitude to change, educational reform, the theory of systemic change, curricular innovation models

Úvod

Autori aj inštitúcie, ktoré sa zaoberajú hodnotením školských reforiem, vždy zdôrazňujú, že zmyslom reformy je zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov a školského systému ako celku. To ale predpokladá hlavne zmenu učiteľovej práce so žiakmi. Od učiteľa sa v celej Európe požaduje byť nositeľom reformných zmien najmä v tom, aby bol aktívnym tvorcom kurikula (často na rôznych úrovniach), a to takého, prostredníctvom ktorého dokáže lepšie podnecovať individuálny kognitívny aj nonkognitívny rozvoj žiaka. Sú však splnené objektívne aj subjektívne predpoklady k tomu, aby to učitelia mohli naozaj urobiť? Aký je kontext zmien a učiteľovej práce vo svete aj na Slovensku, ktorý obmedzuje či podporu premenu učiteľov z vykonávateľa na skutočného inovátora kurikula? Chcú to vôbec naši učitelia? Odpovede na tieto a podobné otázky hľadáme v analýzach medzinárodných výskumov, ale aj vo výskume Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike v rokoch 2014 - 2016.

Objektívne podmienky postavenia učiteľa ako tvorcu kurikula

Hoci nie je možné objektívne kontexty učiteľovej práce oddeliť od jeho subjektívnych podmienok byť tvorcom čohokoľvek, budeme najprv venovať pozornosť objektívnym podmienkam profesijnej autonómie učiteľa, ktorá je nutným predpokladom potenciálnej

premeny učiteľa na aktívneho tvorcu a nositeľa inovácií. *Profesijná autonómia* podľa Fronstensonu znamená, že profesionálni aktéri ovplyvňujú a majú moc pri vymedzovaní obsahu a foriem vlastnej práce, udržiavajú hranice svojich profesijných domén voči iným odborníkom, úradom, laikom, či trhu (Fronstenson, 2015, s. 20). Je chápaná ako nezávislé expertné rozhodovanie a konanie na základe odborného posúdenia potrieb a možností žiaka, ako aj, že profesijná komunita si slobodne definuje podstatu profesionálnej práce (obsah, kritériá kvality, vzdelanie, etiku atď.)

Podľa Európskej komisie vo všetkých európskych štátoch sa situácia, v ktorej bolo kurikulum odkázané na centrálnu úroveň bez možnosti vstupu učiteľov mení na stav, kde je obsah študijného plánu dotváraný na niekoľkých stupňoch vrátane školy a učiteľa (Levels of Autonomy..., 2008, s. 69). To vytvára zdanie, akoby sa profesijná autonómia zvyšovala. Avšak na druhej strane série školských a iných zákonov priniesli školám a učiteľom nové zodpovednosti nad rámec ich práce so žiakmi bez diskusie, či tieto úlohy vôbec patria k podstate učiteľskej profesie. Neoliberálne orientované reformy situovali školstvo do kontextu trhu, zaviedli manažérsku prax, marketing, súťaže, evaluačné systémy, nové formy externej kontroly a pod. Sociálne orientované reformy rozšírili zodpovednosti učiteľov v oblasti integrácie detí so špeciálnymi potrebami, či asimilácie migrantov, zvýšili masovosť vzdelávania. Učiteľom pribudli úlohy v tvorbe rozvojových plánov škôl. Zrejmý je trend k štandardizácii povolania, ktorá je často vytváraná centrálnou úrovňou a nie profesijnou komunitou (bližšie Spilková & Tomková, 2010). Učitelia tak pociťujú zvýšený tlak zo strany štátu i rodičov, prísnejšie podmienky práce, zvýšenú administratívu, zvýšený dohľad nad dennou prácou a pod. Pritom zmeny neboli dostatočne sprevádzané oficiálnym poskytovaním stimulov ani zmenami v statuse profesie. Nasledujúca analýza sa opiera o Fronstensonov model troch úrovní autonómie – na všeobecnej úrovni systému (resp. štátu), na kolektívnej úrovni školy a na individuálnej úrovni učiteľovej pedagogickej praxe (Fronstenson, 2015, s. 20-21).

Všeobecná profesijná autonómia učiteľov je značne obmedzená. Podľa analýzy Európskej komisie je účasť učiteľov v reformách na úrovni systému nízka. Ak ide o pracovné podmienky učiteľov, deje sa tak prostredníctvom odborových organizácií vyjednávajúcim, či konzultovaním zhora nadol, resp. pripomienkovaním niekoľkých učiteľov uznaných ako expertov alebo zástupcov asociácií. Pokiaľ ide o reformy kurikula, využíva sa zapájanie učiteľov v počiatočných fázach prostredníctvom pilotných projektov overovania čiastkových inovácií, ktoré sa reformou majú zaviesť (Belgicko, Francúzsko, Rakúsko). Učitelia sú považovaní za zdroj návrhov pre budúce reformy a preto sú mobilizovaní do pilotných projektov a ich výskumu hlavne vo Fínsku a v Nórsku (podľa Levels of Autonomy..., 2008, s. 57 – 59).

Slovenská školská reforma z roku 2008 je ukázkovým príkladom straty všeobecnej profesijnej autonómie a reformy zhora. Reformné zmeny ani kurikulum neboli ani verejne diskutované, ani pripomienkované, ani pilotne overené. Politickí protagonisti štrukturálnej zmeny akoby vôbec nepočítali s potrebou kultúrnej a procesuálnej zmeny vnútri škôl a tried. Neakceptovali ani odborné výhrady, že stratégia reformy zhora nadol nefunguje a musí byť doplnená iniciatívou zdola nahor, resp. že úspešná reforma vyžaduje nepreskočiteľné kroky (Fullan, 2007). Boli tak naplnené všetky predpoklady pre tzv. „inováciu bez zmeny“ (Priestley, 2011), ako sú nedostatočná znalosť a pripravenosť, nedostatok podpory, absentujúci konsenzus o zmene a reformná iniciatíva iba zhora-nadol (Ng, 2009). Nebol vytvorený žiaden étos pre zmenu, ktorý mnohí autori považujú za zásadnú podmienku úspechu zmien (Brundrett & Duncan, 2011). Výskumy potvrdzujú, že v prípade zmeny zhora-nadol učitelia môžu reagovať okamžitým rozhorčením, zámerným vyhybaním sa, čiastočným prijatím, rafinovanou subverziou (podvratnou činnosťou) alebo dokonca tichou revolúciou (Mutch, 2012). Táto tichá revolúcia má na Slovensku veľmi častú podobu formálneho naplnenia

ukazovateľov bez skutočnej vnútornej zmeny, napr. vytvorenie školského vzdelávacieho programu len doslovným odpísaním štátneho kurikula, čo sa deje dodnes.

Dôsledky vedenia reformy zhora sú evidentné. Výskum Pedagogickej fakulty UMB¹ potvrdil negatívne vnímanie slovenského školstva a reformných zmien učiteľmi, napr. - v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny (85%), celkový vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (81%), treba pokračovať v reformách (len 51%), treba sa vrátiť k stavu pred rokom 1989 (43%). Prínosy dvojúrovňového kurikula z 21 ponúkaných možností vidia najmä v možnosti zohľadniť regionálne špecifiká (82%), lepšie profilovať školu (68%), zohľadniť individuálne potreby žiakov (64%), v zlepšení metód a foriem výučby (61%). Podľa nich ale zmeny nenastali v tom najpodstatnejšom: nenastali v záujme žiakov o učenie sa (66%), vo vyučovacích výsledkoch žiakov (60%), v zlepšení práce učiteľského zboru (58%), v klíme školy (56%), v pozitívnom pedagogickom myslení učiteľov (53%). Nové kurikulum považujú za horšie ako za socializmu: obsahuje súlad a nadväznosť učiva (len 22%), má logickú štruktúru učiva (len 26%), vyváženosť vzdelávacích oblastí (28%), je zrozumiteľné (29%) a realizovateľné (31%). V rozhovoroch zaznievalo, že nepocitujú zvýšenie autonómie, naopak cítia zaťaženie rozsiahlou byrokraciou a administratívou, frustráciu z klesajúcich výsledkov žiakov, z výrazného nedocenenia verejnosťou i rezortným ministerstvom, ako aj roztrpčenie z toho, že zmeny sa robili bez akceptovania každodennej reality a učelia sa k nim nemohli vôbec vyjadriť.

Analýzy nových zodpovedností učiteľov ukazujú, že vo väčšine európskych krajín neboli legislatívou pridelené jednotlivým učiteľom, ale celým kolektívom škôl, napr. povinnosť stanoviť školský vzdelávací program, hodnotiace procedúry, či interdisciplinárne aktivity na báze tímovej práce. Zreteľný je nárast interných koordinačných mechanizmov a zvýšenie právomocí riaditeľov škôl (Levels of Autonomy..., 2008, s. 72-73). **Kolektívna profesijná autonómia** na úrovni školy môže skutočnú autonómiu učiteľov obmedzovať direktívnym rozhodovaním vedenia školy. Naopak, ak požiadavka tímovej práce a spoločného rozhodovania je súčasťou filozofie školy, vzniká *kolaboratívna kultúra*, kde je bežné zdieľanie, podpora, diskusia a konsenzus, kde profesionálni aktéri definujú ciele, obsah, procesy vzdelávania v škole na základe vlastnej profesionálnej spôsobilosti a spoločné rozhodovanie je vnímané ako kolektívny výstup individuálnej autonómie a profesionality jednotlivcov.

V slovenských podmienkach sa reálna kolektívna autonómia výraznejšie objavila začiatkom deväťdesiatych rokov s možnosťou zriaďovať iné ako štátne školy. Predovšetkým súkromné školy vznikali s cieľom pracovať s väčšou autonómiou, na základe spoločne zdieľanej a kooperatívne aplikovanej inovatívnej koncepcie vzdelávania. Podobne sú príkladom súladu kolegiálnej a individuálnej autonómie experimentujúce štátne školy, ktoré začali pod vplyvom inovačných hnutí pracovať podľa alternatívnych pedagogických modelov. V prostredí väčšiny tradičných štátnych škôl na Slovensku sa však potreba tímovej práce objavuje až po reforme v roku 2008. Úplná centralizácia obsahu vzdelávania umožňovala učiteľovi prácu v relatívnej izolácii

¹ V dotazníkovom výskume odpovedalo 954 učiteľov ZŠ na 17 otázok, zložených celkovo zo 139 ponúkaných výrokov, na 5 stupňovej škále od výrazného súhlasu až po výrazný nesúhlas. Na základe výsledkov dotazníka boli realizované prípadové štúdie 5 náhodne vybraných ZŠ, v ktorých sa uskutočnilo 25 riadených rozhovorov. Podrobné výsledky výskumu budú publikované v záverečnej monografii projektu APVV, ktorá vyjde začiatkom roku 2017.

od kolegov, pretože nebolo potrebné nič dotvárať ani vzájomne koordinovať. Za socializmu bola rozvinutá tzv. „kultúra nezasahovania“ (Pol – Lazarová, 2000), kde sa nikto nemal starať do toho, čo robí iný učiteľ vo svojej triede. Neboli rozvinuté žiadne modely spoločného a vzájomného učenia sa, partnerskej spätnej väzby, chýbali skúsenosti s kolaboratívnym zavádzaním inovácií. To sa ukázalo ako vážna prekážka reformy.

Z piatich realizovaných prípadových štúdií bežných slovenských škôl, len jedna škola uplatnila v procese implementácie reformy kolektívnu autonómiu prejavenu kolektívnou tvorbou školského kurikula. Učitelia školy v tímovej práci tvorili školské kurikulum, koordinovali stupňujúce sa požiadavky na žiacke kompetencie a obsah vzdelávania naprieč predmetmi a všetkými ročníkmi. Učebný plán tvorili spoločne podľa príbuzných predmetov, optimalizovali v nich témy učiva, ak videli chyby v štátnom kurikule. Aj ako jednotlivci sa hlásili k profilu školy ako k svojmu výtvoru, bránili svoju autonómiu pre tvorbu kurikula a protestovali proti opätovným centralizačným zásahom (zníženie počtu hodín voliteľných predmetov). Žiaľ všetky ostatné skúmané školy prezentovali situáciu, v ktorej vedenie rozdelilo úlohy jednotlivcom a každý učiteľ pripravoval osnovy pre svoje predmety sám. Nešlo o tvorbu inovatívneho edukačného programu, či profilácie školy, ani o spoločné zavádzanie inovačných zmien. K úlohe tvoriť školský vzdelávací program pristúpili formálne a často bez porozumenia, o čom svedčili výroky typu: „*dôležité bolo správne vyplniť formuláre a uviesť tam nové pojmy*“, „*prepísali sme formulácie zo štátneho vzdelávacieho programu*“, „*hlavne sme všade museli napísať tie kompetencie*“. Je pochopiteľné, že dôsledkom boli opakujúce sa vyjadrenia, že chcú väčšiu slobodu a akceptáciu žiaka, ale nepredstavovali si ju prostredníctvom dvojúrovňového kurikula, hoci iným spôsobom to nie je realizovateľné.

Podľa Európskej komisie najvyššiu mieru **individuálnej profesijnej autonómie** majú učitelia v Európe v používaní vyučovacích metód, vo výbere učebníc, v rozhodovaní o organizovaní žiakov do skupín a pri výbere kritérií, podľa ktorých budú žiakov interne hodnotiť. Konštatuje však, že individuálna autonómia je v súčasnosti výrazne obmedzovaná trendom k štandardizácii a výkonovej orientácii vzdelávania, ako aj nárastom nových foriem externého hodnotenia výsledkov žiakov ale aj externej evalvácie práce učiteľov (Levels of Autonomy..., 2008, s. 71). Tieto trendy narúšajú profesijný status učiteľa ako experta v starostlivosti o rozvoj osobnosti a vzdelanostný pokrok každého žiaka, lebo ho nútia aby sa riadil inými hľadiskami, než tými, ktoré sa týkajú potrieb, možností a potencialít detí. Významné prvky tradičnej profesionality a expertnosti v učiteľskej profesii sa tak ocitajú dokonca až v mimoškolských rukách. Zvýšená autonómia škôl a nové kolektívne zodpovednosti nútia učiteľov zaoberať sa takými problémami a spolupracovať spôsobom, ktorý tlmí ich výkonnosť a individuálnu nezávislosť v triede.

Kvalitatívna analýza individuálnych rozhovorov ukázala, že autoritársky spôsob implementácie slovenskej školskej reformy zhora nadol spôsobil sprofanovanie celej reformy, rozporuplné až temer schizofrenické prežívanie zmien učiteľmi a obmedzil ich možnosť vnímať seba samého ako nositeľa zmien. Učitelia na jednej strane deklarovali, že chcú vyučovať podľa seba a zároveň, že centrálna má byť všetko určené, v rozhovoroch žiadali napr. „*jednotnú filozofiu výučby, časové dotácie predmetov, presné učebné osnovy, presné formulácie výstupov, jednotné učebnice aj metodické príručky*“. Tí istí učitelia žiadali autonómiu a zároveň ju aj odmietali. Necítili sa ako tvorcovia profilu svojej školy („*vedenie to urobilo*“, „*urobili sme, čo od nás chceli*“), ani ako tvorcovia obsahu vzdelávania podľa novo stanovených cieľov v podobe kompetencií („*nechápali sme, načo máme prepisovať učebné osnovy*“). Nepripravení a demotivovaní učitelia deklarovali, že nechcú byť tvorcami ani učebných osnov svojich predmetov. Svoj „tvorivý“ podiel vidia najmä ako výber z hotovej pripravenej ponuky

v učebnici, metodike, či na internete, ktorý prispôsobia pre svojich žiakov. A žiaľ nevnímajú sa príliš ani ako tvorcovia vlastnej rozvíjajúcej sa expertnosti („*vtedy sme museli viac čítať a zháňať materiály, ale teraz už to máme*“; „*museli sme sa hlavne naučiť robiť s počítačom*“). Učiteľia najčastejšie kritizovali nepripravenosť na zmenu („*nerozumeli sme terminológii*“; „*nevedeli sme, čo sa od nás žiada*“; „*tápali sme*“). Potvrdili sa tak zároveň zistenia zahraničných výskumov o subjektívnych podmienkach pre zavádzanie inovačných zmien.

Subjektívne predpoklady učiteľov pre tvorbu edukačných zmien

Zmeny v edukačnej praxi jednoducho závisia od toho **čo si učitelia myslia a čo robia**. Podľa zistení Halberta a MacPhailovej (2010) je medzi tým, čo učitelia deklarujú ako predstavu o zmene na konceptuálnej úrovni a tým, čo implementujú na praktickej úrovni, významný rozdiel. Potvrdil to aj Remillardov výskum práce učiteľa s kurikulumom na základe interakcie medzi učiteľom a materiálmi. Prekvapivé zistenie bolo, ako všetci participujúci učitelia verili, že ich učenie reflektuje myšlienky reformy, ak sa poctivo pridávajú konkrétnej učebnici. Avšak ich interpretácie cieľov zmien a ich využitie textov sa neuveriteľne odlišovalo. Variácie zahŕňali nepatrné, ale aj nie až tak nepatrné adaptácie plánov navrhovaných v texte, rovnako ako odlišujúce sa interpretácie toho, čo to znamená zaangažovať žiakov do riešenia problémov (Remillard, 2005). Znamená to, že aj učitelia, ktorí používajú rovnaké materiály, realizujú výučbu v odlišných kontextoch a odlišne. V závislosti od pridržania sa učebnice ako formy kurikulárneho plánu identifikoval Shower (2010) tri skupiny učiteľov s rozličným spôsobom prístupu ku kurikulumu. Niektorí učitelia implementujú do praxe predpísané programy a obsahy vzdelávania bez minimálnej zmeny (curriculum-transmitters), iní učitelia ich vzhľadom na potreby školy, triedy alebo žiakov v rozličnej miere modifikujú (curriculum-makers), alebo vytvárajú nové (curriculum developers). Samotná existencia rozdielov medzi predpísaným a realizovaným kurikulumom naznačuje, že učitelia nikdy nie sú iba vykonávatelia kurikula, ale sú aktívnymi činiteľmi, ktorí prostredníctvom ich práce so žiakmi realizované kurikulum nejakým spôsobom konštruujú (Clandinin a Connelly, 1992). Porubský na základe realizácie kvalitatívneho výskumu zistil, že bežný slovenský učiteľ, hoci sa považuje za prívrženca inovácií, aj po 20-tich rokoch od pádu totality vníma edukačnú realitu ako „danú“ a svoje postavenie v nej vidí len na úrovni jej interpretátora a nie tvorca (Porubský 2007). Jeho zistenia už vtedy ukazovali, že bez rozsiahlej práce na zmenách učiteľských znalostí, kompetencií a postojov sa skutočná reforma na Slovensku nebude dať zrealizovať.

To, čo diferencuje pedagogické pôsobenie učiteľov, súvisí s tým, že každý učiteľ si na základe svojich vedomostí a predchádzajúcich skúseností vytvára tzv. **subjektívnu pedagogickú teóriu**, ktorú Mareš charakterizuje ako súhrn učiteľových subjektívnych, implicitných, resp. stereotypných názorov, presvedčení, postojov o tom, ako má vyučovanie prebiehať a zásob argumentov, ktorými ich zdôvodňuje (viac pozri Mareš 2013).

Požiadavka pochopiť a aktívne zavádzať reformné zmeny súvisí s problematikou **expertnosti** v učiteľstve. Na tomto mieste nie je priestor na podrobnú analýzu tejto problematiky, ktorú už rozsiahlo uskutočnili iní autori (bližšie Pířová, 2013). Spomenieme len závery z prác Hattieho, ktorý v roku 2003 publikoval metaanalýzu viac než 500 000 štúdií a na ich základe formuloval 5 dimenzií expertnosti učiteľa so 16 atribútmi. Podľa neho experti majú:

- schopnosť identifikovať základné reprezentácie svojho predmetu (štruktúrované a integrované mentálne reprezentácie vyučovania a učenia sa, schopnosť riešiť problémy, anticipovať, plánovať a improvizovať podľa situácií, rozhodovať sa, čo je najdôležitejšie);

- schopnosť riadiť učenie sa prostredníctvom interakcií v triede (vytvoriť optimálnu klímu, sú viac závislí na kontexte a vedia sa lepšie orientovať v danej situácii);
- schopnosť monitorovať učenie sa a poskytovať spätnú väzbu (monitorovať problémy žiakov a posúdiť úroveň ich porozumenia a pokroku, poskytujú užitočnejšiu spätnú väzbu, dokážu formulovať, testovať hypotézy o ťažkostiach v učení sa a o výučbových stratégiách);
- schopnosť venovať sa afektívnym atribútom (rešpekt k žiakom, nadšenie pre výučbu);
- schopnosť ovplyvňovať výsledky žiakov (zapájajú žiakov do procesu učenia sa a rozvíjajú ich autoreguláciu, sebaúctu, dokážu žiakom ponúknuť dostatočne náročnú úlohu, majú pozitívny vplyv na dosiahnuté vzdelávacie výsledky a povzbudzujú u žiakov povrchové aj hlbkové učenie sa (podľa Hattie in Píšová, 2013, s. 20)).

V menovaných atribútoch sa prejavuje prepojenie predmetovej expertnosti, ktoré umožňuje učiteľom konštruktívne posudzovať a inovovať obsahovú dimenziu kurikula a didaktickej expertnosti, ktorá umožňuje kvalitne rozvíjať procesúalnu dimenziu kurikula na úrovni triedy, ale aj jednotlivých žiakov vrátane afektívnych atribútov.

Podľa výskumov viacerých autorov (podrobnejšie o nich Kosová & Tomengová, 2015) učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. Preto všeobecne spájajú expertnosť s **kompetenciou odborne reflektovať vlastnú prax a výučbu**, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu učiteľa k vlastnému profesijnému rastu. Reflexia vlastnej praxe predstavuje aktívne, vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a zámerov, ku ktorým smeruje (je ukotvená v teórii), pričom si učiteľ uvedomuje svoje mentálne štruktúry, podrobuje ich kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizuje. Je jedinou možnosťou prepojenia konceptuálnych a perceptuálnych poznatkov, teda teórie a praktických skúseností. Korthagen a Lagerwerf (in Korthagen, 2011, s. 173 – 200) dokazujú, že bez dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť. Podľa uvedenej teórie tak k získaniu učiteľa, aby zavádzal zmeny, vedie pomerne dlhá cesta a vyžaduje zapojenie učiteľa do overovania inovácií, ich stálu reflexiu vedenú prostredníctvom metód mentoringu, vyžaduje sa sebareflexia učiteľa prepojená s objasňovaním nových konceptov a teórií, na základe ktorých pochopí nové ciele, či pojmy a vytvorí si také konanie, ktoré bude s nimi v súlade. Rozhodne nestačí „nadiktovať“ učiteľom novú terminológiu, ani prednášať im o nových metódach výučby.

Úspešnosť reformných či inovačných zmien závisí aj **od postojov učiteľov, ich ďalších charakteristík a skúseností**. Hargreaves zistil, že pre chuť učiteľov zavádzať zmeny a teda riskovať riziko neúspechu, je dôležitý aj postoj učiteľa k sebe, jeho vedomie vlastnej profesionality, že učiteľia s nedostatočne rozvinutým sebavedomím a sebapoňatím majú pri práci s ostatnými strach z útoku na ich osobu (Hargreaves, 1991). Vo výskumoch sa tiež ukázalo, že predchádzajúci úspech v zavádzaní rôznych menších inovácií, toto pozitívne sebapoňatie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu zvyšuje (McCormick, Ayres a Beechey, 2006). Bolo dokázané, že nielen predmetová expertnosť, ale aj podpora učiteľovho rozvoja v oblasti hodnôt, presvedčení a kompetencií (Anderson, 1995, Wu, 2015) zvyšujú motiváciu učiteľov podieľať sa na prijímaní rozhodnutí v oblasti kurikula.

To, aký je *postoj učiteľov voči zmenám*, ovplyvňuje následne stav, do akej miery budú zmeny premietnuté aj do praxe. Cheung a Wong, (2011) výskumne zistili, že učiteľia, ktorí sa so zmenou stotožnili, premietli zmeny aj do praxe v oblasti učebných stratégií, zohľadňovania diverzity žiakov, hodnotenia žiakov, medzipredmetových vzťahov

a obsiahnutia viacnásobných rol učiteľa. Identifikovali tri podstatné kritériá, ktoré ovplyvňujú implementáciu zmien učiteľmi a to 1. aké jasné a špecifické sú zmeny pre učiteľov; 2. kongruencia, s akou je zmena naviazaná na predchádzajúci stav a 3. výdavky v podobe odhadovaného množstva času a námahy učiteľa v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena učiteľovi prinesie (Cheung a Wong, 2011). Tieto zistenia napovedajú, že príprava na reformu musí zahŕňať aj získanie učiteľa pre zmeny, vytvoreniu étosu pre reformu a motiváciu, ktorú treba neustále udržiavať.

Ďalšia časť výskumov ešte navyiac ukazuje, že nielen postoje a motivácia, ale samotné **aktívne zapojenie do tvorby a prijímania zmien** podporuje úspešnú implementáciu reforiem. Bolo preukázané, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatočnej myšlienky až po jej implementáciu a revíziu a ak dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zavádzanie zmeny bude úspešné (Brundrett & Duncan, 2011). Ak bola učiteľom ponúknutá možnosť spoločne vytvárať materiály a plánovať, zdieľať navzájom nápady, skôr zreformovali svoje vyučovanie (Anderson, 1995). Problémy, s ktorými sa učitelia boria pri implementácii zmeny sú rôzne aj v závislosti od toho, v akej **fáze učiteľskej kariéry** sa nachádzajú. Na začiatku kariéry sú učitelia najviac zamestnaní triednym manažmentom a ustálením kompetencií. Po ustálení kompetencií sa chopia inovácie, ktorej venujú všetok čas a energiu. V strede kariéry až po neskoršiu fázu majú učitelia stále kladný postoj k zmene, avšak miernejšie a prostredníctvom postupnejších krokov na úrovni vlastných tried, ktoré majú pod kontrolou (Hargreaves, 1991).

Všetky zistenia uvedené poukazujú na dôležitosť prípravy učiteľov na akúkoľvek reformu kurikula a to ako vo vecnej, tak aj v postojovej oblasti. To viac než dvojnásobne platí v prípadoch postsocialistických krajín, ktoré sa pokúšajú dosiahnuť aj zmenu samotného učiteľa, ba aj jeho sebavnímania z pasívneho vykonávateľa štátom určených pokynov na aktívneho tvorcu kurikula, šitého čo najviac na mieru samotných žiakov. A to nie je možné ustanoviť vyhláškou, ani príkazom.

Pripravenosť a postoje učiteľov na ako podmienka úspešnosti reforiem

Všetky uznávané hodnotenia a modely školských reforiem zdôrazňujú **nutnosť cielenej práce s novými i existujúcimi učiteľmi** od prvej iniciácie zmien až po ich udržanie a sieťové rozširovanie. V prípade slovenskej reformy bol práve tento aspekt úplne podcenený. Na túto skutočnosť upozornilo aj prvé externé hodnotenie slovenskej reformy v roku 2011. Spoločnosť McKinsey, ktorá realizuje výskum a analýzy vývinu školských systémov a ich reforiem vo svete, hodnotí školské systémy na piatich stupňoch: *slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikajúci*. Podľa nej pre zlepšenie systému, merané najmä výsledkami žiakov, je potrebné uplatniť odlišné opatrenia, podľa toho, na ktorej úrovni sa systém nachádza. Prechod z úrovne *slabý na uspokojivý* sa zabezpečuje dosiahnutím základov gramotnosti pre celú populáciu, napr. centrálné určenými plánmi, osnovami a učebnicami, vybudovaním infraštruktúry. Z úrovne *uspokojivý na úroveň dobrý* posúvajú školský systém presuny zodpovednosti a informačný základ pre verejnosť, napr. zrušením štátneho monopolu na vzdelávanie, decentralizáciou finančných a administratívnych práv, zvyšovaním transparentnosti výsledkov škôl, zvýšením prísunu finančných prostriedkov a pod. Z úrovne *dobrá na výbornú* zabezpečuje prechod zvýšenie kvality a profesionalizácie vstupujúcich a už existujúcich učiteľov a riaditeľov a autonómne rozhodovanie v základných školských veciach. Posun z úrovne *výborný na vynikajúci* zabezpečuje decentralizácia pedagogických práv učiteľom, kooperatívna prax v školách, systémová podpora inovácií, vytváranie podporných mechanizmov pre učiteľov a i.

Podľa hodnotenia McKinsey Slovensko uviazlo v úrovni dobrý, dosahuje stabilné výsledky, avšak dlhodobu sa nezlepšuje. Reformou, vedúcou k dvojúrovňovému kurikulu a vyššej pedagogickej autonómii, **sa pokúsilo o dosiahnutie najvyššej úrovne skokom bez prípravy ľudí**, keď vynechalo zabezpečenie rozvoja profesionality učiteľov, riaditeľov a zvýšenie kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole. Následné administratívne opatrenia slovenského ministerstva školstva sú podľa nich zamerané späť na úroveň uspokojivú, čo kvalitu školstva nemení. Pozornosť je potrebné venovať zlepšeniu kvality prípravy učiteľov, zefektívneniu procesu uvádzania učiteľov do profesie, zvyšovaniu profesionality súčasných učiteľov efektívnym kontinuálnym vzdelávaním, príprave riaditeľov na rozvoj školy a vedenie ľudí, vnútroškolskému vzdelávaniu učiteľov medzi sebou a zvýšeniu zodpovednosti školy za rozhodovacie procesy v nej. Odporúčajú pri zavádzaní zmien v práci s ľuďmi:

1. vysvetľovať, dbať na pochopenie, prečo sa má zmena uskutočniť,
2. neustále sledovať, vyhodnocovať pokrok, pracovať so spätnou väzbou,
3. zabezpečiť cieleň rozvoj schopností učiteľov pre uskutočnenie zmeny a
4. využívať a diseminovať príklady dobrej praxe, aby učitelia vedeli, aký má byť výsledok a že je dosiahnuteľný.

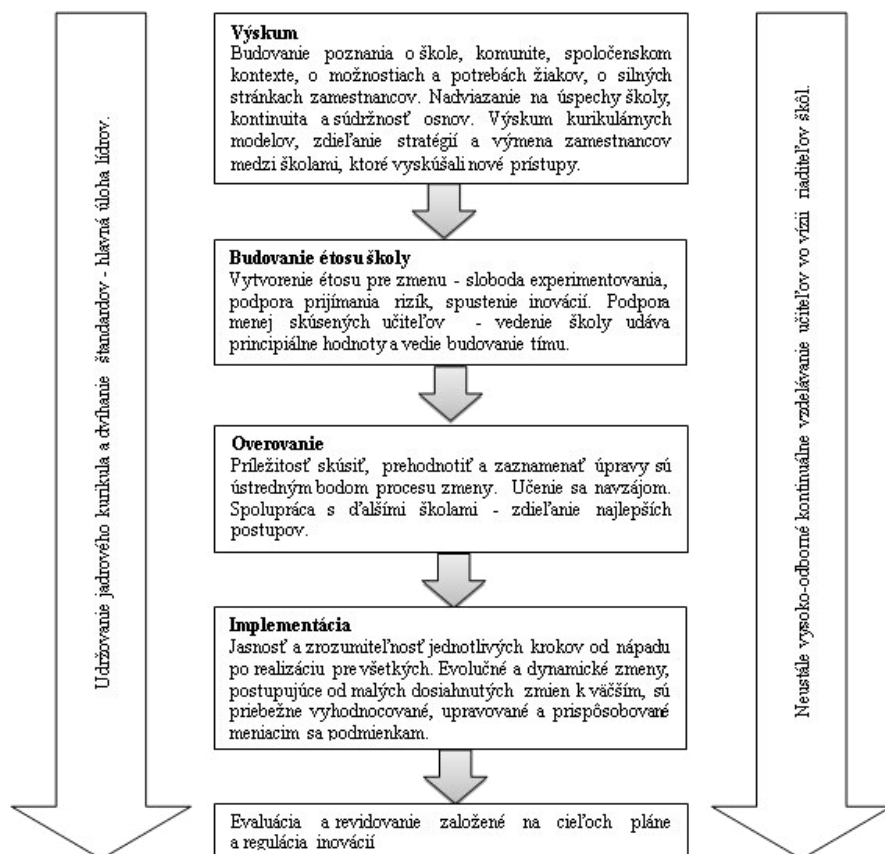
M. Fullan, jeden z najuznávanejších teoretikov školských reforiem a autor úspešnej reformy školstva v kanadskej provincii Ontario (podrobnejšie Greger, 2011), popísal a overil fázy procesu reformy v **modeli troch I** (triple-I model). Za meradlo úspešnosti reformy považoval také efekty, ako napr. zlepšenie výsledkov žiakov v matematike a čítaní, nárast počtu absolventov stredných škôl, pozitívne postoje učiteľov a riaditeľov škôl, ale aj pozitívne postoje verejnosti k školstvu a pod. Podľa Fullana k najefektívnejším zmenám celého systému školstva vedú tri typické fázy, pričom v každej z nich sú kladené vysoké nároky na prácu s ľuďmi a to s učiteľmi, ale aj s manažérmi škôl:

1. **Iniciácia** – znamená prípravu zmien, v ktorej je dôležité diagnostikovať stav a identifikovať kľúčové problémy, vyjadriť potreby a ciele zmien, tvoriť stratégiu zmien, ale hlavne vysvetľovať a argumentovať ich, budovať vzťahy, zaistiť súlad aktérov zmien na všetkých úrovniach, aj vo vnútri každej úrovne. Jej výsledkom je získanie ľudí pre zmenu a rozhodnutie zmenu uskutočniť.
2. **Implementácia** – zahŕňa prvé skúsenosti so zavádzaním inovačných modelov v rôznom rozsahu a úrovniach, od triedy až po národný program. Podstatná časť fázy je sústredená na reflexiu, stále monitorovanie a vyhodnocovanie procesu a kvality zmeny a jej dôsledkov. V tejto fáze majú významnú úlohu vnútorné faktory na strane inovátorov, dobrá práca so spätnou väzbou, aby sa zmena pre prípadný neúspech, či problémy nezamietla. Preto je nutná existencia vonkajšej hlavne odbornej (ale aj politickej) podpory a pomoci.
3. **Inštitucionalizácia** – predstavuje skutočnosť, či sa zmena ujme a zostane zachovaná. Okrem jej pokračovania a dotvárania ide najmä o integrovanie a systémové ukotvenie príslušnej zmeny vnútri školy, či školstva. Znamená to nielen zmenu imidžu školy, ale tiež získavanie ďalších učiteľov pre zmeny, rozširovanie skupín aktérov a disemináciu inovácie (podľa Fullan, 2007).

Spolupráca a interakcia všetkých zúčastnených osôb na úrovni školy ako nevyhnutná podmienka úspešnej implementácie zmien je zdôrazňovaná mnohými autormi (Fullan, 2007, Anderson, 1995, Halbert & MacPhail, 2010). *Étos pre zmenu*, vytvorený vedením škôl v celom školskom kolektíve sa ukázal takým dôležitým faktorom úspechu, že v novom **modeli kurikulárnej inovácie** Brundretta a Duncanovej (2011) ho autori navrhujú považovať za samostatnú fázu (obr.1). Tento model pokrýva štvorstupňový proces: 1. výskum/prieskum (researching), 2. budovanie étosu (ethos building), 3.

overovanie (trialling) a 4. implementáciu (implementation). V celom modeli je evidentný dôraz na budovanie a udržiavanie motivácie a schopností učiteľov pre inovačné, či reformné zmeny s osobitnou pozornosťou k úlohe školských lídrov v tomto procese. Autori modelu zdôrazňujú, že kroky medzi prvotnou myšlienkou a jej konečným zavedením musia byť jasné a zrozumiteľné od začiatku a jasne komunikované s každým učiteľom. Počas procesu inovácie prebieha neustála evalvácia, prehodnocovanie a modifikácia, založená na získavaných skúsenostiach. Počas procesu inovácie osnôv, lídri zaisťujú podporu pri problémoch zamestnancov.

Ešte tesnejšie prepojenie kurikulárnych zmien a učiteľa poskytuje **Chengova koncepcia kurikulárnej efektívnosti** (Cheng, 1994). Podľa nej kurikulum je efektívne vtedy, keď *vhodne poskytuje dostatočnú interakciu s kompetenciami učiteľa* tak, že pomáha žiakom získavať učebné zážitky, ktoré zodpovedajú ich osobnostiam a dosahovať očakávané vzdelávacie výsledky v súlade s národnými a školskými cieľmi. Nestačí len zmena kurikula naplánovaná a implementovaná prostredníctvom externých špecialistov, ani len samotný rozvoj kompetencií učiteľa pre nároky zmeneného kurikula, ale musí ísť o ich dynamické prepojenie. Efektívnosť kurikula je dynamický koncept, zahrňujúci kontinuálny a cyklický proces súbežného a komplementárneho rozvoja kurikula aj učiteľských kompetencií. Iniciácia každej čiastkovej zmeny je podporovaná profesijným rozvojom učiteľov, lídrov a tímu - teda po krokoch a súbežne na všetkých úrovniach. Kurikulum tak môže byť vypracované a účinne zmenené len vtedy, keď sú učitelia do tohto procesu dostatočne zapojení, aby bola zdokonaľovaná ich schopnosť rozvíjať kurikulum v súlade s charakteristikami žiakov, školských cieľov a existujúcich podmienok v dlhodobom časovom horizonte (podľa Cheng, 1994).



Obr. 1 Model kurikulárnej inovácie (upravené podľa Brundrett & Duncan, 2011)

Všetky spomínané koncepty reforiem kurikula majú jedno spoločné. Vidia učiteľa nielen ako implementátora zmien, ktoré naprojektovali externí odborníci, ale ako aktívneho tvorca kurikula a pritom aj seba samého. **Inovácie** v tvorbe kurikula pritom podľa nich **vychádzajú zvnútra školy**, či triedy podľa potrieb žiakov s vedomím smerovania k vytýčeným cieľom. Učiteľ sa na nich podieľa, zavádza ich do svojej práce, tieto skúsenosti reflektuje a evaluuje, čím sa zároveň sám rozvíja. Počítajú teda s tým, že učiteľ sa môže naučiť tvoriť, dotvárať, inovovať kurikulum až v praxi, ako sám tieto inovácie spolu s inými zdieľa a skúša vo svojej triede. Pregraduálna vysokoškolská príprava môže prospieť tomuto procesu, ak okrem vedomostnej a didaktickej bázy naučí budúcich učiteľov základom procesov reflexie a sebareflexie, aby dokázali zlepšovať svoje kompetencie, ale ako hovorí Fullan (2010, s. 24) „**prax - nie výskum, by mala byť tým hnacím procesom**“. Pripomína tiež, že reforma potrebuje **rozhodné vedenie**, ktoré sa drží svojho cieľa, a to najmä, keď sa prejavujú problémy. Úspešní lídri kombinujú rozhodné vedenie s hlbokou empatiou, snažia sa identifikovať a pochopiť rozpaky a námietky svojich ľudí. Venujú pozornosť budovaniu dobrých vzťahov na pracovisku a to so všetkými, aj s tými, ktorí nie sú zmenami nadšení. Podľa Fullana rozdiel medzi úspešnými a neúspešnými školami v ontárijskej reforme tvorilo päť faktorov: riaditeľ s jasne zadávanými inštrukciami, ktorý sa sám neustále rozvíja; silné väzby školy s rodičmi a komunitou; odborná spôsobilosť učiteľov; žiak bol stredobodom učebnej klímy; odborná podpora učiteľov a dostatok zdrojov (Fullan, 2010, s. 25).

Poučenie z ontárijskej reformy upozorňuje tiež na *budovanie kolektívnej kapacity*. Znamená to, že školy sa lepšie učia v malých zoskupeniach a sieťach, prostredníctvom ktorých sa zvýšil prístup k účinným praktikám. Ako sa školy od seba navzájom učili, zväčšil sa ich záväzok k zlepšeniu sa. Celková stratégia reformy je založená na neustálej identifikácii, uchovávaní a šírení postupov, ktoré sú účinné a vedú k vytýčeným cieľom a to textom, webom, videom a pod. Práca na budovaní kolektívnej kapacity prostredníctvom ich zdieľania vo vnútri a medzi školami je pre reformu zásadná. Fullan zdôrazňuje, že reforma celého systému sa nedá realizovať pomocou pokusov, ktoré sa snažia zlepšiť časti systému s cieľom naznačiť cestu. Znamená, že všetci – učiteľ, škola, obec, okres a vláda sú jej živou súčasťou a každý z nich prispieva v synergii tak, aby spolu dosiahli pokrok a úspech. Všetci sa každodenne musia sústreďovať na vlastné zlepšenie sa (Fullan, 2010, s. 24 - 26).

Záverom

Z medzinárodných skúseností a realizovaného výskumu vyplýva pre slovenskú reformu kurikula viacero rozhodujúcich poučení. Tým zásadným a rozhodujúcim je, že v nasledujúcom období bude nutné *zamerať prioritnú pozornosť na motivačnú, edukačnú a podpornú prácu s učiteľmi a školským manažmentom*. Je potrebné:

- opätovne a jasne vysvetľovať, aké sú zásadné reformné zmeny a prečo sa má zmena uskutočniť a dbať na jej pochopenie učiteľmi,
- motivovať učiteľov k inovačným zmenám rôznorodými spôsobmi, aby učitelia vedeli, že výsledok je dosiahnuteľný, prekonávať znechutenie a rezistenciu k reforme,
- zapojiť učiteľov do pilotných, či experimentálnych overovaní, v ktorých môžu vidieť prvé výsledky a zároveň prax a svoje skúsenosti v nich reflektovať,
- pregraduálnu prípravu učiteľov orientovať na model reflexívneho praktika s cieľom naučiť budúcich učiteľov sebareflexii a reflexii,
- rozvinúť metódy mentoringu v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov, zmeniť jeho charakter bližšie k učeniu sa z praxe, posilňovať formy vnútroškolského vzdelávania sa učiteľov medzi sebou,

- vyškoliť školských lídrov smerom k tvorbe kolaboratívnej školskej kultúry, k tímovému spolupráci, k neustálemu vyhodnocovaniu pokroku, k efektívnej práci so spätnou väzbou,
- viesť inovujúce školy k zoskupovaniu do sietí s cieľom diseminovať príklady dobrej praxe a účinných postupov, podporovať rôznymi spôsobmi vzájomné zdieľanie informácií a skúseností.

Celkove sa ako podstatné ukazuje porozumenie decíznej sféry k tomu, že skutočné zmeny v charakteere výučby sa nedajú nariadiť zhora. Bolo by ideálne, ak by sa podarilo aspoň čiastočne v školstve podnietiť nadšenie a obnoviť inovačné iniciatívy a siete z prvej polovice 90-tych rokov, ktoré pre strnulosť a tvrdý kurikulárny centralizmus štátu zanikli. Školy a učitelia potrebujú slobodu a priestor, aby mohli vo vzájomnej spolupráci inovácie vyvíjať, overovať a implementovať, učiť sa z nich, revidovať ich, hľadať najlepšie cesty k tomu, ako kurikulum vo vzťahu k vlastným žiakom dotvárať a ako zvyšovať profesionalitu, autonómiu, kompetencie a sebavedomie učiteľov k tejto progresívnej zodpovednosti. K tomu však potrebujú menej byrokracie, odbornú, materiálnu a finančnú podporu zo strany štátu a dôstojné ocenenie zo strany verejnosti.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol vďaka podpore projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike. Poďakovanie patrí aj kolegyniam Mgr. Zuzane Lynch, PhD. a Mgr. Radke Cachovanovej, PhD. za ich pomoc pri získaní a preklade zahraničných zdrojov.

Literatúra

- ANDERSON, R.D. 1995. Curriculum Reform: Dilemmas and Promise. *Phi Delta Kappa International Stable*, zv. 77, č. 1, s. 33-36
- BRUNDRETT, M., & DUNCAN, D. 2011. Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, roč. 2, č. 3, s. 119-124. (online) Dostupné na: <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. 1992. Teacher as curriculum makers. In: P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan, s. 363 – 401.
- FRONSTENSON, M. 2015. Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *NordSTEP*, č. 1, s. 20-29. (online) Dostupné na: <http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/28464>
- FULLAN, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change. (4th edition)*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. 2010. The Big Ideas Behind Whole System Reform *Education Canada*, roč. 50, č. 3, s. 24-27. (online) Dostupné na: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- GREGER, D. 2011. Dvacet let českého školství optikou teorií změny v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 9 – 22.
- HALBERT, J. & MACPHAIL, A. 2010 Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, vol. 29, č. 1, s. 25 - 40
- HARGREAVES, A. 1991. Curriculum reform and the teacher, *The Curriculum Journal*, roč. 2, č. 3, s. 249-258, (online) Dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517910020302>.
- CHENG, Y. Ch. 1994. Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective. *International Journal of Educational Management*, roč. 8, č. 3, s. 26 – 34 (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513549410062416>
- CHEUNG, A, C. K. & WONG, P. M. 2011. Effects of school heads' and teachers'

- agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, roč. 25, č. 5 s. 453 – 473 (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111146369>
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojiť praxi s teórií. Didaktika realistického vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido.
- KOSOVÁ, B. & TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. 2008. Brussels : Eurydice.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- McCORMICK, J., AYRES, P.L., BEECHY, B. 2006. Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, roč. 44, č. 1, s. 53 – 70; (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610642656>
- McKINSEY&Company. 2011. *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.
- MUTCH, C. 2012. Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, roč.8, č. 1, s. 1 – 8.
- NG, S.W. 2009. Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform?, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, roč. 13, č. 3, s. 187-203.
- PÍŠOVÁ, M. a kol. 2013. *Učiteľ expert: jeho charakteristiky a determinanty profesijného rozvoje (na pozadí výuky cudzích jazykú)*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum.
- PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učiteľ – diskurz- žiak. Osobnostno-sociálny model edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- PRIESTLEY, M. 2011. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, roč. 12, č. 1, s. 1-23.
- REMILLARD, J. T. 2005. Curricula Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics. *Review of Educational Research*, zv. 75, č. 2, s. 211–246.
- SHAWER, S. F. 2010. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. In: *Teaching and Teacher Education*, roč. 26, s. 173–184
- SPILKOVÁ, V. & TOMKOVÁ, A. a kol. 2010. *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Praha : Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- WU, S. M. 2015. Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, zv. 39, č. 1, s. 240-250.

Adresa autora

Dr.h.c. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk

EXPERIMENTÁLNE OVERENIE SCHOPNOSTI ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA TVORIŤ OTÁZKY

THE EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE ABILITY OF STUDENTS TEACHER PROGRAMMES TO FORM QUESTIONS

Martina Kosturková

Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Abstract:

The issue of questioning during an undergraduate teacher training is very important since the ability to form questions has a significant impact on outcomes of a discussion and an ability to proceed with learning. The aim of our true experiment was to verify the quality of the ability to give questions by the method of targeted training. The interventional process was carried out during 13 weeks of the summer semester 2014/2015. The sample selected was represented by two experimental groups (EG1, n = 21, EG 2, n = 20) and a control class (CC, n = 21) of students of teacher programmes of the University of Prešov in Prešov and the basic measuring means were specially designed worksheets. The students' task was to form questions on the given topic or scheme based on four levels of questions: summarizing and defining, analytical, hypothetical, evaluating. The targeted development of the given skills through the Socratic dialogue and the Method of questioning showed positive results.

Key words:

ability to form questions, selected strategies of questioning, experimental verification of development of questioning skills

Úvod

Čokoľvek človek chce prehodnotiť, musí si položiť otázky, ktoré stimulujú jeho myseľ. Základnou výbavou absolventa učiteľského študijného programu by mala byť schopnosť kriticky myslieť, s ktorou je spojená aj schopnosť klásť otázky. Často sa študenti pýtajú: *Stačí to na skúšku?* Ojedinele sa stretávame s otázkou: *Kde si to môžem naštudovať?* *Chcem vedieť o tom viac.* Študent učiteľstva, ktorý sa nepýta a nevie sa pýtať, v praxi bude rovnako pristupovať k svojim žiakom.

V podmienkach Slovenska nachádzame pomerne dosť veľa informácií o teoretických poznatkoch resp. o metódach rozvíjajúcich schopnosť tvoriť otázky (napr. Palenčárová, 2003; Ferencová a Šuťáková, 2011; Knapík, 2013; Kosturková, 2012, 2016; Šuťáková, Ferencová a Zahatňanská, 2017 a i.). Absentujú však empirické poznatky o rozvoji tejto schopnosti v edukačnej praxi. Zamýšľali sme sa nad problémom, ako vedia budúci učitelia tvoriť otázky na jednotlivých úrovniach a či existuje súvis medzi intervenčným programom zameraným na rozvoj kritického myslenia a schopnosťou študentov učiteľstva klásť otázky. Pri koncipovaní problému sme vychádzali z poznatkov prevažne zahraničných autorov (Kleinman, 1965; Diloan, 1984; Smith, 1985; Cotton, 1989; Bowker, 2010; Paul a Elder, 2006 a iní), ktorí dospeli k názoru, že správne vedená diskusia korigovaná vhodnými otázkami počas vyučovania má pozitívny vplyv nielen na

rozvoj kritického myslenia, ale aj na samotné učenie sa edukanta. Poznatkami z experimentálneho overenia rozvoja danej schopnosti u študentov učiteľstva chceme prispieť k vyššie naznačeným výskumom, ale aj pripraviť priestor pre zmenu pregraduálnej prípravy v učiteľských študijných programoch.

Palenčarová (2003) považuje kladenie otázok za jeden zo spôsobov, ako zistiť, či žiaci pochopili počutý alebo prečítaný text. Zároveň upozorňuje, že najväčšie problémy žiakom spôsobuje odpovedať na otázky vyššieho radu myslenia. Podobný opakujúci sa trend prezentujú aj analýzy doposiaľ realizovaných medzinárodných testových previerok OECD PISA (NÚCEM, 2016). Žiakom najväčšie problémy spôsobujú úlohy zamerané na vyššie myšlienkové operácie. Z naznačeného vyplýva, že pedagógovia ich v tomto smere nepripravujú systematicky.

Kriticky mysliaci učiteľ sa sústreďuje na tie prvky, ktoré žiaka nútia stále hlbšie sa zamýšľať nad problémom.

Jedným zo spôsobov výchovy ku kritickému mysleniu prostredníctvom tvorby otázok sú nižšie a vyššie myšlienkové operácie Bloomovej taxonómie (Bloom, 1956) a jej revidovanej verzie Andersonom (Kratwohl, 2002). Jej aktívne slovesá na jednotlivých úrovniach poskytujú užitočný spôsob, ako premýšľať o tom, kedy a ako používať otázky vo vyučovaní. V procese rozvoja kritického myslenia otázky zamerané na nižšie kognitívne procesy sú vhodné na posúdenie študentových znalostí a porozumenie k danej téme. Otázky vyššieho radu myslenia sú efektívne na posúdenie študentovej schopnosti uplatňovať, analyzovať, syntetizovať, vyhodnocovať tvorivé produkty a pod.

Paul a Elder (1997) považujú *Sokratovský rozhovor* za najúčinnnejšiu taktiku pre posilnenie kritického myslenia edukantov. Autori pripomínajú, že ide o veľmi disciplinovaný proces, kde všetky myšlienky musia byť riešené starostlivo a spravodlivo. Paul a Elder (2006) ponúkajú sprievodcu pre umenie viesť Sokratovský dialóg v praxi. Autori opisujú 9 druhov otázok, napr. otázky zamerané na objasnenie; sondu a zistenie zámeru; predpoklady; dôvody, dôkazy a príčiny; otázky o stanoviskách a perspektívach; tvrdeniach a dôsledkoch; otázky o otázkach; otázky sondy spôsobov, otázky smerujúce k myšlienke, otázky smerujúce k záverom a interpretácii a i. Podľa autorov učiteľ by mal dbať na to, aby:

1. rozhovor bol zameraný na problém,
2. zapájal do rozhovoru čo najviac žiakov,
3. stimuloval rozhovor vhodnými otázkami,
4. udržiaval rozhovor na patričnej intelektuálnej úrovni,
5. zhrnul to, čo bolo doposiaľ povedané a upozorňoval na tie aspekty problému, ktorým nebola venovaná dostatočná pozornosť.

Profesor Standfordskej univerzity Reich (2003) konštatuje, že základnou zložkou Sokratovskej metódy je *elenchos* – technika otázok a logickej argumentácie smerujúcej k testovaniu správnosti názorov spolubesedníka.

Ďalšou efektívnou metódou rozvoja schopnosti tvoriť otázky je *Metóda kladenia otázok*. Pri tomto postupe edukant kladie alebo tvorí otázky na štyroch úrovniach. Ide najmä o tieto kategórie otázok:

- sumarizačné a definujúce,
- analytické,
- hypotetické,
- hodnotiace.

Jednotlivé ukážky otázok ku každej z uvedených kategórií bližšie špecifikuje Turek (2005). Autor ponúka alternatívy rôznych otázok, ktoré slúžia ako návod na kritické myslenie. Keďže každá situácia si vyžaduje špecifické definovanie otázok, uvádzame konkrétny príklad. Dotazníkom študenti môžu zisťovať, aký názor preferujú ich spolužiaci na drogy. Žiaci majú za úlohu premýšľať nad zadaným problémom a zvážiť, ktoré otázky by mohli byť vyhovujúce, aby splnili zadaný cieľ. Pri kritickom myslení si študenti môžu pomôcť otázkami uvádzanými Turekom (2005) a vybrať tie, ktoré sa hodia k zadaniu úlohy, napr.:

- zhrňujúce (sumarizačné) a definujúce otázky: Čo sú omamné látky?, Aké omamné látky poznáte?;
- analytické otázky: Prečo ľudia požívajú omamné látky?, Aké dôvody ich k tomu vedú?, Aké sú dôsledky požitia omamných látok?, Aké sú možnosti odnaučenia požívania týchto látok?;
- hypotetické otázky: Čo sa stane, keď človek začne drogovať?, Ako sa zmení jeho život?, Čo by sa stalo, keby človek požil nadmerné množstvo drog?;
- hodnotiace otázky: Je správne požívať omamné látky?, Aké sú výhody a nevýhody požívania omamných látok?, Aký máte názor na omamné látky?, Môžete ho niečím podložiť?

Uviedli sme tri spôsoby, ktorými je možné rozvíjať schopnosť študentov klásť otázky. Dôvodom, prečo je potrebné venovať pozornosť rozvoju tohto komponentu je práve to, že edukanti, ktorí si osvojili rozličné techniky kladenia otázok na rôznych úrovniach, začínajú uvažovať o informácii či myšlienke širokospektrálne. V dnešnej dobe to považujeme za mimoriadne dôležité.

Cieľ a metodológia výskumu

Najväčším opakujúcim sa nedostatkom 15-ročných žiakov podľa výsledkov OECD PISA 2015 (NÚCEM, 2016) je uplatniť samostatné, hodnotiace a kritické myslenie. Z toho usudzujeme, že žiaci nie sú pripravovaní reagovať na úrovni vyšších myšlienkových operácií. Rozvoj schopnosti tvoriť otázky na rôznych úrovniach považujú viacerí odborníci za súčasť výchovy ku kritickému mysleniu (napr. King, 1995; Halpern, 2000 a i.).

Cieľom rozsiahleho experimentálneho výskumu bolo overiť účinnosť programu rozvoja kritického myslenia študentov v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie. Jeho parciálnym cieľom bolo overiť, či sa zvýši indikátor schopnosti klásť otázky aplikovaním intervenčného programu v dvoch experimentálnych skupinách oproti kontrolnej skupine, kde prebiehala tradičná forma vyučovania. V súlade s cieľom experimentu bol použitý pravý experiment – jednofaktorový paralelných skupín.

Operačná definícia premennej *schopnosť klásť otázky* (určená premenná v pozícii závislej premennej): systematický a zámerný rozvoj schopnosti klásť otázky na rôznych úrovniach počas 13-ich týždňov v troch vybraných študijných predmetoch (3 hodiny týždenne) prostredníctvom Sokratovského rozhovoru a Metódy kladenia otázok. K tomu účelu bol špeciálne vyškolený pedagóg. Inšpiratívnym zdrojom osvojenia techniky Sokratovského rozhovoru bola publikácia Paula a Eldera (2006); postup Metódy kladenia otázok je názorne prezentovaný v publikácii Tureka (2005).

Na vstupné a výstupné merania danej schopnosti boli navrhnuté 3 pracovné listy, ktoré študenti vyplňali na prvých 3 a posledných 3 vyučovacích seminárnych hodinách. Úlohou študentov bolo vytvoriť otázky na konkrétny typ úlohy – sumarizačné a definujúce, analytické, hypotetické, hodnotiace (3 otázky z každej oblasti; celkom 12 bodov). V každom pracovnom liste študenti tvorili otázky na danú tému viažucu sa k študijným predmetom: Sociálno-kultúrne aspekty edukácie, Všeobecná didaktika,

Učebné kompetencie žiakov. Každý pracovný list bol hodnotený podľa metodiky arbitrárneho postupu (Bajtoš, 2013) s využitím škály podľa Petrasovej (2008): -2 (*nevyhovujúce; výrazná prevaha negatív*), -1 (*menej vyhovujúce; prevaha negatív*), 0 (*vyhovujúce; pozitíva a negatíve v rovnováhe*), +1 (*dobre; prevaha pozitív*), +2 (*veľmi dobre; výrazná prevaha pozitív*).

Základný súbor experimentálneho výskumu predstavovali skupiny študentov učiteľských študijných programov Fakulty humanitných a prírodných vied, Fakulty športu a Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupným výberom sme vybrali 10 seminárnych skupín a tie sme podrobili vstupným meraniam úrovne kritického myslenia v zimnom semestri akademického roka 2015/2016 ($N = 206$). Pre potreby experimentu sme z desiatich skupín vybrali tri, ktoré na základe ante meraní vykazovali vyrovnanosť skupín. Jednou z podmienok realizácie pravého experimentu je otázka výberu rovnocenných skupín (Kerlinger, 1972). Jednovchodovou ANOVOU¹ bolo zisťované, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými skupinami (KS, ES1, ES2) pred aplikáciou intervenčného programu. Výsledky jednovchodovej ANOVY ($p = 0,889$) potvrdili to, že medzi jednotlivými skupinami neexistovali štatisticky významné rozdiely v sledovanom komponente v ante situácii ($p > 0,05$). Vybraným skupinám boli náhodne pridelené experimentálne podmienky – kontrolná skupina (ďalej KS, $n = 21$), experimentálna skupina 1 (ďalej ES1, $n = 21$), experimentálna skupina 2 (ďalej ES 2, $n = 20$). V oboch experimentálnych skupinách prebiehal intervenčný program, ktorého súčasťou bol aj rozvoj schopnosti klásť otázky. V kontrolnej skupine prebiehala tradičná forma vyučovania, ktorá nebola špecificky cielená na rozvoj sledovaného komponentu.

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky (Kerlinger, 1972): početnosť (n), relatívna početnosť (%), priemer (M), smerodajná odchýlka (SD), minimálna a maximálna hodnota, modus a medián.

Výsledky experimentu

Študentom zaradeným do experimentu (KS, ES1, ES2) boli na začiatku aplikácie intervenčného programu predložené 3 pracovné listy v prvých troch vyučovacích hodinách vybraných študijných predmetov. Úlohou študentov bolo vytvoriť otázky na konkrétny typ úlohy alebo schémy – sumarizačné a definujúce, analytické, hypotetické, hodnotiace (3 otázky z každej oblasti; celkom 12 bodov). V každom pracovnom liste študenti tvorili otázky na danú tému. Pre potreby tejto štúdie budeme narábať len s dosiahnutými priemernými hodnotami skupín v sledovanom indikátore. Tie isté pracovné listy boli študentom všetkých skupín predložené aj po ukončení experimentálneho zásahu. Uvádzame aj možné návrhy riešenia, napr. 1. *Čo je...?* 2. *Prečo potrebujeme...?* 3. *Čo by sa stalo, keby sme...?* 4. *Zhodnotte...?* Výsledky experimentu predstavuje Tabuľka 1, Tabuľka 2 a Tabuľka 3.

Priemerná dosiahnutá hodnota sledovaného indikátora v ante meraniach v KS predstavovala hodnotu $M = -1,41$ ($SD = 0,86$). V post meraniach to bola hodnota približne $M = -1,30$ ($SD = 0,74$). Podľa metodiky arbitrárneho postupu žiaci KS vykazovali v ante a post meraniach nevyhovujúce výsledky s výraznou prevahou negatív v sledovanom komponente. Tabuľka 1 predstavuje priemernú dosiahnutú hodnotu za všetky tri ante a post merania v KS. S využitím t-testu neboli preukázané

¹ One-way ANOVA – splnené podmienky (závisle premenná /ZP/ je minimálne intervalová, približne normálna distribúcia ZP, výber je náhodný a nezávislý a homogenita rozptylov je zachovaná.

štatistiky významné rozdiel medzi ante a post meraniami v sledovanom indikátore v tejto skupine. Konštatujeme, že u študentov KS, kde nebol cielene aplikovaný rozvoj sledovanej schopnosti, nedošlo k zvýšeniu kvality v indikátore kladenia otázok.

Tab. 1: T-test porovnania priemerov v indikátore kvality kladenia otázok v kontrolnej skupine

Skupina	Merania	N	M	SD	Rozdiel M	Rozdiel SD	t-test	p-hodnota
Kontrolná skupina	ante 1	21	-1,42	1,02				
	post 1	21	-1,23	0,83	-0,19	0,81	-1,073	0,296
	ante 2	21	-1,33	0,85				
	post 2	21	-1,28	0,71	-0,04	0,58	-0,370	0,715
	ante 3	21	-1,47	0,74				
	post 3	21	-1,38	0,74	-0,09	0,70	-0,623	0,540

Legenda: N- početnosť; M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; ante – vstupné merania; post – výstupné merania

Intervenčný program rozvoja kritického myslenia bol postavený tak, aby v každej vyučovacej hodine bol venovaný priestor technikám, ktoré vedú k osvojeniu si kladenia otázok na rôznych úrovniach, a to buď prostredníctvom Sokratovského rozhovoru alebo Metódy kladenia otázok. Pomôckou pre pedagóga aj študentov boli aj jednotlivé úrovne revidovanej Bloomovej taxonómie. Ante merania sledovaného indikátora v ES1 predstavovali hodnotu $M = -1,25$ ($SD = 0,97$). Priemerná hodnota post meraní bola $M = 0,52$ ($SD = 1,23$). Kým v ante meraniach ES1 v sledovanom komponente vykazovala výrazne nedostatky v schopnosti klásť otázky, v post meraniach sa jej priemerná hodnota vyskytla na škále 0 – *vyhovujúca, pozitívna a negatívna v rovnováhe*. Tabuľka 2 znázorňuje výsledky t-testu porovnania priemerov pre závislé výbery, ktorý preukázal významné rozdiely na hladine významnosti 0,001 v prospech všetkých troch post meraní v danej skupine. Na základe výsledky t-testu konštatujeme, že intervenčný program mal v ES1 pozitívny vplyv na kvalitu schopnosti študentov klásť otázky.

Tab. 2: T-test porovnania priemerov v indikátore kvality kladenia otázok v experimentálnej skupine 1

Skupina	Merania	N	M	SD	Rozdiel M	Rozdiel SD	t-test	p-hodnota
experimentálna skupina 1	ante 1	21	-1,09	1,17				
	post 1	21	0,42	1,24	-1,52	0,92	-7,522	0,000
	ante 2	21	-1,23	1,04				
	post 2	21	0,47	1,24	-1,71	0,90	-8,706	0,000
	ante 3	21	-1,42	0,67				
	post 3	21	0,66	1,27	-2,09	1,04	-9,195	0,000

Legenda: N- početnosť; M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; ante – vstupné merania; post – výstupné merania

V skupine študentov ES2 prebiehal intervenčný zásah rovnakým spôsobom ako u študentov ES1. Tabuľka 3 zobrazuje výsledky t-testu porovnania ante a post priemerov v ES2.

Tab. 3: T-test porovnania priemerov v indikátore kvality kladenia otázok v experimentálnej skupine 2

Skupina	Merania	N	M	SD	Rozdiel M	Rozdiel SD	t-test	p-hodnota
experimentálna skupina 2	ante 1	20	-1,30	0,97				
	post 1	20	0,75	1,37	-2,05	1,05	-8,731	0,000
	ante 2	20	-1,55	0,60				
	post 2	20	0,85	1,26	-2,40	1,09	-9,798	0,000
	ante 3	20	-1,45	0,75				
	post 3	20	0,80	1,28	-2,25	1,20	-8,326	0,000

Legenda: N- početnosť; M – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; ante – vstupné merania; post – výstupné merania

Ante merania sledovaného indikátora v ES2 predstavovali hodnotu $M = -1,43$ ($SD = 0,78$). Priemerná hodnota post meraní bola $M = 0,80$ ($SD = 1,27$). Kým v ante meraniach ES2 v kladení otázok vykazovala výrazne nedostatky, v post meraniach sa jej priemerná hodnota približovala ku škále 1 – *dobrá, prevažne pozitív*. Tabuľka 3 predstavuje výsledky t-testu porovnania priemerov pre závislé výbery, ktorý preukázal signifikantné rozdiely na hladine významnosti 0,001 v prospech všetkých troch post meraní v danej skupine. Na základe výsledku t-testu konštatujeme, že intervenčný program mal v ES2 pozitívny vplyv na kvalitu schopnosti študentov klásť otázky.

Diskusia a záver

Parciálne zistenie z experimentálneho výskumu sa zhoduje s výsledkami viacerých prevažne zahraničných autorov, ktorí dospeli k záverom, že techniku osvojenia si kladenia otázok je možné rozvíjať systematickým pôsobením a aktivizovaním subjektu

v diskusii (Kleinman, 1965; Diloan, 1984; Smith, 1985; Cotton, 1989; Bowker, 2010 a mnohí iní). Cotton (1989) konštatuje, že vysoký podiel venovaný diskusii a kladeniu otázok vo výučbe pozitívne ovplyvňuje učenie sa študentov.

Výučba takto orientovaná si vyžaduje dôslednú prípravu učiteľa na vyučovanie. Aktívne vyučovanie podporené diskusiou vedie študentov k reflexii (čo sa naučili), rozvíja ich myslenie a vhodne pripravuje na štátne skúšky, na ďalšie štúdium a profesijné zaradenie v spoločnosti. Nižšie uvedení autori zdôrazňujú dôležitosť schopnosti klásť otázky z rôznych hľadísk.

Gunter, Estes a Mintz (2010) tvrdia, že úspech diskusie v triede závisí od druhov otázok, ktoré sú kladené. Správne položené otázky poskytujú príležitosť k hlbšiemu zamysleniu. Wade (1995) identifikoval osem vlastností kritického myslenia, medzi ktoré zahŕňa aj schopnosť pýtať sa, teda schopnosť tvoriť otázky je súčasťou rozvoja kritického myslenia. King (1995) uvádza rôzne spôsoby otázok, ako viesť kvalitnú výučbu.

Odborníci Inovatívneho centra učenia sa na Washingtonskej univerzite v St. Louis kladú veľký dôraz na správnosť vedenia diskusie a správnosť kladenia otázok pri výučbe študentov (2009). Používajú vhodné stratégie (všeobecné aj konkrétne). Všeobecné pravidlá vyplývajú z dodržania základných podmienok kladenia otázok, ako napr. pamätať na ciele vyučovania; vyhýbať sa typu otázok, ktorými učiteľ podsúva vlastnú odpoveď; žiadať dôkaz a príklad od študenta na odpoveď „áno – nie“; usilovať sa o priame, jasné a konkrétne otázky; nepýtať sa na viac ako jednu otázku naraz; nechať čas študentovi na premyslenie; neprerušovať študentovu odpoveď; ukázať, že máme záujem o študentov názor; podnietiť reakciu triedy na vyslovenú myšlienku (odpoveď) študenta; korigovať správnosť vedenia diskusie a pod. Konkrétnych stratégií kladenia otázok máme niekoľko. Lektori Washingtonskej univerzity (2009) využívajú napr. 12 okruhov (resp. oblastí) otvorených otázok. Ide o otázky zamerané na posúdenie učenia, objasnenie komentára, preskúmanie postojov a hodnôt, názor z iného uhla pohľadu, spresnenie vyhlásenia, podporenie tvrdenia, reakciu spolužiaka, skúmanie vlastných myšlienok, predvídanie možných výsledkov, organizovanie informácií, aplikáciu vzorcov, ilustráciu na príklade. Uvádzané okruhy aj s možnými vzorovými otázkami považujeme za veľmi užitočné na podporu rozvoja schopnosti súvisiacej s kritickým myslením študentov. Bowker (2010) pri rozvoji kritického myslenia kladie dôraz práve na schopnosť viesť diskusiu. Autor v príspevku ponúka poznatky o svojej teórii a praxi s odvolaním na ďalšie zaujímavé citované práce v tejto oblasti.

Za ďalšiu konkrétnu stratégiu rozvoja schopnosti tvoriť otázky považujeme Metódu kladenia otázok. Turek (2005) na rozvoj tejto techniky ponúka 4 oblasti otázok – definujúce a sumarizačné, analytické, hypotetické, hodnotiace. Uvádzaná metóda sa nám v praxi osvedčila ako veľmi efektívna. Jej technika sa dá využiť napr. pri práci s textom, kde študenti formulujú sami otázky na jednotlivých úrovniach; pri riešení nastoleného problému alebo pri dôkladnej analýze obrázka, schémy a pod. Palenčárová (2003) konštatuje, že práve aplikačné a kreatívne otázky spôsobujú edukantom najväčšie problémy.

Rozvoj schopnosti tvoriť otázky je možné aj prostredníctvom oboch dimenzií revidovanej Bloomovej taxonómie (Kratwohl, 2002). Vetráková (2014) zdôrazňuje, že revidovaná Bloomová taxonómia je najčastejšie využívanou v edukačnej praxi slovenských škôl. Od budúcich učiteľov sa očakáva, že pri plánovaní a realizácii vyučovania budú vedieť túto metodológiu využívať. Z tohto hľadiska ju považujeme v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov za prínosnú.

Detailnejšia analýza pracovných listov predložených na začiatku a na konci nášho experimentu preukázala, že najväčší problém študenti mali tvoriť hypotetické

a hodnotiace otázky. K tomuto problému smerujú aj odporúčania. Pri rozvoji kritického myslenia prostredníctvom tvorenia otázok je potrebné začať postupnými krokmi. Pedagóg má viaceré možnosti, ktorou technikou začať. Vyššie sme naznačili tri možné alternatívy a ďalšie odborné poznatky zahraničných autorov. Je vhodné, ak pedagóg študentom dôkladne vysvetlí konkrétny postup a ako pomôcku môže poskytnúť aj konkrétne typy formulovaných otázok na jednotlivých úrovniach. Súčasťou cieleného tréningu je, aby študenti sami prešli celým procesom bez zásahu pedagóga. Ten plní len úlohu usmerňovateľa riešenia. Súhlasíme s konštatovaním Petrikovej (2015), že bezprostredne po vyriešení úlohy nasleduje reflexia spojená s autoreguláciou. Reflexia slúži na kontrolu správnosti riešenia. Dôležitou časťou je schopnosť autoregulácie. Z hľadiska požiadaviek kladených na začínajúceho učiteľa a ďalšie jeho pôsobenie v praxi, ju možno označovať za veľmi dôležitú spôsobilosť, pretože ide o sebauvedomenie vlastných postupov a aktivít. Cieľom je objektívne sebahodnotenie a v prípade identifikovania nedostatkov, schopnosť navrhnúť a realizovať nápravu. Autoregulácia v modeli kognitívnych komponentov kritického myslenia u Facioneho (1990) zohráva veľmi dôležitú úlohu.

Rozvoj schopnosti tvoriť otázky sa spoiatku javí ako časovo náročnejší aspekt, ale pravidelným aplikovaním metód určených na jej rozvoj dosiahneme flexibilnejší prístup k vytýčenému cieľu.

Zistenia z experimentu smerujú k zmene pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Na slovenských učiteľských fakultách stále vo veľkej miere prevláda klasický model prípravy (pasívne prijímanie informácií) na rozdiel od zahraničných fakúlt, kde príprava budúcich učiteľov je postavená predovšetkým na rozvoji vyšších myšlienkových operácií, na konštruktívnej debate, riešení problémových úloh spojených s praktickým životom a pod. V tomto smere apelujeme na kompletnú zmenu prípravy študentov učiteľských fakúlt; odporúčame vytvoriť akceptovateľný model pregraduálnej prípravy, overiť ho v praxi a pripraviť potrebné podklady pre zmenu už v najbližšom akreditačnom období.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie.

Podakovanie

Autorka týmto ďakuje anonymným recenzentom za cenné pripomienky, ktoré napomohli k skvalitneniu štúdie.

Literatúra

Asking Questions to Improve Learning. [online]. Washington: Washington University in St. Louis; The Teaching Center, 2009 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <https://teachingcenter.wustl.edu/resources/teaching-methods/participation/asking-questions-to-improve-learning/>

BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition, 2013. 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

BOWKER, M. H. *Teaching Students to Ask Questions Instead of Answering Them. Thought & Action*. 2010, s. 127–134. ISSN 0748-8475.

BLOOM, B. et al. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman Green. 1956.

COTTON, K. *Classroom Questioning*. [online]. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989 [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu5.html>

- COTTON, K. *Research You Can Use To Improve Results*. Washington: Agency Office of Educational Research and Improvement, 1999. 138 s.
- DILLON, J. T. Research on Questioning and Discussion. *Educational Leadership*. 1984, Vol. 42, No. 3, p. 50–56. ISSN 0013-1784.
- FACIONE, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Fullerton: California State University, 1990.
- FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Metódy rozvoja učebných kompetencií (k celoživotnému učeniu sa) v školskej edukácii. *Didaktika*. 2011, č. 4, s. 6–13. ISSN 1338-2854.
- GUNTER, M. A., T. H. ESTES a S. L. MINTZ. *Instruction: A Models Approach, 5th Edition*. London: Pearson Education, 2010. 384 s. ISBN 978-0137046737.
- HALPERN, D. F. *Psychológia kritického myslenia* [Психология критического мышления]. St. Petersburg: Nakladatelstvo Peter. 512 s.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV, 1972. 708 s.
- KING, A. Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*. 1995, Vol. 22, No. 1, 13–17. ISSN 1532-8023.
- KLEINMAN, G. S. Teachers' Questions and Student Understanding of Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 1965, No. 3, p. 307–317. ISSN 1098-2736.
- KNAPÍK, J. Inovatívne metódy v predmete NV. *Inovačné vyučovacie metódy*. Prešov: Michal Vaško, 2013, s. 47–54. ISBN 978-80-7165-922-8.
- KOSTURKOVÁ, M. Možnosti využitia stratégie E-U-R v edukácii. *Pedagogické rozhľady*. 2012, roč. 21, č. 1–2, s. 1–5. ISSN 1335-0404.
- KOSTURKOVÁ, M. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1755-1.
- KRATWOHL, D. R. Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory and Practice*. 2002, Vol. 41, No. 4, p. 212–218. ISSN 1540-6520.
- NÚCEM. Výsledky PISA – Výzva pre skvalitnenie slovenského školstva. In: *Medzinárodné merania*. [online]. 2016 [cit. 2016-08-10]. Dostupné na: <http://nucem.sk>
- PALENČÁROVÁ, J. O kladení otázok alebo vieme sa pýtať? *Komenský*. 2003, roč. 128, č. 1, s. 13–17. ISSN 0323-0449.
- PAUL, R. a L. ELDER. *Foundation For Critical Thinking*. [online]. Tomales, CA: The Critical Thinking Community, 1997 [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/socratic-teaching/606>
- PAUL, R. a L. ELDER. *The Art of Socratic Questioning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. 96 s. ISBN 978-0-944583-31-9.
- PETRASOVÁ, A. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: Rokus, 2008. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- PETRÍKOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *Edukácia*. Roč. 1, č. 2, p. 115–124. ISSN 1339-8725.
- REICH, R. *The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom*. [online]. Stanford: Stanford university, 2003 [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/socratic_method.pdf
- SMITH, L. R. The Effect of Lesson Structure and Cognitive Level of Questions on Student Achievement. *Journal of Experimental Education*. 1985, Vol. 54, No. 1, p. 44–49. ISSN 2169-009X.

ŠUŤÁKOVÁ, V., J. FERENCOVÁ a M. ZAHATŇANSKÁ. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer. 208 s. ISBN 978-80-8168-548-4.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2005. 360 s. ISBN 80-8041-445-9.

VETRÁKOVÁ, M. *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 162 s. ISBN 978-80-557-0671-9.

WADE, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*. 1995, Vol. 22, No. 1, p. 24–28. ISSN 1532-8023.

Adresa autora

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov

martina.kosturkova@unipo.sk

AUTONÓMIU PODPORUJÚCE UČENIE AKO VÝZVA PRE SÚČASNÉHO PEDAGÓGA

AUTONOMY SUPPORTIVE TEACHING AS A CHALLENGE TO THE CURRENT TEACHER

Martin Kuruc

Centrum pedagogického výskumu, Ústav pedagogických vied a štúdií, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Abstract:

According to the international PISA attitudes to education Slovak students declared significantly lower perseverance to solve complex problems, lower openness to solve tasks and less belief in his own abilities. Negative this situation is reflected in their results. Compared to 2003, many attitudes of students to education significantly deteriorated. The current teacher is facing a great challenge. The paper is devoted of Self-Determination Theory (SDT) drafted by authors R. M. Ryan and E. L. Deci of the Rochester University, USA. This theory presents an eclectic model of motivation and self-regulation, which lead in to the Autonomy Supportive Teaching in education. We present empirical outcomes from older research of school motivation in secondary school students and the first outcomes of current research. At the end we are focus on the benefits of this approach and the barriers, which to explain why the current teachers are sometimes controlling with students. The paper is supported by the VEGA agency p.n. 1/0635/15 Research of self-regulation of lower secondary education pupils - standardization of questionnaires measuring instruments SRQ-Academic and Prosocial.

Key words:

self-determination, self-regulation, motivation, autonomy

Úvod

Z posledných zverejnených záverov medzinárodného testovania PISA 2012 sme sa dozvedeli, že slovenskí žiaci dosiahli v roku 2012 v priemere, vo všetkých troch gramotnostiach štatisticky významne horšie výsledky, než je priemer krajín OECD. Naši výsledkovo najslabší žiaci dosahujú relatívne horšie výsledky, než slabší žiaci v OECD, pričom naši výsledkovo najlepší žiaci dosahujú výsledky takmer na priemere najlepších žiakov OECD (Šiškovič a Toman, 2014).

Program PISA sa zameriava, okrem testovania vedomostí 15-ročných žiakov v matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti, aj na analýzu vplyvov sociálneho prostredia rodín na výsledky žiakov, ich motiváciou k dosahovaniu lepších výsledkov, ako aj na analýzu súvislostí medzi výsledkami žiakov a rôznymi charakteristikami škôl a školských vzdelávacích systémov.

Z hľadiska postojov žiakov ku vzdelávaniu deklarujú naši žiaci výrazne nižšiu vytrvalosť riešiť zložité problémy, nižšiu otvorenosť riešiť úlohy, ako aj nižšiu vieru vo vlastné schopnosti (Šiškovič a Toman, 2014). To sa samozrejme negatívne premieťa aj na ich

výsledky napr. v matematike (kde je toto zhoršenie najvýraznejšie). Oproti roku 2003 sa mnohé z týchto postojov k vzdelávaniu u žiakov výrazne prehĺbili.

Riaditelia škôl u nás uviedli (tamtiež), že výrazne stúpol podiel žiakov, ktorí opakovali ročník. Žiaci u nás trávajú výrazne menej času nad prípravou na vyučovanie a taktiež poukázali na výrazné zhoršenie disciplíny – správania žiakov (predovšetkým v nedostatku úcty žiakov voči učiteľom), ktoré negatívne ovplyvňuje klímu školy.

V roku 2009 sme realizovali výskum (Kuruc, 2010; 2015) v oblasti merania seba-regulácie vo vzťahu k školským povinnostiam, kde sme výsledky z meraní seba-regulačného štýlu, prostredníctvom dotazníku SRQ-Academic, porovnávali s výsledkami široko koncipovaného postojového dotazníka zameraného na zisťovanie miery akceptácie normu-prestupujúceho správania. Vo výsledkoch sa nám potvrdila pozitívna korelácia medzi externe orientovanými sebaregulačnými štýlmi, v ktorých zohráva hlavnú rolu vonkajšia motivácia a indiferentnými až akceptujúcimi postojmi k normu-prestupujúcemu správaniu u žiakov stredných škôl. Pričom pri týchto seba-regulačných štýloch je nízka miera vnútornej motivácie. Vzorku tvorilo N=443 žiakov z bratislavských gymnázií, stredných priemyselných a odborných škôl.

Tieto výsledky, napriek nízkej vzorke a jej regionálnej orientácii odrážajú podobné skutočnosti ako výsledky programu testovania PISA 2012. U detí s takto nastavenými seba-regulačnými štýlmi sa objavuje: nižšia emočná angažovanosť - zaujatosť cieľovými aktivitami, znižuje sa ich schopnosť podržať a používať nadobudnuté vedomosti (Deci a Ryan, 2004). Podobné závery naznačujú aj výsledky z testovania PISA 2012.

Voči samotnému medzinárodnému testovaniu PISA existuje mnoho výhrad, či už z hľadiska obsahu a formy testovania, alebo výberu vzorky žiakov. Taktiež mnohé z hodnotených ukazovateľov sú postavené na základe indexov vytvorených z odpovedí riaditeľov, učiteľov, či žiakov a nemusia verne odzrkadľovať realitu. Napriek týmto obmedzeniam, ktoré je potrebné brať do úvahy, poskytuje toto testovanie množstvo unikátnych medzinárodne porovnateľných informácií.

Naše výsledky z roku 2009 a závery z programu testovania PISA 2012 nehovoria len o hlbokej kríze autority pedagóga, či inštitúcie školy na Slovensku, ale predovšetkým o hlbokej kríze pedagogiky, ako odboru, ktorý formuje budúci aj súčasných pedagógov. Taktiež ukazuje výrazné problémy v oblasti motivácie a sebaregulácie dnešných žiakov, ktoré sa odzrkadľujú v domáciach aj medzinárodných porovnaníach. Tieto závery potvrdzujú tiež priebežné výsledky výskumu, ktorý realizujeme v súčasnosti (2015 - 2017), podporeného agentúrou VEGA, MŠVVaŠ SR v rámci projektu č. 1/0635/15 pod názvom Výskum sebaregulácie u žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní – štandardizácia meracích nástrojov SRQ-Academic a SRQ-Prosocal.

Dnešný pedagóg (na základnej, strednej aj vysokej škole) stojí pred veľkou výzvou. Ako uchopiť súčasný stav a pokračovať tak, aby proces edukácie bol zmyselný a spojený s rozvojom ako osobnosti žiaka, tak aj učiteľa. Odpoveďou na túto výzvu, môže byť autonómiu podporujúce učenie, ktoré sa formovalo v rámci Teórie sebaurčenia (Self-determination Theory, ďalej len SDT).

V príspevku sa venujeme úvodnému základnému vymedzeniu pilierov kmeňovej Teórie sebaurčenia autorov Richarda Ryana a Edwarda Deciho z University of Rochester, z ktorej metodológie vychádzajú aj nami overované meracie nástroje, a ktoré sme opakovane účinne využili v našich výskumných úlohách. Z SDT sa formovalo nespočetné množstvo smerov. V prvej vlne bola aj pedagogika, kde výskumné závery autorov teórie vyústili do modelu autonómiu podporujúceho učenia. Ako ústredná téma celého prístupu a aj nášeho príspevku je ľudská motivácia, ktorá ako sa nazdávame sa

výrazne podpisuje pod výsledky našich detí v medzinárodných porovnaniach. Motivácia je úzko prepojená so sebareguláciou, preto sa budeme venovať aj tomuto pojmu.

V nasledujúcej časti príspevku krátko predstavíme teoretické základy SDT. V ďalšej časti prezentujeme výsledky výskumov, ktoré sme realizovali od r. 2009 po súčasnosť. V poslednej časti príspevku sa venujeme základným bariéram a benefitom autonómie podporujúceho učenia.

Základné piliere Teórie sebaurčenia

Klasický Aristotelovský predpoklad o ľudskom vývine bol, že ľudia majú aktívnu tendenciu k psychologickému rastu a integrácii. Sú obdarení vrozeným úsilím precvičovať a rozpracovávať svoje záujmy, individuálnym sklonom prirodzene vyhľadávať výzvy, objavovať nové perspektívy a aktívne internalizovať a transformovať kultúrne zvyklosti. Prostredníctvom rozširovania vlastnej kapacity a prejavovaním talentov ľudia aktualizujú vlastný potenciál. Túto perspektívu aktívneho rastu dopĺňa tendencia k syntézam, organizácii alebo relatívnej jednoty poznania a osobnosti. Navyše integrácia toho, čo zažijeme poskytuje základ pre ucelené vnímanie seba-samého – vnímať celistvosť, vitalitu a integritu (Ryan a Deci, 2004).

Tento všeobecný pohľad na aktívny, integrujúci organizmus s potenciálom konať na základe koherentného vnímania seba-samého môžeme vidieť v psychoanalytických (Freud, 1927; Nunberg, 1931; Meissner, 1981; White, 1963), humanistických (Angyal, 1963; Maslow, 1955; Rogers, 1963) teóriách osobnosti a v kognitívnych teóriách vývinu (Piaget, 1971; Werner, 1948).

Na druhej strane súčasné socio-kognitívne prístupy zobrazujú osobnosť nie v pojmoch seba-zjednocujúceho systému, ale skôr ako súbor self-schém, ktoré sa aktivujú stretom s prostredím. Osobnosť je vnímaná ako úschovňa pre schémy, ktoré sa vzťahujú k rozličným cieľom a identitám, z ktorých každá môže byť vyvolaná budúcim sociálnym kontextom (Bandura, 1989; Higgins, 1987; Markus a Nurius, 1986; Mischel a Shoda, 1995).

Vnútna prirodzenosť na jednej strane a sociálne kontexty na strane druhej. Čo človeka motivuje k zmene postojov, hodnôt, správania? Aká je sebaregulácia – aký charakter má motivácia detí, mladých, dospelých, či starších ľudí? Kde sa nachádza vnímanie miesta kauzality súčasných žiakov a učiteľov, podľa ktorého sa rozhodujú a riadia? A čo môže robiť spoločenská komunita, v ktorej žijú preto aby im pomohla? Na tieto, ale aj iné podobné otázky odpovedá Teória sebaurčenia, ktorá predstavuje integrujúci model ľudskej motivácie a sebaregulácie.

SDT sa vyvíjala viac ako tri dekády vo forme troch mini-teórií, z ktorých každá sa vzťahuje k špecifickému fenoménu. Tieto mini-teórie sa prepájajú v tom, že všetky zdieľajú organizmické dialektické predpoklady a všetky zahŕňajú koncept základných psychických potrieb (Teória základných potrieb – Basic Needs Theory). Organizmické dialektické predpoklady vychádzajú z tzv. organizmickej metateórie, ktorá predstavuje jeden z troch prístupov, ktoré slúžia ako určitý rámec pojmov, prostredníctvom, ktorých môže byť organizovaný a navrhnutý výskum ľudského vývinu. Podľa organizmickej metateórie je zdrojom vývinových zmien kombinácia vnútorných biologických zmien a síl pochádzajúcich z prostredia (Kuruc, 2015).

Jednotlivé mini-teórie spolu pokrývajú všetky typy ľudského správania vo všetkých doménach. Konštituuju samotnú SDT a predstavujú jej subteórie. Špecifikácia oddelených mini-teórií bola historickým východiskom budovania širokej teórie prostredníctvom induktívneho formulovania. Tento prístup pozostával zo skúmania fenoménu, konštrukcii mini-teórií, a následnom derivovaní hypotéz vzťahujúcich sa k skúmanému fenoménu. Po celý čas tento proces formulovania základných

predpokladov a prístupov zotrval konštantný, tak aby mini-teórie boli logicky koherentné a ľahko integrovateľné z každou ďalšou teóriou. Každá mini-teória ako taká reprezentuje relatívne samostatnú časť v rámci celej SDT.

V súčasnosti SDT zahŕňa štyri subteórie:

- Teóriu kognitívnej evaluácie (Cognitive evaluation theory)
- Teóriu organizmickej integrácie (Organismic integration theory)
- Teóriu kauzálnych orientácií (Causality orientations theory)
- Teóriu základných potrieb (Basic needs theory)

Teória kognitívnej evaluácie popisuje účinky sociálnych kontextov na vnútornú (intrinsic motivation) motiváciu. Opisuje kontextuálne elementy ako sú podporná autonómia, kontrolovanie, amotivovanie. Prepája tieto typy konceptuálnych elementov s rozličnými motiváciami. Zjednodušene by sme mohli povedať, že táto teória sa sústreďí na definovanie toho, čo v sociálnom prostredí človeka na jednej strane podporuje vnútornú motiváciu a na druhej strane, čo ju oslabuje.

Teória organizmickej integrácie sa sústreďí na procesy internalizácie a integrácie hodnôt, alebo regulácií. Bola sformulovaná za účelom vysvetlenia vývinu a dynamik vonkajšej motivácie (extrinsic motivation). Ide predovšetkým o to, akú mieru zohráva vo vzťahu k jedincovej skúsenosti autonómia (t.j. miera autonómie v prežívaní a správaní človeka v danej skúsenosti). Zaoberá sa zvonku motivovanými správaniami a procesmi cez, ktoré si ľudia osvojujú hodnoty z prostredia sociálnych komunít a kultúr.

Teória kauzálnych orientácií bola formulovaná za účelom opísania individuálnych rozdielov v ľudských tendenciách orientovať sa k sociálnemu prostrediu spôsobmi, ktoré podporujú ich vlastnú autonómiu, kontrolujú ich správanie, alebo sú amotivujúce. Táto subteória umožňuje predikovať prežívanie a správanie z trvalých orientácií človeka (GCO - General Causality Orientation).

Teória základných potrieb bola formulovaná za účelom vysvetlenia vzťahu motivácie a cieľov k zdraviu a životnej pohode. Závety z nej sa premietajú do všetkých predchádzajúcich mini-teórií. Jednotlivé základné psychické potreby preto vysvetlíme nižšie.

Pre potreby tohto príspevku z uvedených mini-teórií považujeme za kľúčové vnímanie človeka ako bytosti, ktorá prirodzene aktívne pracuje na transformácii vonkajších regulácií do sebaregulácie. Pričom každý máme nejakú vnútornú tendenciu orientovať svoje prežívanie a správanie vo vzťahu k prostrediu. Teória kauzálnych orientácií vymedzuje tri hlavné tendencie (Kuruc, 2015):

Orientáciu na autonómiu, ktorá hovorí o uvedomení si vlastnej možnosti rozhodovať. Uvedomovanie si zodpovednosti za vlastnú aktivitu a rozhodovanie. Pričom ide o rozhodovanie dobrovoľné a nezávislé na vonkajších podmienkach, ktoré si takto orientovaný človek uvedomuje, akceptuje, očakáva a zohľadňuje pri svojom rozhodovaní.

Druhou je *orientácia na kontrolu*. Takto orientovaný človek vníma svoje rozhodovanie ako závislé na tom, čo sa deje okolo neho. Má pocit, že sa nemôže rozhodovať sám a je lepšie sa vyhnúť akýmkoľvek nepríjemnostiam. Často pri svojom rozhodovaní potrebuje mať kontakt s trestom, či pokarhaním alebo odmenou, či ocenením. Medzi jeho životné aspirácie často patria bohatstvo, popularita a pod.

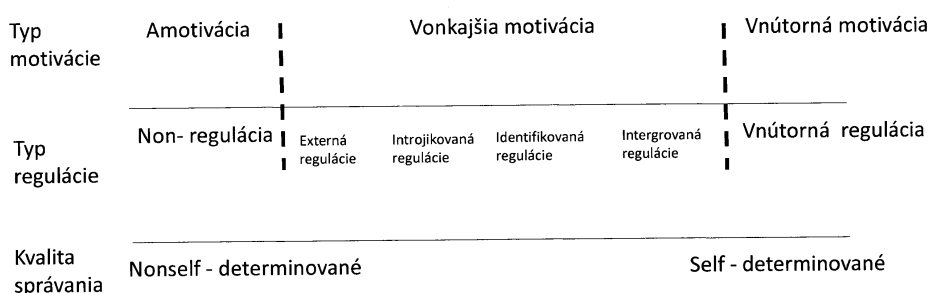
Od nastavenia na kontrolu je často už len kúsok k tzv. *impersonálnej, neosobnej orientácii*. Človek svoje prežívanie a správanie vníma ako plne závislé na prostredí. Na tom, čo prostredie od neho očakáva. Koná len keď musí. Keď je prítomný kontrolór - policajt. Ak nie je prítomný kontrolór, tak sa danou aktivitou prestáva zaoberať. Často ju nedokončí alebo vykoná povrhu, bez pocitu zodpovednosti.

Za ďalšiu kľúčovú oblasť považujeme Teóriu základných potrieb. Vymedzuje tri kľúčové psychologické potreby (Deci a Ryan, 2004):

- potrebu *kompetencie* ako prežívanie pocitu vlastnej schopnosti.
- potrebu *vzťahovosti* ako inherentnej túžby byť súčasťou vzťahov, patriť niekam.
- potrebu *autonómie* ako potreby prežívania vlastnej významnosti a slobody pri rozhodovaní o sebe samom.

Pojem autonómia sa často, nie správne, zamieňa s pojmom nezávislosť. Nezávislosť predstavuje prežívanie a správanie človeka spojené s ignorovaním nutnosti vonkajších zdrojov potrebných pre prežitie, ako biologické, tak spoločenské. Autonómia, ako sme už uviedli vyššie, je spojená s rozhodovaním, pri ktorom tieto externé zdroje človek zohľadňuje, ale konečné rozhodnutie nie je na nich závislé.

Za tretiu kľúčovú oblasť považujeme *seba-determinačné kontinuum*, ktoré je zobrazené na obrázku 1 a popisuje vzájomnú interakciu medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou.



Obr. 1: Seba-determinačné kontinuum s typológiou motivácie a sebaregulácie
(zdroj Kuruc, 2015)

Na ľavom konci je *amotivácia*, ktorá predstavuje stav kedy celkovo chýba intencia (zámer) ku konaniu. Keď sú ľudia amotivovaní, buď danú aktivitu nevykonajú v plnom rozsahu, alebo konajú pasívne, t.j. bez toho aby sa zamýšľali nad tým, čo práve robia. Amotivácia je výsledkom na jednej strane pocitu neschopnosti dosahovať stanovené výsledky z dôvodu nedostatočných možností v prostredí, alebo na strane druhej ako výsledok nedostatočne prežívanej kompetentnosti. Človek tiež môže danú aktivitu, alebo výsledky hodnotiť ako niečo pre neho neprínosné (Kuruc, 2015).

Ďalších päť bodov kontinua predstavuje klasifikáciu motivovaného správania. Každý z nich popisuje teoreticky, empiricky a funkčne odlišný typ regulácie. Na pravom konci kontinua je *vnútorná motivácia*, ktorá je definovaná (Deci a Ryan, 2004) ako stav vykonávania aktivity na základe záujmu a vlastnej spokojnosti. Je prototypom autonómneho, alebo sebaurčujúceho správania. Z vonku motivované správanie, ktoré charakterizujú štyri typy regulácie, vytvárajú kontinuum medzi amotiváciou a vnútornou motiváciou.

Externá regulácia predstavuje najmenej autonómnu formu vonkajšej motivácie. Obsahuje klasické motivácie ako je snaha vyhnúť sa trestu alebo získať odmenu. Externá regulácia je všeobecne viditeľná vtedy, keď dôvodom pre vykonávanie správania je uspokojenie vonkajšej požiadavky. Externá regulácia má vonkajší lokus kauzality.

Introjikovaná regulácia predstavuje stále ešte skôr vonkajšiu reguláciu, ktorá už je internalizovaná, ale nie príliš hlboko. Táto regulácia ešte nie je prijatá ako niečo skutočne človeku vlastné. Predstavuje formu internalizovanej regulácie, ktorá je teoreticky definovaná ako skôr kontrolujúca. Správanie je regulované na základe snahy vyhnúť sa pocitu viny a hanby, alebo dosiahnuť pocit sebahodnoty na základe pochvaly, ocenenia. Inak povedané, tento typ regulácie je založený na podmienenej sebaúcte (Deci a Ryan, 1995).

Regulácia cez identifikáciu je už viac sebaurčujúcou formou vonkajšej motivácie. Zahŕňa vedomé oceňovanie cieľu správania, alebo regulácie a prijatie (akceptáciu) správania ako osobne dôležitého. Identifikácia predstavuje dôležitý aspekt procesu transformácie vonkajšej regulácie do skutočnej sebaregulácie. Keď sa jedinec identifikuje s aktivitou alebo hodnotou, na vedomej úrovni to vyjadruje tým, že ju osobne schvaľuje. Táto aktivita je potom sprevádzaná vysokým stupňom vnímanej autonómie. Pri identifikácii je tendencia k relatívne vnútornému lokusu kauzality.

Integrovaná regulácia poskytuje základ pre najviac autonómnu formu vonkajšej motivácie správania. Dochádza k nej vtedy, keď identifikované hodnoty, či regulácie boli človekom ohodnotené a prijaté v zhode s jeho osobne podporovanými reguláciami, hodnotami, cieľmi a potrebami. Integrovaná motivácia zdieľa mnoho kvalít z vnútornej motivácie. Správanie korigované integrovanými formami regulácie je vykonané skôr za účelom dosiahnutia osobne dôležitých výsledkov, než pre inherentný záujem a potešenie, ktoré sú charakteristické pre vnútornú motiváciu.

Je dôležité povedať, že Seba-determinačné kontinuum relatívnej autonómie bolo zostavené deskriptívne na účely organizovania jednotlivých typov regulácie a je spojené s prijatím konceptu seba-determinácie. Nie je vývinovým kontinuumom per se, a tiež jednotlivci nemusia prechádzať cez jednotlivé stupne internalizácie. Kontinuum nám skôr umožňuje identifikovať a dostatočne podporiť ľudí v ich regulácii, nech už sa nachádzajú na ktoromkoľvek bode kontinua. Za predpokladu relevantných predchádzajúcich skúseností človeka a bezprostrednej interpersonálnej klímy, v ktorej sa nachádza. (Deci a Ryan, 2004)

V odborných diskusiách prevláda aj dnes bipolárne videnie vonkajšej a vnútornej motivácie. Vnútorná motivácia je vnímaná ako tá dobrá a vonkajšia ako tá zlá. Ide skôr o historické vnímanie týchto pojmov (napr. deCharms, 1968). SDT ponúka iný pohľad, ktorý je výsledkom dlhodobého skúmania a historických odborných diskusií. Vonkajšia a vnútorná motivácia sa navzájom dopĺňajú, pričom tak, ako je pre človeka vnútorne prirodzené aktualizovať svoj vlastný potenciál, tak aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a dieťa/dospelý ju môže vnímať ako niečo prirodzené (Kuruc, 2015).

Vzájomnú interakciu vonkajšej a vnútornej motivácie si môžeme predstaviť ako riek. Vnútorná motivácia je ako voda v rieke, ktorá má silný prameň a prediera si svoju cestu. Je inherentná. Vychádza z ľudskej prirodzenosti, z jeho vnútra. Vonkajšia motivácia je ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka v písané do sociálnych/kultúrnych vzorcov (kontextov). Rieka nie je len voda, ale aj koryto s brehmi. Tak je to aj s motiváciou. Nie je buď vnútorná alebo vonkajšia, ale predstavuje interakciu medzi vnútornými pohnútkami (napr. aspiráciami) a možnosťami (napr. očakávaniami) sociálneho prostredia.

Výskumné závery a interpretácie

V roku 2009 sme využili dotazník SRQ-Academic, ktorý je konštruovaný na posudzovanie sebaregulačného štýlu a motivácie vo vzťahu k školským povinnostiam a učeniu sa v škole. Je určený pre žiakov druhého stupňa základných škôl a stredných

škôl. Dotazník sa sústreďí na to, prečo dieťa vykonáva jemu zadanú prácu v škole. Zachytáva motiváciu k aktivite na hodine, k vykonávaniu práce zadanej na domáce vypracovanie, k snahe riešiť náročnejšie úlohy a k snahe byť dobrý v učení sa. V roku 2009 aj v roku 2015 (s doplnením dotazníku SRQ-Prosocial) sme realizovali overovanie reliability, prostredníctvom rozpolovania výskumného nástroja a Cronbachovej alfy a validity dotazníku pomocou faktorovej analýzy (podrobnosti v Kuruc, 2014, 2015). Aktuálne prebieha zber dát pre účely štandardizácie týchto dotazníkov pre Slovensko. Pre účely tohto príspevku sme spracovali priebežné dáta v rozsahu N=615 žiakov druhého stupňa základných škôl zo západného, stredného a východného Slovenska.

Metodológia SDT využíva pri skórovaní tzv. relatívny autonómny index, podľa ktorého sa určí sebaregulačný štýl (viac Kuruc, 2015). Vo vzorke z roku 2009, bez štatisticky významných rozdielov medzi typmi škôl, či pohlaviami, prevažovali externe orientované seba-regulačné štýly. Viac ako polovica žiakov (61%, n=272) boli motivovaní vo vzťahu k školským povinnostiam na základe snahy vyhnúť sa trestu, či získať odmenu (26%, n=115), alebo snahy vyhnúť sa pocitom viny, hanby, či snahy získať z vonku podmienenú sebaúctu (35%, n=157).

Priebežné dáta z administrovaných dotazníkov v r. 2016 nám priniesli nasledujúce predbežné závery. Najvyšší výskyt bol v prípade externej regulácie 47% (n=292) a introjikovanej regulácie 34% (n=210) respondentov. Môžeme teda konštatovať, že až 82% (n=502) respondentov je motivovaných vo vzťahu k školským povinnostiam hlavne externe a na základe kontroly, pričom vnímaný lokus kauzality týchto detí je v prostredí a nie v nich samotných.

Z porovnania výsledkov merania u stredoškôľakov v roku 2009 a výsledkov u žiakov druhého stupňa základných škôl vidíme, že rozloženie jednotlivých sebaregulačných štýlov vo vzorkách je veľmi podobné. Ako v prípade merania v r. 2009 aj pri meraní v r. 2016 išlo o štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými štýlmi sebaregulácie ako pre hladinu významnosti $\alpha=0,05$, tak pre hladinu $\alpha=0,01$.

V zmysle SDT môžeme výstupné dáta interpretovať nasledovne. Ako u žiakov stredných, tak aj základných škôl väčšina z nich je motivovaná na základe snahy získať odmenu alebo snahy vyhnúť sa trestu (2016 = 47%; 2009 = 26%). V prípade introjikovanej regulácie sme zistili, že v roku 2009 bolo motivovaných až 35% a v roku 2016 išlo o 34% žiakov, ktorí boli motivovaní na základe snahy vyhnúť sa pocitom viny a hanby alebo snahy získať vyššiu seba-úctu prostredníctvom externej pochvaly, či ocenenia. Môžeme teda konštatovať, že v roku 2009 malo nízku mieru vnútornej motivácie a uspokojenia základných psychologických potrieb 61% respondentov. V prípade žiakov základných škôl z merania v r. 2016 išlo až o 82% respondentov. Ak nám klesá vnútorná motivácia žiakov pre učenie sa v škole, úmerne tomu stúpa snaha učiteľa ho motivovať pomocou vonkajších stimulom. V zmysle výskumov SDT (Deci a Ryan, 2004) sa potvrdilo, že čím výraznejšia je vonkajšia motivácia tým viac sa podryva vnútorná motivácia.

Zvyšovanie vnútornej motivácie je možné realizovať prostredníctvom sýtenia základných psychologických potrieb: autonómie, kompetencie a vzťahovosti. Výsledky našich výskumov hovoria, že relatívne výrazná väčšina žiakov základných a stredných škôl má tieto potreby neuspokojené. V prípade potreby *autonómie* to znamená, že sa cítia menej zodpovední za svoje rozhodovanie vo vzťahu k školským povinnostiam. Pokiaľ ide o potrebu *kompetencie*, žiaci prežívajú nízku precepciu vlastnej dôvery v aktivite. A v prípade *vzťahovosti* sa cítia menej spojení z druhým (s učiteľmi, spolužiakmi – s komunitou školy).

Ako vidno naše výskumy potvrdzujú výsledky zistené v testovaniach PISA 2012. Je ťažké pracovať so žiakmi, ktorí nie sú motivovaní. Identifikovaná regulácia sa vyskytla u 15% (n=90) a intrinsická (vnútorná) regulácia u 4% (n=23) respondentov z celkovej vzorky N=615. Hlavnou výzvou pre súčasných pedagógov je dokázať v škole vytvárať prostredie dôvery a akceptácie. Na strane pedagóga to znamená hlavne schopnosť veriť v schopnosti žiakov a akceptovať ich talenty, potenciál, záujmy a očakávania. Ako napísal A.S. Neill: "Keď sa dieťa rozhodne učiť, ide ako raketa" (Lamb, 2015)

Autonómiu podporujúce učenie

Johnmarshall Reeve (in Deci a Ryan, 2004) vymedzuje dva typy učiteľov: autonómiu podporujúcich a kontrolujúcich. V roku 1999 (in Deci a Ryan, 2004) realizoval výskum zameraný na porovnanie učiteľov s kontrolujúcim správaním a učiteľov podporujúcimi autonómiu.

Sledoval inštruktážne správanie učiteľov, ich konverzačné vyhlásenia a subjektívne dojmy z učiteľského štýlu podľa Ratersa.

Pri *inštruktážnom správaní učiteľa* sledoval čas strávený hovorením, čas strávený počúvaním, čas strávený držaním inštruktážnych materiálov, čas ponechaný študentom na samostatnú prácu a dávanie riešení. Autonómiu podporujúci učitelia viac počúvajú a nechávajú študentom viac času na samostatnú prácu. Kontrolujúci učitelia viac pracujú s inštruktážnym materiálom a zriekať ho nechávajú žiakom na preskúmanie. Zároveň častejšie ukazujú študentom aj správne (nimi očakávané) riešenia úloh. Pokiaľ ide o čas strávený hovorením, neboli zaznamenané žiadne výraznejšie rozdiely.

Pri *konverzačných vyhláseniach učiteľov* zistil, že autonómiu podporujúci učitelia používajú menej často direktivitu a komandovanie. Častejšie pochvália za kvalitne odvedený výkon, menej často hovoria žiakom riešenia úloh. Častejšie sa pýtajú čo študent chce a častejšie odpovedajú na otázky, ktoré generuje študent. Taktiež častejšie používajú empatické výroky ponúkajúce perspektívu. Bez rozdielov boli oblasti ako poskytovanie pochvaly (bez rozdielu v kvalite výkonu), v kladení kontrolných otázok, dávání rád, povzbudzovanie, seba-odhaľujúcich výrokov a v častosti používania výrokov začínajúcich "Ak by..., musíš ..., mal by si...".

V prípade *Ratersových subjektívnych dojmov z učiteľského štýlu* dospel k záveru, že autonómiu podporujúci učitelia viac podporujú vnútornú motiváciu, internalizáciu, kontrolujúci učitelia využívali častejšie náročnosť a kontrolu.

Reeve (in Deci a Ryan, 2004) realizoval metaanalýzu benefitov, ktoré prináša študentom autonómiu podporujúce učenie v porovnaní s kontrolujúcim učením.

Žiaci vedení s podporou ich autonómie dosahovali v škole vyšší akademický výkon, výraznejšie vnímali vlastnú kompetenciu (schopnosť sám zvládnuť zadanú úlohu), mali pozitívnejšiu emocionálnosť, vyššiu sebaúctu, preferovali optimálne výzvy, pri ktorých prežívali potešenie. Výraznejšie, citlivejšie vnímali kontrolu. Boli kreatívnejší a dosahovali vyššiu rýchlosť zapamätávania a ich vedomosti mali trvalejší charakter.

Ak sme hovorili o benefitoch, ku ktorým vedie autonómiu podporujúce správanie učiteľa v procese učenia, treba povedať niečo aj o bariérach, ktoré spôsobujú to, že učiteľ využíva skôr kontrolujúce správanie.

Reeve (in Deci a Ryan, 2004) na základe výskumov a dlhej odbornej diskusii vymedzil jedenásť príčin vysvetľujúcich prečo učitelia majú sklon k podpore externých štýlov seba-regulácie.

Ako prvú príčinu vymedzuje samotnú prípravu budúcich učiteľov, v ktorej prevláda vedenie a osvojovanie si prístupov založených na princípoch behaviorálnych teórií.

Druhou príčinou je výrazná absencia tréningov pre učiteľov zameraných na prácu s podporou a oceňovaním, ktoré vedú k posilňovaniu vnútornej motivácie u žiakov.

Ako ďalšiu Reeve uvádza konštatovanie, že samotný proces rozpoznávania skutočného záujmu (zaujatosti) u druhých je všeobecne náročný a často si vyžaduje praktickú skúsenosť a tréning.

Štvrtou príčinou je pracovné prostredie samotných učiteľov. Je ťažké viesť žiakov k autonómnemu rozhodovaniu, ak samotní učitelia pracujú v podmienkach kontroly a tlaku.

Ďalšou príčinou je presvedčenie učiteľov, že viac uvoľnené správanie žiakov je spôsobené učiteľmi, ktorí nepoužívajú kontrolujúci štýl. Šiestou príčinou je ak sa učiteľ pridržiava presvedčenia, že čím výraznejší bude stimul, tým vyššia bude motivácia žiaka. Taktiež nastavenie učiteľov voči žiakom spojené s podceňovaním ich schopnosti motivovať sa sami. Učitelia často vnímajú motiváciu ako fixovanú osobnostnú črtu žiaka. Keď je žiakova motivácia nízka, používajú kontrolujúce motivačné stratégie na prekonanie (učiteľom) vnímaného deficitu v motivácii.

Americká kultúra (v slovenskej kultúre je to možné vnímať podobne) identifikuje učiteľov ako tých mocných hráčov, kým žiakov ako tých relatívne slabých hráčov.

Desiata príčina, ktorú Reeve uvádza pochádza z rodinného prostredia žiakov. Ak rodičia aj žiaci hodnotia kontrolujúcich učiteľov viac kompetentných ako tých autonómiu podporujúcich.

Ako posledná príčina, ktorú tento autor uvádza je hlboké a úprimné presvedčenie učiteľov, že výskumníci v skutočnosti len nerozumejú realite. Ak by si tento prístup vyskúšali v triede, tak by v nej určite zavládol nebezpečný chaos.

Prechod od kontrolujúceho učenia k autonómiu podporujúcemu je skutočnou výzvou predovšetkým pre učiteľa. Ak dokáže akceptovať výskumné závery a závery z medzinárodných porovnaní, spravil prvý krok k prijatiu tejto výzvy a k postupnej premene seba, svojich žiakov, svojej triedy, školy a napokon aj celého systému inštitucionálneho vzdelávania.

Záver

Výrazný podiel vonkajšej motivácie u bežných detí je spôsobený dôrazom na externé hodnoty a výkon v blízkom sociálnom kontexte. Narúša to proces internalizácie – prirodzenej transformácie externých hodnôt, či regulácií a ich následnú integráciu z vnútornými motívmi.

Ak nemôžem dôverovať tomu čo prichádza z vonku zostáva mi už len to čo vychádza z môjho vnútra, ak je to v rozpore s mojim sociálnym prostredím, znižuje sa môj záujem, prežívam nepohodu a zároveň týmto podnetom prikladám nízky význam. Takto nastavený žiak sa v takomto prostredí postupne uzatvára a dostáva do sociálnej izolácie, ktorá sa napokon môže prejavovať v zníženom výkone a v ďalšom pomerne širokom spektre nežiadúcich prejavov v správaní. Najvýraznejšie sa ale prejavuje na prežívaní dieťaťa.

Výsledky výskumov a dlhšia odborná diskusia nás vedie k zamýšľaniu sa nad tým, či by týchto detí nemohlo byť menej a či systém vzdelávania v bežných školách sám neprispieva k súčasnému stavu na Slovensku. Ak sa nám ako učiteľom zdá, že naši žiaci sú demotivovaní, skúsme zmeniť náš uhol pohľadu a nie násilne meniť ten ich. Možno sa stačí len s nimi rozprávať ako to všetko vidia oni a ponúknuť im viac priestoru na sebarealizáciu. Skutočnú podporu autonómie žiaka dokáže poskytovať len skutočne autonómny učiteľ.

PodĎakovanie

Príspevok bol spracovaný vďaka podpore projektu č. VEGA 1/0635/15 financovaného Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR a SAV pod názvom: Výskum sebaregulácie u žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní – štandardizácia dotazníkových meracích nástrojov SRQ-Academic a SRQ-Prosocal.

Literatúra

- ANGYAL, A. *Neurosis and treatment: A holistic theory*. New York: Wiley, 1965.
- Bandura, A. Human agency in social cognitiv theory. *American psychologist*, 44, 1989. pp. 1175-1184.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. Human autonomy: The basic for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum, 1995.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (Eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2004. 470 p. ISBN 1-58046-156-5.
- KURUC, M. Seba-regulácia a teória seba-určenia, možnosti kvantitatívneho merania seba-regulácie. *Prevencia*, 9, 2010, s. 3-9.
- KURUC, M. Špecifiká motivácie detí s ADHD a poruchami správania umiestnenými v špeciálnych výchovných zariadeniach. In S. Dončevová (Ed.) *Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách*. Trnava: Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave, 2014. s. 115 – 121.
- KURUC, M. *Teória seba-determinácie: od seba-kontroly k seba-regulácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. 65 str. ISBN: 978-80-223-4031-1
- LAMB, A. A. S. *Neill: Summerhill, příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydanie. Praha: Peoplecomm, 2015. 346 s. ISBN 978-80-87917-16-9.
- MARKUS, H. R., NURIUS, P. S. Self-understanding and self-regulation in middle childhood. In W. A. Collins (Eds.), *Development during midlle childhood*. Washington, DC: National Academy Press, 1986.
- MASLOW, A. Deficiency motivation and growth motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation*, (Vol. 3, pp. 1-30). Lincoln: University of Nebraska Press, 1955.
- MISCHEL, W., SHODA, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations , dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 1995. pp. 246-268.
- MEISSNER, W. W. *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press, 1981.
- NUNBERG, H. The synthetic function of the ego. *International Journal of Psychoanalysis*, 12, 1931. pp. 123-140.
- PIAGET, J. *Biology and knowlege*. Chicago: University of Chicago Press. 1971.
- ROGERS, C. The actualizing tendency in relation to “motives” and consciousness. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 1-24). Lincoln NE: University of Nebraska Press, 1963.
- ŠIŠKOVIČ, M., TOMAN, J. PISA 2012: výsledky Slovenska v kocke. *Komenáre, Inštitút vzdelávacej politiky*, 01, 2014. s. 2-16.
- WERNER, H. *Comparative psychology of mental development*. New York: international Universities Press, 1948.

WHITE, R. W. *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press, 1963.

Adresa autora

Mgr. Martin Kuruc, PhD.

Centrum pedagogického výskumu, Ústav pedagogických vied a štúdií, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave
Račianská 59, 813 34 Bratislava
kuruc@fedu.uniba.sk

ZISŤOVANIE ÚROVNE VNÍMANEJ ZDATNOSTI UČITEĽOV VYŠŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA POMOCOU DOTAZNÍKA OSTES

LEVEL DETECTION OF TEACHERS' SELF-EFFICACY IN HIGHER SECONDARY EDUCATION BY OSTES QUESTIONNAIRE

Veronika Nikodemová

Pedagogická a sociálna akadémia bl. Laury v Trnave

Lívia Fenyvesiová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Anna Tirpáková

Katedra matematiky, Fakulta prírodných vied, UKF v Nitre

Abstract:

Over the last 25-30 years of research efforts, a remarkably great amount of knowledge has been gathered abroad, pointing out the fact if the teacher assesses himself/herself as self-efficient, so this assessment has a positive impact on the overall results in the educational process. The theoretical part the study presents application of self-efficacy in the educational process and the empirical part provides the first data, results about identified level of higher secondary teachers' self-efficacy in Slovakia. There are also teacher's self-concept and his strengths and weaknesses presented, self-efficacy is perceived as one of the parts of his work. For verifying a level of teachers' self-efficacy (strong, weak), an experiment was realized by OSTES questionnaire which includes two dimensions of teacher's self-efficacy for teaching. Obtained results were analysed by statistic methods. The paper is focused on statistical analysis of OSTES items which take to consideration problem areas and teachers' difficulties in teaching process.

Key words:

teacher's self-efficacy, teacher, questionnaire OSTES

Úvod

A. Bandura vo svojom diele Social Foundations of Thought and Action (z roku 1986) predstavil sociálno-kognitívnu teóriu ako teóriu o fungovaní človeka, ktorá zdôrazňuje rolu presvedčenia o sebe samom. Pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti uvedená teória kladie dôraz na kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním. Používanie symbolov a predstáv ako regulátorov ľudského konania efektívne ovplyvňuje práve to, akým spôsobom sa budeme správať.

Je zrejmé, že každý človek, a teda i každý učiteľ, má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. Táto predstava človeka o sebe – ako vníma, hodnotí a posudzuje seba, vytvára presvedčenie človeka o vlastných možnostiach úspešne

vykonávať určitú činnosť. A. Bandura túto súhrnnú vlastnosť nazval termínom self-efficacy. Okrem tohto názvu sa však zvyknú používať i jeho časté synonymá: perceived efficacy, sense of efficacy, efficacy belief alebo jednoducho efficacy. Na tomto mieste sa žiada zdôrazniť, že k pojmu self-efficacy nie je ľahké vymedziť slovenský ekvivalent. Ako uvádza M. Blatný (2003), keďže sú Američania najvýznamnejší predstavitelia sociálno-kognitívnej psychológie a ich rodným jazykom je angličtina, nie je ľahké tento pojem preložiť v jeho úplnom význame. Z toho dôvodu sa pojem self-efficacy, napríklad podľa P. Říčana (2007), väčšinou ani neprekladá a používa sa jeho anglická podoba, keďže vyhovujúci preklad do češtiny neexistuje. V slovenskej odbornej literatúre autori používajú na vyjadrenie pojmu self-efficacy rôzne varianty prekladu, napr.: sebaúčinnosť (Heretik, A., 1997, In Hall C. S., Lindzey, G., 1997), sebauplatnenie (Výrost, J., 2000), sebaefektivita či dôvera v seba (Ruisel, I., 2008), vnímanie vlastnej pôsobivosti (Švec, Š., 2008), osobne vnímaná zdatnosť (Wiegerová, A. a kol., 2012), resp. aj ako vnímaná zdatnosť. V pedagogike sa ustálil práve tento posledný variant prekladu. Spojenie vnímaná zdatnosť za slovenský ekvivalent k pojmu self-efficacy navrhuje P. Gavora (2011). Podľa autora „výraz zdatnosť je primeraný, pretože zahrnuje odbornú, psychickú i somatickú stránku osobnosti“ (Gavora, P., 2011, s. 89). V kontexte uvedenej pojmovej rôznorodosti budeme v ďalšom texte predkladaného príspevku používať na vyjadrenie pojmu self-efficacy najmä preklady ako vnímaná zdatnosť alebo osobne vnímaná zdatnosť, ktoré považujeme za rovnoznačné.

Vnímaná zdatnosť je dôležitým faktorom pri mnohých činnostiach človeka, pretože ich reguluje. Považujeme ju za vlastnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka. Takéto poňatie vnímanej zdatnosti našlo veľké uplatnenie vo výskume, ktorý potvrdil tézu, že úsudok človeka o subjektívnej, osobne vnímanej zdatnosti v konkrétnej činnosti je dobrým prediktorom výkonu v danej činnosti, a podal tak zároveň dôkazy o jej fungovaní v rôznych oblastiach života človeka a skupín ľudí. Ide napríklad o oblasť zdravia, psychických stavov (t.j. zvládanie choroby, fobie, depresí), ďalej v oblasti zamestnania (pri zlepšovaní pracovného výkonu) alebo športu. (Bandura, A., 1997). Medzi tieto sféry patrí aj široká oblasť vyučovania, vzdelávania v škole, v rámci ktorej môžeme hovoriť o vnímanej zdatnosti učiteľa (teacher's self-efficacy), kolektívu učiteľov (collective efficacy) alebo žiaka (academic self-efficacy).

Poznamenávame, že dnes môžeme o konštrukte vnímanej zdatnosti učiteľa uvažovať z viacerých hľadísk – rozpoznávame jej typy a širší kontext. Prvé kroky pri empirickom poznávaní vnímanej zdatnosti učiteľa sa pripisujú výskumníkom americkej spoločnosti RAND (príbeh empirie je opísaný v prehľadovej štúdii Tschannen-Moranovej a Anity Woolfolk Hoyovej, 1998), čím sa začína zákonite vyvíjať konceptuálny rámec konštruktu. Prvé konceptuálne rámce skúmania vnímanej zdatnosti učiteľa boli založené na rozsahu funkcie učiteľa. To vo väčšine výskumných štúdií zahŕňa iba skúmanie diania v triede, v ktorej sa učiteľ venuje výchove a vzdelávaniu, ale niektoré novšie konceptualizácie skúmania vnímanej zdatnosti učiteľa zahŕňajú napríklad triedny manažment či aspekty aktivity a motivácie študentov. V súčasnosti je možné konštrukt vnímanej zdatnosti učiteľa skúmať cez tri modely: (1) Model vnímanej zdatnosti učiteľa zameraný na výkon učiteľa v kontexte triedy (Tschannen-Moran, M. – Woolfolk-Hoy, A., 2001); (2) Model vnímanej zdatnosti učiteľa založený na troch vzťahoch: práca – vzťahy – organizácia (Cherniss, 1993) a (3) Model triedneho a školského kontextu (Friedmann, I. A. – Kass, E., 2002, In Friedmann, I. A. – Kass, E., 2002). Blížšie k typom, širšiemu kontextu a modelom konštruktu vnímanej zdatnosti učiteľa v práci V. Nikodemovej (2016a).

Keďže v edukačnom prostredí sa konštrukt vnímanej zdatnosti učiteľa najčastejšie uplatňuje ako determinujúci faktor činnosti učiteľa, cieľom predkladaného príspevku je skúmanie vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovanie ako jednej z mnohých oblastí práce učiteľa.

V súčasnosti na základe viacerých skutočností domácej edukačnej reality (napr. trend stúpajúcich nárokov na profesionalitu učiteľa, ktorý je vyvolaný potrebou zabezpečiť kvalitné vzdelávanie žiakov, na čo slúži učiteľ ako rozhodujúci činiteľ, a rovnako i nové kompetencie, nové postavenie a ťažisko práce učiteľa, t. j. dimenzia sebariadenia, teda posilnenie autoregulačnej domény, ktorá akcentuje pre učiteľa inšpirujúcu silu, ako získať kredit dobrého učiteľa pre žiakov svojej triedy) sa konštrukt vnímanej zdatnosti dostáva do vedecko-výskumného popredia. Azda je to tak i preto, lebo dnes už vieme, že na priebeh a výsledky vyučovacej hodiny, ktorá je zložitým, premenlivým, tvorivým procesom, má nemalý vplyv kompetentnosť učiteľa. Konkrétne môže ísť o jeho schopnosť byť expertom tohto stretávania, schopnosť byť expertom na uľahčovanie procesov učenia sa alebo i to, ako definuje svoju zodpovednosť za rozvoj žiakov, ako vníma spôsob, akým rieši problémy vo vyučovaní a pod. Inými slovami, môže ísť o profesijné kompetencie učiteľa v zmysle odborných vedomostí a zručností predstavujúcich akési vybavenie potrebné na činnosť vyučovania a môže ísť o učiteľove ďalšie vlastnosti, ktoré realizáciu profesijných kompetencií podmieňujú. K takýmto vlastnostiam, „výbave“ učiteľa, ktorá je menej zjavná a ťažšie pozorovateľná, radieme predovšetkým to, akým spôsobom učiteľ vníma seba, ako hodnotí svoje schopnosti na výkon. Platí teda, že popri profesijných kompetenciách sa na úspešnosti učiteľovho výkonu v riadení vyučovania podieľa i učiteľovo sebapoňatie (self-concept), ktorého jednou z rovín je vnímaná zdatnosť.

Vzhľadom na názov predkladaného príspevku sme sa zamerali na skúmanie vnímanej zdatnosti učiteľa v oblasti vyučovania, t. j. budeme skúmať model vnímanej zdatnosti učiteľa, ktorý je zameraný na výkon učiteľa v kontexte triedy.

Vnímaná zdatnosť – pôvodca úspešnosti človeka

A. Bandura svoju sociálno-kognitívnu teóriu vystaval postupne (1986, 1994, 1997, 2001), pričom P. Pintrich a D. Schunk (2002, s. 147) zhodnocujú, že „v jeho teórii sa nachádzajú mnohé myšlienky teórie Juliana Rottera, ktorých stanovisko však Bandura významne zmenil a rozšíril práve tak, že k nim zakomponoval self-efficacy a sebaregulačné procesy“. Podľa týchto autorov teoretický koncept J. Rottera ponúka dôležité preniknutie do podstaty vplyvov motivácie a je známy ako návrh potenciálu správania pravdepodobnosti výskytu konkrétneho správania v určitej situácii, pričom sila potenciálu správania je určená očakávaním a hodnotou posilnenia. J. Rotter prideľuje vo svojej teórii (známa ako locus of control) kľúčovú úlohu práve očakávaniu (expectancy), ktoré je subjektívnym presvedčením či hodnotením, že určité správanie bude viesť v istej situácii k posilneniu. Nóvum, odlišnosť sociálno-kognitívnej teórie A. Banduru od teórie J. Rottera je v tom, že A. Bandura svoju sociálno-kognitívnu teóriu rozvinul na predpoklade, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné správanie, nie sú len pešiacmi vplyvov vonkajšieho prostredia, ale príčinnosť vplyvov spočíva aj vo vzájomnom ovplyvňovaní človeka a prostredia a rovnako i mnohé stránky osobnostného fungovania zahŕňajú interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Jeho teória zdôrazňuje fungovanie človeka v triadickom modeli, ktorého podoba je zložená z troch prvkov: (1) správanie človeka, (2) osobnostné vlastnosti človeka, (3) prostredie. Tieto prvky následne uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu, prostredníctvom ktorého interagujú osobné faktory (kognitívne, afektívne a biologické), správanie a okolité vplyvy prostredia. S modelom ako je recipročný determinizmus – všetko je vzájomne interaktívne, sa však človek môže cítiť trochu stratený. A. Bandura

za centrum, takpovediac východiskový bod tejto interakcie, považuje systém Self (definovaný procesmi sebaregulácie - sebaopozorovanie, sebahodnotenie a reakcia na vlastné správanie), ktorého kľúčovou zložkou je self-efficacy (Hall, C. – Lindzey, G., 1997). Poznamenávame, že v Bandurovom chápaní človek nie je pasívna bytosť, ktorú formujú vonkajšie sily prostredia a poháňajú vnútorné impulzy, pudy. Je to bytosť, ktorá reflektuje svoju činnosť, pričom spôsob, ako interpretuje výsledky vlastných činov, dáva človeku informáciu, ktorá mení prostredie a jeho osobnostné vlastnosti, čo vo svojom dôsledku prináša informácie pre neskoršie použitie a mení budúce konanie, správanie sa v situácii.

V Bandurovom modeli recipročného chápania fungovania človeka hrá teda v rámci osobnostných vlastností dôležitú úlohu vnímaná zdatnosť (angl. self-efficacy). Bandura ju definuje ako *„presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne realizovať určité správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie daných výsledkov“* (Bandura, A., 1997, s. 193, In Klassen, R. et. al., 2014). Zdôrazňuje ňou úsudok človeka, vieru vo vlastné schopnosti iniciovať, organizovať a vykonávať činnosť, ktorá je potrebná na dosiahnutie vymedzeného cieľa. Píše, že *„percepčia o vlastnej zdatnosti ovplyvňuje myšlienkové vzorce, jednotlivo vykonávané činnosti, ale tiež afektívne stavy v priebehu interakcie s prostredím“* (Bandura, A., 1997, s. 394, In Klassen, R. et.al., 2014). So zreteľom na túto definíciu sa vnímaná zdatnosť, t.j. presvedčenie učiteľa o sebe, o tom, ako vníma vlastné schopnosti pre danú činnosť považuje za veľmi dôležitý faktor, ktorý funguje vo všetkých činnostiach človeka a zároveň túto činnosť ovplyvňuje. Presvedčenie človeka o vlastnej zdatnosti, slúži ako základný mechanizmus, *„kľúčový faktor pôsobenia človeka“*, ktorým sú ľudia schopní do určitej miery ovládať svoje životy (Bandura, A., 1997, s. 3, In Klassen, R. a kol., 2014).

V rámci definovania vnímanej zdatnosti, ktorá je najdôležitejším regulátorom činností človeka a sprostredkovane aj výsledkov tejto činnosti, rozlišujeme dva typy očakávaní, ktoré sa podieľajú na utváraní úspešnej činnosti človeka. Sú to: (1) očakávaná účinnosť (efficacy expectation) - človek je vo svojej činnosti úspešný, keď má predpoklady, uskutočňovať určitú činnosť. On sám očakáva, že danú činnosť zvládne bez problémov; (2) očakávanie výsledku (outcome expectancy) - človek je vo svojej činnosti úspešný, keď očakáva, je presvedčený, že pomocou tejto činnosti dosiahne konkrétny výsledok. On sám je o tom presvedčený. Rozlíšením týchto dvoch predpokladov úspešnej činnosti Bandura zdôrazňuje najmä to, že hoci presvedčenia o účinnosti a očakávania výsledkov spolu zvyčajne navzájom súvisia, je možné, že učiteľ bude mať relatívne vysoké vedomie vlastnej účinnosti (vysoké vedomie vnímanej zdatnosti), ale zároveň negatívne očakávanie výsledku. V tabuľke 1 znázorňujeme očakávané reakcie správania sa jednotlivcov, ktorí sa líšia vo vedomí vlastnej účinnosti a očakávaníach výsledku.

Tab. 1: Bandurov model očakávaného správania jednotlivcov, ktorí sa líšia vo vedomí vlastnej účinnosti a očakávaníach výsledku (P. Pintrich – D. Schunk, 2002, s. 163)

Self-efficacy		Očakávanie výsledku	
Očakávaná účinnosť		Nízke očakávanie výsledku	Vysoké očakávanie výsledku
Vysoké vedomie vlastnej účinnosti		sociálny aktivizmus protesty pocit krivdy zmeny spoločenského prostredia	sebaisté, vhodne načasované konanie vysoká kognitívna zaangažovanosť
Nízke vedomie vlastnej účinnosti		rezignácia apatia uzavretosť	sebadevalvácia depresia

Jednoduché porovnanie vysokej/nízkej účinnosti (rozumej zdatnosť) s vysokými/nízkymi očakávaniami predikuje správanie jednotlivcov. Žiaduca podoba správania učiteľov na vyučovaní je podľa Banduru vyjadrená vtedy, ak učiteľovo presvedčenie o vlastných schopnostiach vykonávať určitú činnosť a predstava o výsledku je v oboch predpokladoch úspešnej činnosti zhodne vysoká. Takíto učitelia sú totiž sebavedomí a sú si istí svojím výkonom, vykazujú vysokú úroveň úsilia, vytrvalosti a kognitívnej zaangažovanosti v činnostiach. Učitelia, ktorí sú presvedčení, že majú silnú/vysokú vnímanú zdatnosť, konajú, uvažujú a cítia inakšie najmä vo vzťahu k svojej budúcnosti, ktorú proti tým, ktorí vedomie vlastnej zdatnosti majú slabé, formujú realisticky. Učitelia, ktorí napríklad neveria vo svoju schopnosť podnietiť chuť študentov učiť sa, rozmyšľajú nad negatívnymi situáciami v triede, ale učitelia s vysokou vnímanou zdatnosťou si predstavujú, že študenti budú motivovaní učiť sa. (Pintrich, P. – Schunk, D., 2002, s. 163 – 165).

Z toho, čo sme dosiaľ o vnímanej zdatnosti uviedli, je zrejmé, že je základným vybavením človeka, je súčasťou identity človeka, je jeho dôležitou autoregulačnou vlastnosťou, ktorá ho ovplyvňuje v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude konať, a napokon ovplyvňuje aj výkon činnosti alebo jej kvalitu. Keďže v edukačnom prostredí sa vnímaná zdatnosť najčastejšie uplatňuje ako determinujúci faktor činnosti učiteľa, nasledujúcim textom uvádzame základ toho, čo je o nej dnes viac než evidentné.

Vnímaná zdatnosť – výsledky empirie

Za posledných 25 až 30 rokov sa v zahraničnej pedeutológii venovala javu zdatnosti vnímanej učiteľom intenzívna pozornosť. Relevantná literatúra prináša z doterajších výskumov množstvo zistení. Cez dve rámcové skupiny výsledkov, t. j. I. Základné zistenia o vnímanej zdatnosť učiteľa v širšom zmysle slova a II. Základné zistenia vzťahu medzi vnímanou zdatnosťou a spôsobom vyučovania učiteľa na tomto mieste uvádzame výber z nich:

- Učiteľ si presvedčenie o svojej zdatnosti vytvára, nie je dané a priori. Vzniká pomerne skoro – už pri príprave na povolanie na vysokej škole a potom sa silne rozvíja na začiatku učiteľskej praxe (Gavora, P., 2012a).
- Vnímaná zdatnosť predstavuje skrytú vrstvu učiteľovej osobnosti, je súčasťou učiteľovej identity (Korthagen, F., 2001).
- Vnímaná zdatnosť predstavuje učiteľovu vášeň a odhodlanie pre vyučovanie (Day, Ch., 2004).
- Je jednou z najnovších charakteristík skúmania učiteľovho pedagogického myslenia (Průcha, J., 2013).
- Učiteľ so silne vnímanou zdatnosťou je viac oddaný výučbe (Coladarci, 1992, In Woolfolk-Hoyová, A., - Burke-Spero, R., 2005).
- Je viac otvorený novým myšlienkam, ktoré skúša a implementuje do vyučovania (Guskey – Stein – Wang, 1988; Cousins – Walker, 2000, In Woolfolk-Hoyová, A., - Burke-Spero, R., 2005).
- Prírodzenejšie uskutočňuje sebareflexiu vlastnej práce (Korthagen, F., 2001).
- Viac plánuje, pripravuje výučbu a vlastný profesijný rast. Konzervatívny štýl riadenia vyučovania sa mení na efektívny (Klassen, R., 2014).
- A napokon učiteľ so silne vnímanou zdatnosťou sa líši v miere, ako dokáže namotivovať žiakov do učenia (napr. Gibson – Dembo, 1984; Shton – Webb, 1986; Rushton – Morgan – Richard, 2007, In Mojavezi, A., – Tamiz, M., 2012).

Z analýzy viacerých výskumov vyplýva, že učitelia s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam a čo je dôležité, dokážu žiakov motivovať do učenia. Vysokú úroveň vnímanej zdatnosti učiteľa možno spájať s jeho húževnatosťou, má záujem a je ochotný skúšať nové metódy vyučovania, v jeho prístupe k práci možno vidieť viac nadšenia a entuziazmu. Keďže záujem o predmetnú problematiku v slovenskom edukačnom priestore rastie len pomaly, tieto výsledky nemožno vzťahovať aj na našich učiteľov. Na Slovensku sa touto problematikou zaoberali ako prví P. Gavora (2009, 2011), A. Wiegerová a kol. (2012). Doterajšie výsledky empirie platné pre slovenské edukačné prostredie (i keď ide, prirodzene, o prvé, „štartovacie“ dáta, ktoré možno využiť v zmysle referenčných údajov pri realizácii iných výskumov) naznačujú, že mimo výskumného záujmu neostali ani študenti učiteľstva a ani sami učitelia z praxe (bližšie k prehľadu domácich a zahraničných výsledkov empirie v príspevku V. Nikodemová, 2015). Vzhľadom na to, že výskumné údaje o vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania zatiaľ neboli skúmané, predmetom nášho výskumu bolo identifikovať úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov tejto skupiny a uskutočniť analýzu získaných dát prostredníctvom dotazníka OSTES o učiteľovom posúdení, ako vníma vlastné schopnosti pre vyučovanie, ako jednej z mnohých oblastí práce učiteľa. Ďalším podnetom zrealizovať výskum v danej problematike bolo konštatovanie P. Gavoru (2009, 2011), v ktorom zdôrazňuje, že *„poznávanie učiteľovej vnímanej zdatnosti je odhaľovanie skutočnej užitočnosti učiteľa“*, s ktorým sa plne stotožňujeme. Sme presvedčení, že prostredníctvom poznania doterajších výsledkov a zberu ďalších si otvárame cestu na pochopenie vnútorného prežívania a vnútorného sveta učiteľov, čo môže výrazne napomáhať k skvalitňovaniu vyučovacieho procesu v prospech žiakov. Rovnako sme presvedčení, že naše úsilie výskumného zámeru má značný význam aj pri vysvetľovaní kvality riadenia vyučovacej hodiny učiteľom, resp. mnohých skutočností o učiteľovej činnosti. Získané výsledky úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov a analýzu získaných dát prostredníctvom dotazníka OSTES o učiteľovom posúdení, ako vníma

vlastné schopnosti pre vyučovanie, ako jednej z mnohých oblastí práce učiteľa interpretujeme textom nižšie.

Koncepcia výskumu k problematike učiteľovej vnímanej zdatnosti

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo získať prvé empirické dáta o vnímanej zdatnosti učiteľov z praxe, konkrétne o súbore učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku. Na splnenie hlavného cieľa sme si stanovili dva čiastkové ciele v znení: I. *Identifikovať úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov pôsobiacich na stredných školách pedagogického zamerania a následne* II. *uskutočniť analýzu získaných dát prostredníctvom dotazníka OSTES o učiteľovom posúdení, ako vníma vlastné schopnosti pre vyučovanie, ako jednej z mnohých oblastí práce učiteľa.* Sledovali sme nasledujúce výskumné otázky.

1. *Sú v úrovni vnímanej zdatnosti učiteľov indikovateľné rozdiely v spojitosti s etapou výkonu učiteľskej profesie?*
2. *Stúpa úroveň vnímanej zdatnosti spolu so skúsenosťami učiteľov, t. j. s rokmi ich kariérnej dráhy?*
3. *Sú štatisticky významné rozdiely v odpovediach učiteľov na jednotlivé otázky?*

Základný súbor tvorili všetci učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učitelia PaSA) na Slovensku. Výberový súbor bol vytvorený stratifikovaným výberom s následnou zámernou procedúrou výberu subjektov zo základného súboru. Relevantný znak stratifikácie bol typ vyučovacieho predmetu. Podľa tohto určenia subjektmi nášho výskumu boli učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učitelia PaSA) na Slovensku, ktorí v šk. r. 2015/2016 vyučujú predmet pedagogika a učitelia vyučovacieho predmetu psychológia. Reprezentatívnu vzorku tohto určenia tvorilo spolu 61 učiteľov. Poznávame, že na výskume neparticipovali učitelia Trenčianskeho kraja. Na stredných pedagogických školách vo zvyšných 7 krajoch SR výskum prebehol, a to so súhlasom vedenia i samotných učiteľov.

Vnímaná zdatnosť učiteľa je jeho presvedčenie o schopnosti niečo vo svojom povolani dosiahnuť bez ohľadu na jeho skutočné kompetencie. Inak povedané, vnímanou zdatnosťou rozumieme presvedčenie, vnútornú, navonok sa neprejavujúcu vlastnosť učiteľa (navonok sa prejavuje len jeho činnosť), ktorá ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude v triede konať.

Vo výskume vnímanej zdatnosti učiteľa sa použil v množstve zahraničných výskumov dotazník Teacher Efficacy Scale (TES) autorov Gibsona a Dembu (1984), ktorý si vyslúžil reputáciu štandardného výskumného nástroja, avšak vždy sa považoval za nástroj zisťovania učiteľovej „globálnej“ vnímanej zdatnosti. Nakoľko najsilnejším kritikom skúmania vnímanej zdatnosti z globálneho hľadiska bol sám A. Bandura (považoval vnímanú zdatnosť za konštrukt, ktorý je situačne zakotvený, týka sa konkrétnej situácie) vzniká pod vedením Anity Woolfolk Hoyovej výskumný nástroj, ktorý je špecifickejšie zameraný na meranie vnímanej zdatnosti učiteľa. Výskumný nástroj sa nazýva The Ohio State Teacher Efficacy Scale autorov Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (2001) a skrátene sa uvádza ako OSTES, niekedy ako TSES. Tento nástroj, ktorý slúži výskumníkom najmä na to, aby zistili problémové oblasti a ťažkosti učiteľov vo vyučovaní syti v sebe tri faktory, ktoré boli pomenované takto: (1) Zdatnosť motivovať žiakov (efficacy for student engagement), (2) Zdatnosť používať vyučovacie stratégie (efficacy for instructional strategies) a (3) Zdatnosť manažovať triedu (efficacy for classroom management). (Gavora, P., 2011). Slovenskú verziu dotazníka OSTES

validoval P. Gavora (2011) pôvodne so skupinou učiteľov základných škôl, pričom táto validácia priniesla jediný faktor a otázku, či toto faktorové riešenie je najlepšie. O rok nato sa naplnil cieľ re-validovať slovenskú verziu tohto dotazníka. Nová validácia dotazníka OSTES ukázala na dve dimenzie, a to Zdatnosť učiteľa používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť učiteľa manažovať triedu. (Gavora, P. 2012b). Poznnamenávame, že obe dimenzie sa týkajú vyučovacích činností, i keď s rôznym zameraním.

V našom výskume sme na identifikáciu úrovne (slabá, silná) vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovanie použili výskumný nástroj OSTES, konkrétne revalidovanú slovenskú verziu. (Gavora, P., 2012b, s. 11 – 19). Ide o 15-položkový dotazník, ktorý zahŕňa dve stránky vnímanej zdatnosti učiteľa na vyučovanie. Jednak je to „didaktická“ zdatnosť (zodpovedá dimenzii I Zdatnosť používať vyučovacie stratégie), jednak zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny (zodpovedá dimenzii II Zdatnosť manažovať triedu). Prostredníctvom tohto dotazníka učiteľ vyjadruje, čo je schopný urobiť na dosiahnutie požadovaných výsledkov svojich žiakov na deväťbodovej škále (od vôbec nič až po veľmi veľa). Úroveň (slabá, silná) vnímanej zdatnosti učiteľa sme odvodili zo získaného priemerného skóre pre obe dimenzie na základe určenia stredovej hodnoty deväťbodovej škály, ktorá tak predstavovala vo svojom stupni 4,5 bodu. Logika vyhodnotenia škál dotazníka spočíva v tom, že čím vyššie skóre respondent pri odpovediach získa, tým je vnímaná zdatnosť respondenta posudzovaná a hodnotená za lepšiu – silnejšiu. Učiteľom (N=61) bol dotazník predložený na vyplnenie osobne s možnosťou krátkej inštrukcie výskumníka.

Výsledky a analýza položiek dotazníka OSTES na zisťovanie učiteľovej vnímanej zdatnosti

I. Identifikácia úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov pôsobiacich na stredných školách pedagogického zamerania.

V tejto časti sme sledovali nasledujúce výskumné otázky: *Sú v úrovni vnímanej zdatnosti učiteľov indikovateľné rozdiely v spojitosti s etapou výkonu učiteľskej profesie?, Stúpa úroveň vnímanej zdatnosti spolu so skúsenosťami učiteľov, t. j. s rokmi ich kariérnej dráhy?* Výsledky, vzťahujúce sa k tomuto cieľu vypovedajú o tom, že respondenti nášho výskumu, učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania (N=61) sa stotožňujú s vysokou predstavou o svojich učiteľských kompetenciách, pričom rozdiely v subjektívnom hodnotení zdatnosti medzi učiteľmi sú, ale nie sú veľmi veľké. Výskum k tomuto cieľu poukázal i na to, že učitelia hodnotili svoju zdatnosť používať vyučovacie stratégie (dimenzia I dotazníka OSTES, t. j. „didaktická“ zdatnosť) vyššie ako svoju schopnosť manažovať triedu (dimenzia II dotazníka OSTES, t. j. zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny). Testovaním štatistickej významnosti rozdielov medzi učiteľmi v odpovediach na otázky v dimenzii I a v dimenzii II, sa potvrdilo, že učitelia odpovedali na otázky týkajúce sa týchto dimenzií približne rovnako. Tieto výsledky sú detailne interpretované v príspevku V. Nikodemová, 2016b.

Uvedený výsledok výskumu – učiteľmi vysoké posúdenie zdatnosti nie je pre nás priveľkým prekvapením. Opakovane ho preukázali na súbore učiteľov z praxe napr.: P. Gavora (2011) alebo L. Fenyvesiová – D. Kollárová (2013). V nasledujúcom texte preto detailnejšie uvedieme analýzu rozdielov medzi učiteľmi vzhľadom na jednotlivé odpovede prislúchajúce k otázkam dotazníka OSTES (interpretácia čiastkového cieľa II. s výskumnou otázkou 3. Sú štatisticky významné rozdiely v odpovediach učiteľov na jednotlivé otázky?), aby sme zistili na základe analýzy učiteľovej predstavy o sebe, na čo stačí a na čo už nie, t. j. vnímaná zdatnosť, problémové oblasti a ťažkosti učiteľov vo vyučovaní.

Postupovali sme nasledovne. Najskôr sme učiteľov na základe dĺžky praxe rozdelili do nasledujúcich 4 skupín: do 10 rokov praxe; <10, 20); <20, 30); <30 a viac rokov pedagogickej praxe. Následne sme pomocou štatistických metód (Kruskal – Wallisovým testom) overovali či sa jednotlivé skupiny učiteľov štatisticky významne líšia vzhľadom v odpovediach na uvedené otázky č. 1 – 15 dotazníka OSTES.

Ako prvé sme Kruskal – Wallisovým testom overovali, či sa učitelia (rozdelení na 4 skupiny vytvorené podľa úrovni faktora – počet rokov praxe) štatisticky významne líšia v odpovedi na otázku č. 1 (*Čo ste schopný/á urobiť s veľmi problémovými žiakmi?*).

Teda $k = 4$, pričom $n_1 = 25$, $n_2 = 13$, $n_3 = 12$, $n_4 = 11$, $n = n_1 + n_2 + n_3 + n_4 = 61$

respondentov. Vyslovili sme nulovú hypotézu H_0 o rovnosti skupín vzhľadom na odpovede na otázku č. 1., *Čo ste schopný/á urobiť s veľmi problémovými žiakmi?*, ktoré respondenti uviedli v dotazníku. Analogicky sme postupovali aj pri ostatných číslach otázok dotazníka, t. j.: 2, 3, 4, 5, 6 až 15, ktorých znenie je nasledovné: č. 2 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste naučili žiakov kriticky myslieť?*; č. 3 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov?*; č. 4 *Čo ste schopný/á urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?*; č. 5 *Čo ste schopný/á urobiť, aby rutinné činnosti na vyučovaní prebiehali hladko?*; č. 6 *Čo ste schopný/á urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?*; č. 7 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste formulovali žiakom primerané otázky?*; č. 8 *Čo ste schopný/á urobiť pre rozvíjanie tvorivosti žiakov?*; č. 9 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov?*; č. 10 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste používali presné možnosti preverovania vedomostí a zručností?*; č. 11 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu?*; č. 12 *Čo ste schopný/á urobiť, keď žiaci vôbec nerozumejú učivu?*; č. 13 *Čo ste schopný/á urobiť voči drzým žiakom?*; č. 14 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste zaviedli inovácie do vášho vyučovania?* a napokon i otázka č. 15 *Čo ste schopný/á urobiť, aby ste podporovali rozvoj talentovaných žiakov?* Rovnako aj v týchto prípadoch sme pre každú otázku sformulovali nulovú hypotézu a jej platnosť sme overovali pomocou štatistickej metódy Kruskal - Wallisovho testu. Po zadaní výsledkov odpovedí učiteľov na otázky dotazníka do počítača sme použitím Kruskal - Wallisovho testu dostali nasledujúce výsledky (príslušné hodnoty testovacieho kritéria H a hodnoty pravdepodobnosti p), ktoré uvádzame v tabuľke 2.

Tab. 2: Výsledky analýzy odpovedí na otázky Kruskal – Wallisovým testom

	Otázky dimenzie I Zdatnosť používať vyučovacie stratégie				
	2	4	5	6	7
Hodnota testovacej štatistiky H	2,452342	8,984597	4,443354	4,302220	3,943846
Pravdepodobnosť (p)	0,4840	0,0295	0,2174	0,2306	0,2676
	8	10	12	14	15
Hodnota testovacej štatistiky H	2,293044	5,672578	4,715631	3,282485	1,444613
Pravdepodobnosť (p)	0,5139	0,1287	0,1938	0,3501	0,6951
	Otázky dimenzie II Zdatnosť manažovať triedu				
	1	3	9	11	13
Hodnota testovacej štatistiky H	4,334436	4,565766	3,836749	1,486652	4,483626
Pravdepodobnosť (p)	0,2275	0,2065	0,2796	0,6854	0,2138

Keďže iba v jednom prípade – pri testovaní nulovej hypotézy vzhľadom na odpovede na otázku č. 4 *Čo ste schopný/á urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?*, je hodnota p dostatočne malá, testovanú hypotézu zamietame na hladine významnosti 0,01 v prospech alternatívnej hypotézy. Testom sa teda potvrdilo, že jednotlivé skupiny respondentov sa vzhľadom na odpovede na otázku č. 4 vzájomne štatisticky významne líšia. Teraz nás však zaujíma, ktoré skupiny učiteľov vytvorené podľa dĺžky praxe sú od seba vzájomne štatisticky významne odlišné. Na túto otázku nám dá odpoveď mnohonásobné porovnávanie.

V našom prípade sme mnohonásobné porovnanie poradových priemerov pri Kruskal – Wallisovom teste v programe Statistica realizovali pomocou Kruskal - Wallisovho testu viacnásobného porovnania. Vo výstupnej zostave z počítača sme použitím Kruskal - Wallisovho testu viacnásobného porovnania dostali hodnoty Z – skóre a príslušné hodnoty pravdepodobností p – hodnoty, čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa

dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu H_0 . V našom prípade testovanou

hypotézou je hypotéza H_0 : *Jednotlivé skupiny respondentov (podľa dĺžky praxe) sa štatisticky významne nelíšia v pozorovanom znaku – t. j. vzhľadom na dosiahnuté výsledky odpovedí na otázku č. 4. Čo ste schopný/á urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké*

otázky? Testovanú hypotézu H_0 zamietame (na hladine významnosti 0,05 resp. 0,01), ak je vypočítaná hodnota p dostatočne malá ($p < 0,05$ resp. $p < 0,01$)

a H_0 nemôžeme zamietnuť, ak je vypočítaná hodnota $p \geq 0,05$ z výstupnej zostavy, uvádzame iba tabuľku (pozri tab. 3) s vypočítanými hodnotami pravdepodobností p .

Tab. 3: Výsledky Kruskal - Wallisovho testu viacnásobného porovnania

	do 10 rokov	<10, 20)	<20, 30)	<30 a viac
<10, 20)		1,000000	0,589496	0,048878
<20, 30)			1,000000	0,194433
<30 a viac				1,000000

Z tabuľky vidíme, že vzhľadom na odpovede na otázku č. 4 sa od seba významne líšia skupiny učiteľov s praxou od 10 do 20 rokov a učiteľov s praxou nad 30 rokov. Medzi ostatnými skupinami učiteľov podľa dĺžky praxe nie je štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázku č. 4. t. j. na otázku: *Čo ste schopný/á urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?* Štatistická analýza výsledkov posúdenia potencialít v oblasti vyučovania učiteľmi vyššieho sekundárneho vzdelávania (N=61) nám teda načrtáva profil zdatného učiteľa v oblastiach podpory a rozvoja, ktoré sú vyjadrené formuláciou otázok dotazníka č. 1, 2, 3, 5 až 15.

Keďže iba v jednom prípade sa potvrdilo, že jednotlivé skupiny respondentov sa štatisticky významne líšia – a to pri testovaní nulovej hypotézy vzhľadom na odpovede učiteľov na otázku č. 4. (*Čo ste schopný/á urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?*) domnievame sa, že by bolo možno podnetné preskúmať, či sa učitelia v priebehu vyučovania takticky vyhnúť odpovediam na otázky, ktoré im žiaci kladú, alebo s nimi „bojujú“ aj v prípade, že na ne nepoznajú správnu odpoveď. Vzhľadom na to, že predmetom nášho výskumu boli učitelia, ktorí učia svojich žiakov, ako byť správnym učiteľom, a tiež majú svojich žiakov naučiť, ako vyučovať, pripomínajú im, že majú deťom, žiakom vysvetľovať, ale ak žiaci na hodine niečomu nerozumejú, odmietajú im to ich učitelia vysvetliť, odmietajú im doplniť odpoveď na otázky? Hypoteticky ak by to tak bolo (učiteľ ignoruje otázky žiakov), išlo by o aspekt, ktorý naznačuje devalváciu hodnoty učiteľa, ktorá je už dlhodobo naformulovaná a proklamovaná v želateľnej predstave produktívneho štýlu riadenia vyučovacej hodiny, t. j. podľa M. Zelinu (2007): „menej direktivity, viac citovej angažovanosti a vysoká diferencovaná náročnosť.“

Diskusia a Závery

Na základe vyššie analyzovaných výsledkov je možné konštatovať, že učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania sa stotožňujú s vysokou predstavou o svojich učiteľských kompetenciách. Učitelia dosiahli sebahodnotením vysokú úroveň vnímanej zdatnosti (k jednotlivým otázkam dotazníka bola aritmetickým priemerom zaznamenaná opakovaná frekvencia hodnôt od 7,7 bodu k hodnotám siahajúcim k maximám). Úroveň vnímanej zdatnosti je v jednotlivých skupinách učiteľov (vytvorené podľa dĺžky praxe) identifikovaná priemernou hodnotou v rozmedzí od: (1) učitelia s dĺžkou praxe do 10 rokov - 7,26 bodu, (2) učitelia s dĺžkou praxe <10,20) – 7,15 bodu, (3) učitelia s dĺžkou praxe <20,30) – 7,55 bodu a (4) učitelia s dĺžkou praxe <30 a viac rokov dosiahli priemerné skóre 7,45 bodu. Z toho vyplýva, že úroveň vnímanej zdatnosti je porovnateľná s inými výskumami (napr. P. Gavora, 2011 a Fenyvesiová, L. – Kollárová, D., 2013) na súborech učiteľov základných a stredných škôl nášho edukačného prostredia. Konkrétne P. Gavora (2011) zistil, že učitelia základných škôl s dĺžkou praxe do 5 rokov dosiahli úroveň vnímanej zdatnosti v priemere 6,99 bodu a v priemere 7,18 bodu dosiahla skupina učiteľov nad 5 rokov praxe. Vo výskume autoriek Fenyvesiová, L. – Kollárová, D. v roku 2013 dosiahli učitelia základných škôl priemer skóre 7,36 a učitelia stredných škôl 6,78. Taktiež, získané výsledky na vzorke učiteľov nášho výskumu vypovedajú o indikateľných rozdieloch v subjektívnom hodnotení vnímanej zdatnosti medzi učiteľmi v spojitosti s etapou učiteľskej profesie. Ak z tohto pohľadu

porovnáme skupiny učiteľov navzájom, zistíme, že najslabšiu vieru vo vlastné profesijné kompetencie dosahujú učitelia s dĺžkou praxe <10, 20) rokov a naopak najsilnejšiu vieru vo svoje schopnosti pre vyučovanie dosahujú učitelia s dĺžkou praxe <20,30) rokov. Vo vzťahu k etape výkonu učiteľskej profesie sme zistili, že úroveň vnímanej zdatnosti nestúpa spolu so skúsenosťami učiteľov, t. j. s rokmi kariérnej dráhy učiteľa (učitelia s dĺžkou praxe do 10 rokov dosiahli vyššia miera vnímanej zdatnosti ako učitelia s praxou <10,20) rokov). Z týchto zistení vyplýva, že etapa výkonu pedagogickej praxe učiteľa nie je rozhodujúcim činiteľom jeho vnímanej zdatnosti. Vnímaná zdatnosť je silný motivačný konštrukt výrazne subjektívneho charakteru, ktorý môže výrazne ovplyvňovať dianie v triede. Súbor pedagogických skúseností, poznatky a vedomosti učiteľa, didaktické zručnosti sa líšia vo vzťahu k jednotlivým etapám výkonu pedagogickej profesie. Vnímaná zdatnosť, ako vyplýva z výsledkov nášho výskumu nie je determinovaná profesijnou etapou učiteľskej dráhy. Náš výsledok výskumu nie je však v súlade s výskumom R. M. Klassena a M. M. Chiu (2010, In Klassen, R. M. a kol., 2014), ktorí pri použití dotazníka OSTES zistili, že vnímaná zdatnosť učiteľov stúpa spolu so skúsenosťami učiteľa, t. j. s rokmi ich kariérnej dráhy. Vo výskume zameranom na vnímanú zdatnosť učiteľa v priebehu etáp učiteľskej profesie zistili, že vnímaná zdatnosť učiteľov vzrastala od nultého roku praxe, pričom svoj vrchol dosiahla približne v 23. roku praxe a v neskorších rokoch kariéry klesala. Spomenutí autori o rok nato (2011, In Klassen, R. M. a kol., 2014) realizovali nadväzujúci výskum, ktorý opäť potvrdil, že vnímaná zdatnosť učiteľov vzrastala až do konca stredného obdobia profesijnej kariéry a v neskorších etapách kariéry klesala. Autori na základe opakovaného výsledku súdia, že vnímaná zdatnosť učiteľa dosahuje svoj vrchol približne v 23. roku praxe učiteľa a potom v neskorších rokoch kariéry klesá. Tým zdôrazňujú skutočnosť, že úroveň vnímanej zdatnosti stúpa spolu so skúsenosťami učiteľov, t. j. s rokmi ich kariérnej dráhy.

Riešenie problematiky vnímanej zdatnosti učiteľa je výskumne zaujímavé. Jej doterajšie skúmanie odhalilo množstvo poznatkov (napr. vplyv úrovne vnímanej zdatnosti u učiteľov na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny), pričom niektoré výskumy vyprodukovali protirečivé údaje, čo svedčí o zložitosti tejto problematiky. Za posledných 20 rokov sa poznatky o vnímanej zdatnosti učiteľov posunuli veľmi dopredu, najmä vo výskumných zámeroch ako sú, napr.: odhaliť a vysvetliť spojitost' o úrovni vnímanej zdatnosti učiteľa ako aj faktorov, ktoré s ňou súvisia, resp. úsilie spoznať, ako funguje vnímaná zdatnosť a kolektívna zdatnosť v školskom prostredí. Na tomto základe sa v zahraničnej odbornej literatúre začínajú kľásť otázky typu „*Je výskum vnímanej zdatnosti učiteľov pripravený prejsť od teórie k praxi?*“ (Klassen, R., a kol., 2014). Pre zahraničie viacerí odborníci v záveroch svojich výskumoch tvrdia, že sme dosť pokročili v poznatkoch o vnímanej zdatnosti, avšak ešte stále sa celkom dobre nedosiahlo prelínanie získaných výskumných poznatkov s ich podmieneným využitím v edukačnej praxe. Budúce smerovanie výskumu tejto problematiky by sa preto malo opätovne prinavrátiť k skúmaniu zdrojov vnímanej zdatnosti učiteľov a mala by vzrastať snaha určiť, potvrdiť súvislosti medzi osobne vnímanou zdatnosťou učiteľov a výchovno-vzdelávacími výsledkami, čím sa táto oblasť problematiky posunie tam, kde môže prospešne rozvinúť teóriu a následne poskytnúť rady na zlepšenie procesu vyučovania. (Klassen, R., a kol., 2014). Na to, aby problematika vnímanej zdatnosti učiteľa zaujala, bola pre výskumníka príťažlivá, existuje dobrý dôvod, a to ten, že v priestore slovenskej edukačnej reality nie je táto téma takmer vôbec rozpracovaná. Teoretické a empirické štúdie v mnohých krajinách potvrdzujú, že je to plodná oblasť pre pochopenie práce učiteľa a formovanie jeho profesijného vybavenia. (Gavora, P., 2009). Je zrejmé, že možností ako uchopiť riešenie problematiky je viacero. Preskúmať v širších súvislostiach by bolo vhodné napríklad tieto otázky: (1) Ako sa vnímaná zdatnosť vyvíja

v priebehu profesijných dráh učiteľa z praxe?; (2) Budú učitelia iných typov a stupňov škôl pociťovať rovnako ako učitelia nášho súboru nižšiu zdatnosť v dimenzii II (zdatnosť manažovať triedu), ktorá odráža schopnosť zvládnuť triedu po stránke disciplíny a vystupovania? Vychádzajúc z tohto výsledku navrhujeme dôslednú identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti na vzorke učiteľov z praxe podľa jednotlivých vyučovacích predmetov (napr.: učiteľ pedagogiky, učiteľ matematiky...), čo by mohlo pri zistenej nízko vnímanej zdatnosti naznačovať nedostatky v príprave a zvládnutí obsahu predmetov pedagogika a didaktika; (3) Za významné považujeme preskúmať, aké posúdenie (pozitívne vs. negatívne) vnímanej zdatnosti u učiteľov dominuje alebo (4) Ktoré činnosti, výkony učiteľa na vyučovaní a do akého stupňa ovplyvňuje vnímaná zdatnosť?

Záver

Vyššie uvedené teoretické state k vnímanej zdatnosti poukazujú, akú veľmi silnú úlohu v živote učiteľa hrá profesijné sebavnímanie. Vnímaná zdatnosť sa považuje za veľmi dôležitý faktor fungujúci vo všetkých činnostiach človeka, nedá sa priamo pozorovať pri činnosti učiteľa (učiteľovo posudzovanie zdatnosti je čisto subjektívny faktor, ktorý neodráža jeho reálnu výkonnosť, jeho skutočnú zdatnosť ani aktuálne pôsobenie v triede). Pravdou je, že objektívne zistené schopnosti učiteľa a jeho presvedčenie o nich sa môžu líšiť. Vo vzťahu k značnému množstvu zahraničných výsledkov, ale i prvých domácich výskumov (Wiegerová, A. a kol., 2012), ktoré odpovedajú rovnako ako aj v našom prípade, zatiaľ len na otázku, aká je úroveň vnímanej zdatnosti u učiteľov z praxe (získané výsledky výskumov pregnantne naznačujú dobré až veľmi dobré učiteľovo vnímanie, predstavu o vlastných profesijných kompetenciách), sme toho názoru, že nestačí ostávať len pri identifikácii miery učiteľovej predstavy o sebe samom a svojich profesijných kompetenciách, ale je dôležité túto predstavu učiteľa vysvetliť i vo vzťahu k riadeniu vyučovacej hodiny. Otázkou stále zostáva, do akej miery učiteľovo subjektívne posúdenie a hodnotenie svojej zdatnosti profesijných kompetencií odzrkadľuje skutočnú realitu učiteľovho pôsobenia v triede, vo vyučovaní. Domnievame sa, že na tomto mieste je správne zamyslieť sa i nad tým, či sú učitelia realisti pri hodnotení o tom, ako vnímajú vlastné schopnosti pre danú činnosť v oblasti vyučovania. Pýtame sa, či učitelia pri hodnotení svojich možností ovplyvňovať didaktickú a disciplinárnu stránku, ktoré sú merané dotazníkom OSTES nenadhadnocujú optimisticky osobne vnímanú zdatnosť. Autor A. Bandura (1997, In Pintrich, P. – Schunk, D., 2002, s. 164) za najadaptívnejšie vedomie vnímanej zdatnosti pokladá skôr také, ktoré len mierne prevyšuje skutočné zručnosti, a to v každej situácii. Sám autor uvažuje nad tým, či príliš optimistické presvedčenie o osobne vnímanej zdatnosti nepodnieti učiteľa k tomu, že sa bude pokúšať riešiť úlohy, ktoré sú výrazne nad jeho schopnosti, čoho dôsledky sú potom averzívne. Ak pripustíme, že učitelia nášho výskumu by mali hoci len mierne nadsadené hodnotenie vnímanej zdatnosti, nevyhadnocujeme to za negatívum. Prihovárame sa skôr za to, že i mierne nadsadené posúdenie vlastných schopností vykonávať nejakú činnosť, môže pôsobiť ako optimistický stimul, ktorý v priebehu vyučovania pomáha učiteľovi prekonávať prekážky.

Domnievame sa, že otázky súvisiace s priamym vplyvom vnímanej zdatnosti učiteľov na konkrétne dianie v triede a kvalitu vyučovania je nevyhnutné doplniť o objektívny pohľad na prácu učiteľa. Jednou z možností je obohatiť uvedené skúmania o analýzu vyučovacieho procesu prostredníctvom modifikovanej metódy pozorovania, teda mikroyučovacom analýzou. Takto získané údaje poskytnú informácie nielen o kvalite riadenia vyučovacieho procesu ale odhalia i možnosti jeho zefektívňovania a skvalitňovania.

PodĎakovanie

Vedecká štúdia bola napísaná v rámci projektu UGA č. V/12/2016 Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa ako determinant kvality riadenia vyučovacej hodiny.

Literatúra

BANDURA, A. *Self-efficacy. The Exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, ISBN 07-1672-626-2, 1997, [online]. [cit. 2014.27.08.]. Dostupné na: https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_%28book%29#Topics_covered

BLATNÝ, M. Sebepojetí z pohľadu sociálne-kognitívnej psychológie. In *Temperament, intelligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 87-126.

DAY, Ch. *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer, 2004. 204 s. ISBN 0-415-25180-X.

FENYVESIOVÁ, L. – KOLLÁROVÁ, D. Self-efficacy of teachers of secondary education. In *Technológia vzdelávania*. ISSN 1335-003X. 2013, roč. 21, č. 5, s. 8-12.

GAVORA, P. Koncept self-efficacy. In *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, 2012a. ISBN 978-80-10-02355-4, s. 10-16.

GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37.

GAVORA, P. Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Kvalita ve vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012b. ISBN 978-80-7290-620-8, s. 12-19.

GAVORA, P. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika.sk*. ISSN 1338-0982, 2011, roč. 2, č. 2, s. 88-107. [online]. [cit. 2014.26.04.] Dostupné na internete: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/gavora-peter-zistovanie-profesijnej-zdatnosti-ucitele-pomocou-dotaznika-ostes.html>

HALL, C. S. – LINDZEY, G. *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: SPN, 1997. 510 s. ISBN 80-08-00994-2.

HOY, A. W., SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 343-356. 2005.

KLASSEN, R. M. a kol. Teachers' self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In *Teacher Motivation. Theory and practice*. New York : Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52684-5, p. 100-115.

KORTHAGEN, F.A.J. *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA – Publishers Mahwah New Jersey, 2001. 312 s. ISBN 0-8058-3981-X.

MOJAVEZI, A. - TAMIZ, M. The impact of Teacher Self-efficacy on the students' motivation and achievement. In *Theory and Practice in Language Studies*. ISSN 1799-2591, vol. 2, n. 3, p. 483-491.

NIKODEMOVÁ, V. *Self-efficacy učiteľa a motivácia žiakov na vyučovaní: dizertačná práca*. Nitra: PF UKF, 2016a. 180 s.

NIKODEMOVÁ, V. Self-efficacy učiteľa v reflexii výsledkov empirie. In *Evropské pedagogické fórum 2015: přínosy, výzvy, očekávání*. Sborník z mezinárodní vědecké konference, Hradec Králové 23. 11. 2015 – 27. 11. 2015. Hradec Králové: Magnanimitas 2015, s. 157 – 166. ISBN 978-80-87952-11-5.

NIKODEMOVÁ, V. Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijných programů XI. : recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 10. - 11. 11. 2015 v Olomouci : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta a Ústav pedagogiky a sociálných štúdií 2016b, s. 9 – 22. ISBN 978-80-244-4990-6.

PINTRICH, P. R. – SCHUNK, D. H. *Motivation in education. Theory, research and applications*. 2. vyd. New Jersey: Merrill Prentice Hall Upper Saddle River, 2002, 460 s. ISBN 0-13-016009-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha : Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

RUISEL, I. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar, 2008. 255 s. ISBN 978-80-551-1599-3.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

ŠVEC, Š. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

VÝROST, J. Chápanie osobnosti z pohľadu teórie sociálneho učenia. In *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Bratislava : Veda, 2000. ISBN 80-224-0622-8, s. 200-217.

WIEGEROVÁ, A. a kol. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, 2012. 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.

ZELINA, M. Aplikácia sociálnej psychológie v edukačnom prostredí. In *Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch*. Bratislava: Enigma, 2007. ISBN 80-89132-47-8, s. 223-250.

Adresy autorov

PaedDr. Veronika Nikodemová, PhD.

Pedagogická a sociálna akadémia bl. Laury
Kalinčiakova 24, 917 01 Trnava
veronika.nikodemova@gmail.com

Doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
lfenyvesiova@ukf.sk

Prof. RNDr. Anna Tirpáková, CSc.

Katedra matematiky, Fakulta prírodných vied, UKF v Nitre
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra
atirpakova@ukf.sk

MIKROVYUČOVANIE Z POHLĎADU ŠTUDENTOV

MICROEDUCATION FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Volodymyr Starosta

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The paper presents the partial results of the research on the implementation of microeducation into the pre-gradual preparation of future teachers at the Faculty of Education, Mukachevo State University. The microeducation was carried out within three subjects of the study plans in primary and pre-primary education. The research employed the concepts of the microeducation and microeducation analysis designed at the Department of Education, Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, which is addressing the given research problem. The questionnaire method was used to identify the opinions and attitudes of students regarding the method of microeducation; they encountered it for the first time during their pre-gradual preparation.

Key words:

microeducation, stages of microeducation, pre-gradual preparation, professional competences

Úvod

Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20.storočí zmenila orientáciu minimálnych kompetencií učiteľov, t.j. odovzdávanie poznatkov na širokú otvorenú profesionalitu učiteľa (Kosová in Kasáčová a kol., 2006). Svetová pedagogika sa odkláňa od chápania učiteľstva ako technologického procesu a upriamuje pozornosť na premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom učiva. Učiteľa vníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesu učenia, na riešenie školských edukačných situácií (Spilková, 2004). Učiteľ by mal teda expertným spôsobom diagnostikovať situácie a subjekty, identifikovať a aplikovať interpersonálne stratégie a sebareflexiu (Vašutová, 2004). Spilková (2004) posúva akcent od teoretických základov vyučovacích predmetov k psychodidaktickému vzdelávaniu a k všeobecnej kultivácii učiteľa. Na tieto zmeny reflektuje pregraduálna príprava budúcich učiteľov, inovujú sa študijné plány, metodiky, postupy, metódy. Trend tvorivého procesu výučby sa dostáva do mnohých krajín východnej Európy. V rámci výskumných aktivít pracovníkov katedier zahraničných univerzít sa skúsenosti a informácie implementujú do pedagogickej činnosti aj v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Metodika realizácie mikrovyučovania v podmienkach UPJŠ bola prevzatá na Mukačevskú štátnu univerzitu do pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva pre primárne a predprimárne vzdelávanie. Čiastkové výsledky prinášame v tejto štúdii.

Profesijné kompetencie študentov učiteľstva

Súčasný európske trendy reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa a spoločné úsilie expertov stanovilo dve veľké skupiny: a) kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia a b) kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia (European Commission, 2002). Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov (Kasáčová a kol., 2006). Ide o tri dimenzie a) dimenzia žiak, b) dimenzia edukačný proces a c) dimenzia sebarozvoj učiteľa. V rámci týchto dimenzií sa od učiteľa očakáva identifikácia vývinových, individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych faktorov učenia žiaka, sociokultúrneho kontextu vývoja žiaka, mediácia obsahu edukácie, vytváranie podmienok edukácie (tvorba pozitívnej klímy triedy), ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka, profesionálny rast a sebarozvoj. V rámci pregraduálnej prípravy sa otvára priestor pre kompetenčnú prípravu učiteľov ako základ profesionality učiteľa. Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania. Jadro učiteľovej profesionality – didaktická zložka prípravy a praktická príprava – je v súčasnosti najpodceňovanejšou oblasťou (Kosová a kol., 2012). Kým teoretická príprava budúcich učiteľov v základoch teoretických vied sa posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy sa výrazne nezmenili (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Pregraduálna príprava budúcich učiteľov prebieha v súčasnosti v pedagogicko-psychologickej a sociálno-vednej oblasti, v odborovo-didaktickej oblasti a predmetovo-odborovej oblasti. Počas štúdia by mali študenti učiteľstva získať nevyhnutné kompetencie a spôsobilosti k výkonu svojej budúcej profesie. Absolventi fakúlt zameraných na prípravu budúcich učiteľov majú ovládať teoretické modely vzdelávania a výchovy človeka, poznať obsah svojej predmetovej špecializácie a odborej didaktiky. Svoje poznatky z psychológie, pedagogiky a odborej didaktiky majú aplikovať pri projektovaní a realizácii výučby aprobačných predmetov. Pri príprave budúcich učiteľov je potrebné zohľadňovať pedagogickú rolu v oblasti poskytovateľa poznatkov a skúseností vo vyučovacom procese, poradcu a podporovateľa vo vzťahu k žiakom, projektanta a tvorcu vyučovacej jednotky, diagnostika a hodnotiteľa žiackych činností a činnosti samého seba, ako i triedneho a školského manažéra činností. Nesmierne dôležitým faktom je, že učiteľ stále vystupuje ako jeden zo základných činiteľov vyučovacieho procesu. Na jeho osobnosť sú tak kladené značné nároky a požiadavky. V oblasti výchovy a vzdelávania môžeme v súvislosti s profesiou učiteľa hovoriť o učiteľských kompetenciách. Učiteľské kompetencie sú chápané ako súbor profesijných zručností, ktorými má byť vybavený každý učiteľ tak, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie (Prucha, Walterová, Mareš, 2008). V súčasnosti je im venovaná značná pozornosť v pedagogickej teórii. Zaoberajú sa nimi viacerí autori, napr. Slavík a kol. (2012), Turek (2014), Dytrtová, Krhutová (2009), Hupková, Petlák (2004), Vašutová (2004), Spilková (2004), Klímková (2015) a i. Ich snahou je usporiadať navrhované kompetencie učiteľa do skupín podľa viacerých hľadísk.

Ukončením učiteľskej prípravy by absolventi, budúci učelia, mali disponovať nadobudnutými profesijnými učiteľskými kompetenciami, ktorých zložky sú (Helus, Bravená, Franclová, 2012, Spilková, 2004):

1. Odborno–predmetové – poznatky z obsahu aprobačných predmetov, ich vedeckých základov, ktoré umožňujú prejsť svoje odborné schopnosti v edukačnom procese.
2. Psychodidaktické – poznatky z pedagogických a psychologických vied, ktoré umožňujú vytvárať priaznivé podmienky pre učenie (t.j. motivovať žiakov k učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti).

3. Komunikačné/komunikatívne – schopnosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi.
4. Diagnostické/intervenčné – schopnosť validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť výkony žiakov.
5. Riadiace/organizačné – schopnosť efektívne plánovať a projektovať edukačný proces, správne organizovať a riadiť výchovnú a vzdelávaciu činnosť žiakov.
6. Poradenské a konzultatívne – schopnosť poradiť študentom pri riešení ich problémov, individualizovať výchovné pôsobenie.
7. Sebareflexívne – schopnosť reflexie vlastnej práce, hodnotenia vlastnej pedagogickej práce za účelom zlepšenia, zefektívnenia.

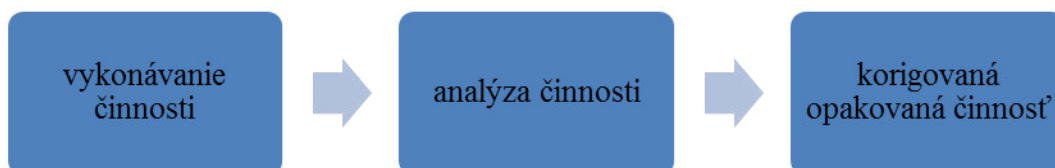
Optimálny postup pri projektovaní profesijných kompetencií vychádza z dobre zostavených modelov, ktorých vhodnosť a realnosť sa empiricky overuje v praxi. Mnohé výskumy poukazujú na absenciu kvalitnej pripravenosti učiteľov pre potreby praxe práve vo vzťahu k súčasným problémom (Machu, Málek, 2015). Vymedzenie profesijných kompetencií tvorí základ charakteristiky profesie a je významné pre koncipovanie prípravného a celoživotného vzdelávania. Učitelia v školských podmienkach zabezpečujú riadený a systematický edukačný proces. V značnej miere ovplyvňujú úroveň, hĺbku a šírku všeobecného a odborného vzdelania žiakov, ich mnohostranný rozvoj z hľadiska jednotlivých výchovných zložiek. Na tieto skutočnosti musí reflektovať i pregraduálna príprava. Budúci učitelia by mali byť vybavení metódami a technikami edukačného procesu podporujúcimi tvorivé a kritické myslenie žiakov. Pozitívne skúsenosti získané počas svojho štúdia študenti prenášajú do svojej pedagogickej praxe. Na prípravu budúcich učiteľov, nadobúdanie a rozvoj ich učiteľských kompetencií je potrebné klásť maximálny dôraz. V súčasnosti sa značná pozornosť venuje kompetenciám v oblasti IKT (Puchalová, 2006), v oblasti predmetovo-odbornej, no pomenej v oblasti psychodidaktickej a sebareflexívnej. Na základe vyššie uvedeného, sa jednou z priorít pregraduálnej prípravy javí rozvoj kompetencií budúcich učiteľov v praktickej a profesijnej časti. Ako jednou z možností sa javí implementácia mikrovyučovania do pregraduálnej prípravy.

Mikrovyučovanie

Mikrovyučovaním sa vo svojej vedeckej práci zaoberalo niekoľko významných predstaviteľov, napr. Jacques, Minton, Minardi, Curzon, Pineau a i. Všetci oceňovali jeho význam vo vzťahu k rozvoju učiteľských profesijných kompetencií. Jacques (2000) vyzdvihol dôležitosť videozáznamu mikrovyučovania z hľadiska ďalšej analýzy činnosti študentov. Videozáznam umožňuje nazeranie na spôsob vyučovania študentov – kolegov z viacerých pohľadov. Curzon (1997), Minardi (1999) poukázali na citlivosť pri spätnej väzbe v rámci diskusie. Minton (1997) ocenil možnosť vyskúšania si rôznych techník a spôsobov učenia ešte pred reálnou praxou na školách. Mikrovyučovanie v podmienkach pregraduálnej prípravy znamená nácvik, precvičovanie učiteľských zručností pomocou rôznych vyučovacích metód. Vyučovacie metódy sú zamerané na vzdelávaciu a výchovnú oblasť. Študenti učiteľstva nadobúdajú potrebné zručnosti pre vzdelávací proces v súvislosti s ich aprobačnými predmetmi a zručnosti pre výchovný proces, ktorý je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania.

Mikrovyučovanie v podmienkach pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva sa realizuje spravidla v predmete všeobecná didaktika, resp. v predmetových didaktikách, ako tzv. mikrovýstupy. Mikrovýstup predstavuje aplikáciu vybranej vyučovacej metódy pre daný obsah vzdelávania do konkrétnej etapy vyučovacej jednotky (napr. motivačnej, expozičnej alebo fixačnej etapy). Podstatou je zjednodušenie podmienok pre vyučovanie (napr. zníženie počtu žiakov v triede, skrátenie vyučovacieho času na 5

– 15 minút a pod.), pri ktorom sa nacvičuje iba jedna zručnosť (napr. motivácia žiakov, opakovanie učiva, výklad a pod.). Mikrovyučovanie pozostáva z troch základných etáp: vykonávanie činnosti, analýza činnosti (mikrovyučovacia analýza), korigovaná opakovaná činnosť (Bajtoš, Orosová, 2011).



Obr.1: Základné etapy mikrovyučovania

Zdroj: spracované podľa Bajtoš, Orosová, 2011, s. 39

Pri realizácii mikrovyučovania sa osvedčil nasledovný spôsob (Bajtoš, Orosová, 2011):

1. *Úvodná príprava.* Príprava študenta na vyučovacie hodiny s aplikáciou mikrovyučovania. Prebieha spravidla na úvodných seminároch predmetu. Ide o teoretické vysvetlenie, čo je mikrovyučovanie, ako prebieha, aké sú podmienky hodnotenia a pod.
2. *Výber učiva.* Študenti si na začiatku semestra vyberú tému (učivo) zo svojho aprobačného predmetu (z učiva základnej, resp. strednej školy), oboznámia sa s príslušnými pedagogickými dokumentmi.
3. *Voľba vyučovacej metódy.* Ak vysokoškolský pedagóg chce, aby sa študenti oboznámili s rôznymi vyučovacími metódami v rôznych etapách vyučovacej jednotky, tak je vhodné, aby si študenti vyžrebovali svoju metódu a etapu vyučovacej hodiny už na úvodných seminároch. Úlohou študenta je aplikovať vyučovaciu metódu na zvolené učivo v časovom rozsahu maximálne 10 – 15 minút. V dnešnej dobe informatizácie si každý študent musí naštudovať svoju metódu a čo najlepšie ju predstaviť prostredníctvom svojho mikrovýstupu. Takto študenti získajú nielen informáciu o konkrétnej metóde vyučovania, ale súčasne majú možnosť počas mikrovýstupu ju zažiť, ako by sa realizovala v praxi.
4. *Termín realizácie mikrovýstupu.* Študentovi je zverejnený konkrétny dátum, kedy bude svoj mikrovýstup realizovať. Mikrovýstupy sú realizované v učebni, ktorá je vybavená stacionárnymi digitálnymi kamerami prepojenými s PC zariadením vytvárajúcim záznam.
5. *Vykonávanie činnosti.* Študent vykonáva činnosť, t.j. realizuje mikrovýstup v rozsahu 10 – 15 minút. Táto činnosť je digitálne zaznamenávaná. Študenti majú k dispozícii výpočtovú techniku na prezentáciu svojich PowerPointových prezentácií, videí, obrázkov, máp, interaktívnu tabuľu apod. Ideálne je taktiež využitie multimediálnych pomôcok, programov a pod. Pred samotnou realizáciou mikrovyučovacích analýz sú študenti – pozorovatelia (žiaci) upovedomení, ako veľmi je dôležité vyzdvihnúť nielen záporné, ale samozrejme aj kladné postrehy mikrovýstupu. Ostatní študenti hodnotia, podľa vopred pripravených hodnotiacich kritérií, výkon ich kolegu študenta.
6. *Analýza činnosti* (mikrovyučovacia analýza). V tejto etape dochádza k analýze a hodnoteniu výkonu študenta, poukazuje sa na klady a nedostatky mikrovýstupu a možnosti ich odstránenia. Študenti sa majú navzájom podporovať, pomáhať si,

aby spätná väzba bola čo najprínosnejšia pre nich všetkých. Kritika by mala byť len konštruktívna, čiže nielen nájsť chyby v mikrovýstupe, ale zároveň, za pomoci celej skupiny, hľadať a nájsť riešenie problému. Je možné využívať digitálny záznam, priamo poukazovať na nedostatky, ale aj klady. V rámci mikrovyučovacej analýzy je potrebné všímať si detaily, konkrétne mikrofakty, z ktorých sa potom dedukuje, usudzuje kvalita práce študenta-učiteľa, a správanie sa žiakov. Pri reflexii činnosti študenta je veľmi užitočná technika (DVD, CD, video, magnetofón), ktorá zvyšuje účinnosť reflexie. Študent tak môže objaviť aj detaily svojich aktivít pri vyučovaní, môže posúdiť efektívnosť použitých metód, je mu umožnená konfrontácia predstavy seba samého so svojim reálnym obrazom v procese výučby. Mikrovyučovacia analýza poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, registruje skutočné správanie. Je vedeckejšou metódou ako iné druhy metód v pedagogike (Zelina, 2006).

7. *Korigovaná opakovaná činnosť*. Študent opätovne, ale už po zohľadnení odporúčaní, opakuje svoju pôvodnú činnosť a nacvičuje si príslušnú didaktickú zručnosť.

Metodika mikrovyučovania realizovaného podľa tejto štruktúry je dlhodobo využívaná v podmienkach UPJŠ a bola implementovaná do pregraduálnej prípravy študentov Mukačevskej univerzity vo vybraných predmetoch.

Metodológia výskumu

Cieľom pedagogického prieskumu bolo zistiť názory študentov učiteľstva pre primárne a predprimárne vzdelávanie na metódu mikrovyučovania, ktorá bola v rámci ich pregraduálnej prípravy použitá prvýkrát.

Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý vo vzťahu k teoretickým východiskám mikrovyučovania, obsahoval položky týkajúce sa aspektov mikrovyučovania viacerých autorov. Dotazníkové položky boli podrobené faktorovej analýze, vnútorná konzistencia podľa Cronbachovho α koeficientu je 0,61. Dotazník obsahoval (okrem položiek zisťujúcich demografické údaje) 20 položiek.

Výskumným súborom bolo 150 študentov učiteľstva pre primárne (3. a 5. ročník) a predprimárne (5. ročník) vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Mukačevskej štátnej univerzity, ktorí absolvovali mikrovyučovanie v akademickom roku 2014/15 prvýkrát v rámci predmetov Didaktika, Hudobné umenia a vyučovacie metódy a Metódy výučby matematiky. Dotazník bol anonymný, študenti v jednotlivých položkách vyjadrovali pomocou Likertovej škály svoje názory a postoje k realizácii mikrovyučovania.

V dotazníku bola uplatnená Likertová škála:

1 - veľmi nízka úroveň; 2 – nízka úroveň; 3 – priemerná úroveň; 4 – vysoká úroveň; 5 - veľmi vysoká úroveň.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Pre potreby tejto štúdie uvádzame vybrané výsledky prieskumu. Študenti učiteľstva vyjadrili svoj názor na aspekty mikrovyučovania, ktoré napíňajú jednotlivé etapy mikrovyučovania. Pri vyhodnocovaní sme získané údaje analyzovali a vyhodnotili numericky a percentuálne, v grafoch aj tabuľkách.

Tab. 1: Hodnotenie vybraných aspektov mikrovyučovania podľa škály

Vybrané aspekty mikrovyučovania	Úroveň hodnotenia (%)				
	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"
Uvedomenie si učebných cieľov	0,0	3,2	40,0	50,5	6,3
Aktivita školiacich	1,1	5,3	50,5	36,8	6,3
Osobná kognitívna aktivita	0,0	5,3	48,3	41,1	5,3
Praktické učenie, formovanie zručností	0,0	1,1	44,1	47,4	7,4
Samostatná práca študenta	0,0	1,1	33,6	45,3	20,0
Tvorba aktívnej životnej pozície	0,0	2,1	28,4	62,1	7,4
Možnosť vyjadriť svoj názor v diskusii o výsledkoch mikrovyučovania	0,0	5,3	49,4	40,0	5,3
Komunikačné schopnosti v priebehu mikrovyučovania a následnej diskusie	0,0	5,3	49,4	40,0	5,3
Objektívnosť hodnotenia študenta	0,0	2,1	50,5	41,1	6,3
Sebahodnotenie	0,0	2,1	51,7	37,8	8,4
Efektívnosť pre budúcu vzdelávaciu činnosť	1,1	3,2	37,8	50,5	7,4
Účinnosť tréningov s použitím mikrovyučovania	1,1	0,0	28,4	58,9	11,6

Pri príprave na mikrovyučovanie je nevyhnutné uvedomiť si učebné ciele, z ktorých sa odvíja ďalší postup pri príprave a didaktickej analýze učiva. 50,5% študentov zastáva názor, že príprava na mikrovyučovanie im na vysokej úrovni pomohla uvedomiť si tieto ciele. Priemerne túto úroveň hodnotilo 40,0% študentov. Vzťah školiaceho, jeho aktívny prístup k študentom v rámci prípravy na mikrovyučovanie zohráva dôležitú úlohu. Iba 6,3% študentov uviedlo, že bol na vysokej úrovni. Prevládal názor (50,5%), že aktivita školiacich bola na priemernej úrovni pri príprave mikrovyučovania.

Pri realizácii mikrovyučovania zohráva kľúčovú úlohu kognitívna aktivita študenta, jeho praktické učenie a formovanie zručností priamo v edukačnom procese. 47,4% študentov označilo praktické učenie a formovanie zručností počas realizácie mikrovyučovania na vysokej úrovni, avšak 5,3% študentov vnímalo osobnú kognitívnu aktivitu na nízkej úrovni.

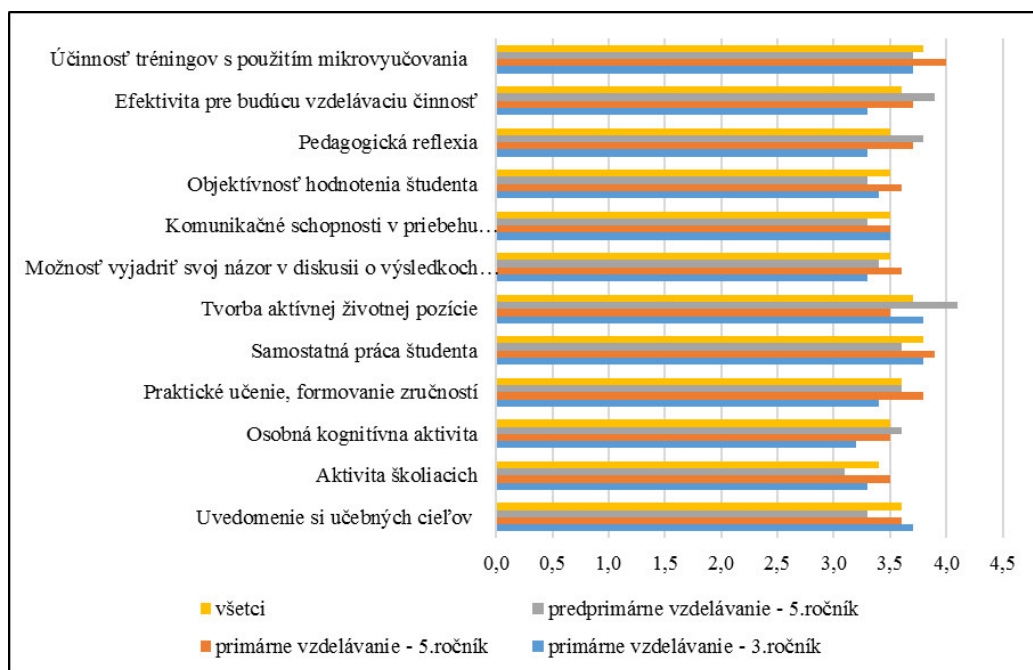
V rámci mikrovyučovania študenti sa nachádzajú v dvoch rolách – rola žiaka a rola študenta (pozorovateľa, hodnotiteľa). Rola pozorovateľa je významnou z hľadiska vrstovníckeho vyučovania, kedy sa od študentov zapojených do procesu vyžadujú zároveň didaktické zručnosti ako predpoklad hodnotiaceho procesu. V tejto etape dochádza k podpore samostatnej práce študenta a tvorbe jeho aktívnej životnej pozície, kedy dochádza k stotožneniu sa s rolou vyučujúceho. Úroveň rozvoja samostatnej práce študenta hodnotilo 20,0% študentov ako veľmi vysokú, čo je významné číslo. Tvorbu aktívnej životnej pozície hodnotilo na vysokej úrovni až 62,1% študentov.

Pri mikrovyučovaní je dôležitá diskusia v skupine o výsledkoch mikrovyučovania z pohľadu učiteľského i žiackeho. Študent sa opätovne dostáva do pozície žiaka,

vyjadruje svoje pocity, postrehy a v pozícii učiteľa sa vyjadruje k prejavovým kompetenciám a ich úrovni. Možnosť vyjadriť svoj názor a rozvíjať komunikačné schopnosti v tejto etape mikrovučovania označilo zhodne 49,4% študentov na priemernej úrovni a 40,0% študentov na vysokej úrovni.

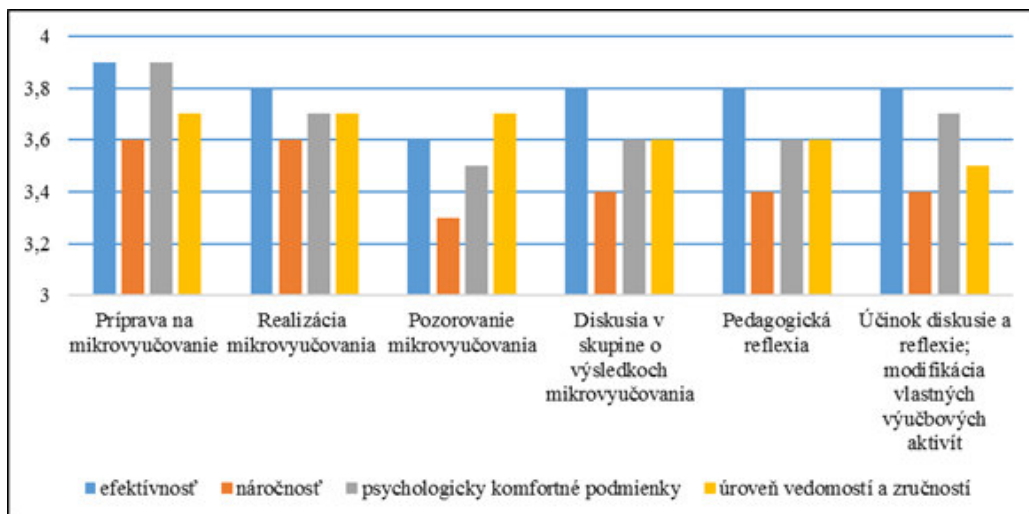
Pedagogická reflexia rozvíja osobnosť študenta učiteľstva, od ktorého sa očakáva hodnotenie nielen aktivity študentov, ale i hodnotenie vlastnej činnosti a vyvodenie záverov. Študenti počas mikrovučovania by si mali uvedomiť, že sú aktívnou súčasťou procesu aj ako hodnotitelia. Objektívnosť hodnotenia študenti označili vo väčšine prípadov na priemernej úrovni (50,5%) a vysokej úrovni (41,1%). Proces sebahodnotenia bol vnímaný študentmi prevažne na priemernej úrovni (51,7%) a vysokej úrovni (37,8%).

Záverečná etapa mikrovučovania by mala ponúkať priestor pre modifikáciu vlastných výučbových aktivít, vlastných činností a postupov. Efektívnosť pre ďalšiu vzdelávaciu činnosť vníma na vysokej úrovni viac ako polovica študentov (50,5%), účinnosť tréningov na vysokej úrovni až 58,9%.



Obr. 2: Hodnotenie vybraných aspektov mikrovučovania podľa skupín

Priemerné skóre hodnotenia úrovni vybraných aspektov mikrovučovania bolo 3,6. Nad priemerným skóre sa pohybovala vo väčšine prípadov skupina študentov primárneho vzdelávania – 5.ročník. Pod priemerným skóre zase skupina študentov primárneho vzdelávania – 3.ročník. Všetci študenti sa zúčastnili mikrovučovania po prvýkrát, avšak na základe výsledkov môžeme konštatovať, že táto metóda osvojovania si zručností a rozvoja kompetenčného profilu študentov učiteľstva bola pozitívnejšie hodnotená staršími študentmi. Tento rozdiel môže byť spôsobený pedagogickou zrelosťou študentov a úrovňou ich kompetenčného profilu.



Obr. 3: Hodnotenie etáp mikrovučovania

Študenti učiteľstva sa vyjadrovali aj k etapám mikrovučovania a hodnotili ich z hľadiska efektívnosti, náročnosti, psychologickej komfortnosti a úrovne vedomostí a zručností dosahovaných touto metódou. Priemerné skóre 3,9, teda až takmer 4, čo znamená vysokú úroveň prideliť príprave na vyučovanie z hľadiska efektívnosti a psychologickej komfortných podmienok. K hranici priemerného skóre 3 označili náročnosť pozorovania mikrovučovania, diskusiu v skupine, pedagogickú reflexiu a modifikáciu vlastných výučbových aktivít.

Záver

Na základe realizovaného dotazníkového prieskumu je možné povedať, že mikrovučovanie je z pohľadu študentov vhodným postupom získavania profesijných kompetencií študentov učiteľstva. V jednotlivých etapách mikrovučovania sa študent pohybuje v dvoch rolách – role žiaka a role učiteľa, čo predpokladá väčšiu senzitivnosť študentov. Študenti zapojení do pedagogického prieskumu absolvovali výučbu s implementáciou mikrovučovania po prvýkrát v rámci svojej pregraduálnej prípravy. Z odpovedí na jednotlivé položky dotazníka možno predpokladať záujem študentov o tento spôsob rozvoja ich profesijných kompetencií a očakávať zvýšenie ich vlastnej aktivity pri jednotlivých etapách mikrovučovania. Analýza dotazníkov preukázala potrebu inovácie postupu mikrovučovania so zameraním sa na ich implementáciu do nižších ročníkov štúdia.

Literatúra

Bajtoš, J., Orosová, R. *Mikrovučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 2011. 86s. ISBN 978-80-7097-914-3.

Dyrtová, R., Krhulová, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

European Commission. (2002). *Regular report on Slovakia's progress towards accession*. Brussels, 2002.

/Online/http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2002/sk_en.pdf

- Helus, Z., Bravená, N., Franclová, M. *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. 126s. ISBN 978-80-7290-596-6.
- Honzíková, J. *Creativity and Skills in School Environment*. 1. vyd. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2015. 72 s. ISBN 978-3-659-79062-1.
- Hupková, M., Petlák, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. 135s. ISBN 80-89018-77-7.
- Kasáčová, B. a kol. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 164s. ISBN 80-8045-431-0.
- Klimková, A. Praktikum koordinátora environmentálnej výchovy: „Viac, než len ľudský svet“ In: *Edukácia: vedecko-odborný časopis*. ISSN 1339-8725 roč. 1, č. 2, (2015). s. 125-130.
- Kosová, B. a kol. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. 143s. ISBN 978-80-557-0353-4.
- Kosová, B., Tomengová, A. a kol. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum 2015. 225s. ISBN 978-80-557-0860-7.
- Machu, E., Málek, M. Pedagogical Activities with Gifted Children on Primary Schools in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 2015. Vol 174, pp.2004-2011. ISSN 1877 – 0428.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Puchalová, I. Internet a projektové vyučovanie. In: *E-learning - využitie internetových projektov pri príprave učiteľov nemeckého jazyka*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2006. s.91-103. ISBN 80-8068-526-6.
- Slávik, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- Spilková, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- Turek, I. *Didaktika*. 3.vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, s.r.o, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.
- Vašutová, M. *Celoživotní vzdělávání sociálních pracovníků*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. 1. vyd. Ostrava: FF OU, 2004. s. 119-139. Psychologie. ISBN 80-7042-646.

Adresy autorov

PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.orosova@upjs.sk

Prof. Volodymyr Starosta, DrSc.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
volodymyr.starosta@upjs.sk

PRACOVNÉ LISTY AKO PROSTRIEDOK AKTIVIZÁCIE ŽIAKOV VO VYUČOVACOM PROCESE

ACTIVIST STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS AS A MEANS OF WORKSHEETS

Zuzana Osvaldová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

In current practice, the school places great emphasis on the teacher actively involved pupils into the educational process. To meet the demands of the teachers find new ways and techniques of teaching. Did the activities of pupils in teaching also contribute to teaching aids and worksheets. The method of work with work sheets contributes significantly to the development of their autonomy, creativity of the pupils, for galvanising, higher cognitive skills, contributes to an increase in the interest in teaching the subject.

Key words:

worksheets, activation of students, creation of employment letters

Úvod

V súčasnej školskej praxi sa kladie veľký dôraz na to, aby učiteľ aktívne zapájal žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Splnenie uvedeného vyžaduje od učiteľov hľadať nové spôsoby a techniky vyučovania. K podporeniu aktivity žiakov na vyučovaní prispievajú aj vyučovacie pomôcky a osobitne pracovné listy. Metóda práce s pracovnými listami výrazne prispieva k aktivizácii žiakov, k rozvoju ich samostatnosti, kreativity, vyšších kognitívnych schopností, prispieva k zvýšeniu záujmu o vyučovací predmet. V neposlednom rade významnou prednosťou pracovných listov je aj rýchla a objektívna spätná väzba samotným žiakom ako aj učiteľom.

Charakteristika pojmu a zaradenie do didaktického systému

Pracovné listy predstavujú veľmi vhodnú a účelnú učebnú pomôcku, ktorá má svoje uplatnenie vo všetkých vyučovacích predmetoch na všetkých stupňoch škôl. Pracovné listy zaraďujeme medzi hmotné učebné textové pomôcky.

V didaktickej literatúre sa stretávame s rôznym definovaním pracovných listov.

Pracovné listy sú všetky tlačené a písané texty, ktoré sa vo vyučovacom procese používajú alebo tvoria, aby reprezentovali predmet učenia.

Pracovné zošity sú učebné pomôcky, ktoré spestrujú a skvalitňujú prácu žiakov na vyučovacích hodinách, ale aj doma.

Pracovný list je považovaný za tlačenú učebnú pomôcku, ktorá je venovaná samostatnej práci žiakov, aby rozvíjala ich tvorivosť a aktivizovala ich vo výchovno-vzdelávacom procese. Je to učebná pomôcka, v ktorej žiak dopisuje údaje, vystrihuje, dokresľuje, prípadne odpovedá na položené otázky a rieši zadané úlohy, čím ho táto pomôcka motivuje a vzbudzuje u žiaka záujem o daný predmet.

Pracovné listy obsahujú súbory úloh, ktoré slúžia nielen na precvičenie a upevnenie učiva, ale odľahčenou formou aktivizujú a zapájajú žiakov do vyučovacieho procesu.

Pracovné listy sú symbolickým nositeľom významov, vzťahov a súvislostí, ktorý ho učí predstavovať si ich a rozumieť im. Sú prostriedkom názorného zobrazovania skúseností, prostriedkom samostatného učenia sa žiaka, aktivizácie žiaka k činnosti a tiež prostriedkom osvojovania si jazykového a symbolického kódu. (Žáčok, Ľ. - Schlarmannová, J.)

B. Kujal charakterizuje pracovný list ako materiálny didaktický prostriedok, ktorý spája výhody vlastných záznamov s výhodami učebných textov. V širšom chápaní je pracovný list prostriedok, ktorý riadi myšlienkovú činnosť žiaka vo viacerých etapách výchovnovzdelávacieho procesu.

M. Němeček chápe pracovný list ako tlačenú a rozmnoženú učebnú pomôcku, ktorá motivuje a slúži na samostatnú prácu žiakov. Žiak len dopisuje, odpovedá na otázky, rieši zadané úlohy, dokresľuje a podobne. Pracovný zošit je súbor pracovných listov, vo forme zošitov, ktorý je spracovaný pre daný tematický celok.

Je však potrebné si uvedomiť, že pracovné listy nemôžu a ani nesmú nahrádzať učebnicu. Majú široké uplatnenie vo všetkých etapách učebného procesu ako vhodný doplnok, podpora, prípadne aktualizácia informácií základného učebného zdroja. Spájajú možnosti učebného textu s vlastným aktívnym vkladom žiaka či už formou samostatnej alebo skupinovej práce.

Zostavovanie pracovných listov samotným učiteľom je náročným procesom. Vyžaduje si to prácu nie len v školskom, ale aj domácom prostredí. Náročnosť spočíva nielen z pohľadu času, ktorý potrebujeme pre vytvorenie kvalitného a účinného pracovného listu, ale je potrebná orientácia v danej problematike, vednom odbore a v neposlednom rade aj v didaktike. Ak teda chceme vytvoriť kvalitný pracovný list, musíme rešpektovať isté zásady:

- odstupňovanie náročnosti práce – k precvičovaniu zložitej úlohy potrebujú žiaci viac ako jeden príklad,
- prvé úlohy a otázky majú byť jednoduchšie, aby žiaci nadobudli sebadôveru,
- formulovať úlohy jednoznačne a zrozumiteľne,
- dbať na to, aby aspoň posledná otázka bola otvorená, aby žiaci mohli prejavovať svoju tvorivosť,
- vytvoriť čo najzaujímavejšie pracovné listy,
- zdravé používanie pracovných listov – ich nadmerné používanie môže spôsobiť u žiakov nezáujem, nudu a pod.

Základné zásady tvorby pracovných listov koncipovali Ľ. Žáčok a J. Schlarmannová. Ide o nasledovné zásady:

- pracovné listy musia zodpovedať zámerom a obsahu učebných osnov a vzdelávacích štandardov,
- pracovné listy by mali mať zabezpečený súlad svojho obsahu s vedeckým poznaním,
- v pracovných listoch musí byť dodržaná zásady primeranosti veku (napr. primeranosť verbálnych prostriedkov – jazykové, štylistické; primeranosť neverbálnych prostriedkov – schémy, fotografie, grafy),
- ergonomické parametre pracovných listov by mali byť čo najlepšie dodržané (druh a veľkosť písma, využitie farieb a pod.),

- úlohy musia podporovať aktivitu žiakov a mali by obsahovať prvky problémového charakteru,
- úlohy by mali zabezpečovať aplikáciu teoretických vedomostí do praxe,
- úlohy musia zabezpečovať rozvoj tvorivosti žiakov,
- v pracovných listoch by mala byť zabezpečená funkčnosť ilustrácií.

Metodika tvorby pracovných listov

Na to, aby pracovné listy splnili svoju úlohu vo vyučovacom procese, musia byť kvalitne zostavené. Dôležitá je však samotná práca s nimi, ktorá si vyžaduje isté metodické pokyny, dodržiavaním ktorých sa naplnia stanovený cieľ.

Dôraz sa kladie predovšetkým na správne a vhodné využitie v edukačnom procese. Učiteľ môže pracovné listy využívať v každej časti vyučovacej hodiny, avšak je nutné aby zväzil jeho funkciu. Je na samotnom učiteľovi, či budú žiaci pracovať s pracovnými listami samostatne, v skupinách, alebo sa na jeho riešení a vyriešení budú podieľať spoločne. Učiteľ nemôže zabúdať na kontrolu úloh, ktoré žiak v pracovnom liste vyriešil. Buď ich skontroluje sám, alebo si ich skontrolujú žiaci za pomoci učiteľa. Učiteľova pozornosť musí byť venovaná predovšetkým tým úlohám, ktoré sa javia ako náročnejšie. Učiteľ musí dbať na to, aby žiaci danú úlohu pochopili. Učiteľ žiaka usmerňuje, podnecuje k ďalšiemu štúdiu. Netreba zabudnúť ani na fakt, aby si žiak nezabudol svoj pracovný list podpísať. Na pracovný list treba uviesť meno, triedu i školu, ktorú navštevuje.

Na základe predchádzajúcich pokynov a praktických skúseností nadobudnutých pri tvorbe pracovných listov, koncipujeme nasledovný metodický postup tvorby pracovného listu, ktorý môžeme rozdeliť na dve časti.

1. Tvorbe pracovného listu by mala predchádzať didaktická analýza učiva, pri ktorej je potrebné brať na vedomie:

- vyučovací predmet, na ktorý pracovný list tvoríme a ročník, v ktorom sa daný predmet vyučuje,
- tematický celok predmetu a následne tému vyučovacej hodiny (učivo má učiteľ poznať, musí korešpondovať s najnovšími poznatkami a v neposlednom rade aj a tematickým plánom predmetu),
- cieľ vyučovacej hodiny a na základe funkcie pracovného listu aj cieľ pracovného listu,
- výber didaktických metód a didaktických pomôcok,
- výber organizačných foriem,
- výber samotných úloh a otázok, s ktorými žiak príde do kontaktu počas práce s pracovným listom, ale aj počas vyučovacej hodiny. Učiteľ môže využiť pre inšpiráciu napr. Bloomovu taxonómiu učebných úloh, aby učebné úlohy a otázky boli rôznorodé a mali rôznu obťažnosť.

2. Samotná tvorba pracovného listu

Na základe predchádzajúcej didaktickej analýzy nasleduje grafické spracovanie pracovného listu do reálnej podoby. Pri samotnej tvorbe môže učiteľ využiť rôzne programy nainštalované v PC, napr. WORD (s využitím vkladania obrázkov, ClipArt, vkladanie tvarov, obrázkov SmartArt, vkladanie grafov, schém, znakov, ich upravovanie pomocou služieb Wordu a pod.); Power Point – v pracovných listoch možno využiť rôzne snímky vytvorené v tomto programe, Program Hot Potatoes, Skicár, a i.

V pracovných listoch ponúkame čo najzaujímavejšie a najpútavejšie úlohy ako sú napr. ošesmerovky, tajničky, hlavolamy, rébusy, mapy, schémy, grafy, pojmové mapy. Úlohy môžeme koncipovať na tvorbu odpovedí, voľbu odpovedí, posudzovanie správnosti výrokov, priradzovanie správnej odpovede, prezentovanie názorov, nápadov, ideí a pod. Do pracovných listov zahrňame aj úlohy majúce väzby s inými predmetmi. Vhodné je, ak pracovný list obsahuje aj možnosť pre záverečné zhodnotenie, v ktorom by sa žiaci mohli vyjadriť ku napr. grafickému a farebnému spracovaniu, prehľadnosti, primeranosti, zrozumiteľnosti a jednoznačnosti úloh, množstvu úloh a pod. Úlohy, ktoré obsahuje pracovný list majú žiaka upútať, podporovať jeho samostatnosť, tvorivosť, aktivitu a kreativitu.

Využitie pracovných listov v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny

Zložitosť edukačného procesu je zrejmá, a aj keď sa v ňom jednotlivé aktivity prelínajú, je možné ich usporiadať do istých etáp. Ako sme už uviedli, pracovné listy je možné využiť v každej etape vyučovacej hodiny, ich využitie je však závislé od funkcie, ktorú majú plniť.

Existuje viacero typov vyučovacej hodiny, pokiaľ hovoríme o hodine zmiešanej alebo kombinovanej, ktorá je v podmienkach našich škôl najviac uplatňovaná, považuje sa za dôležité uviesť jej základnú štruktúru. V didaktickej literatúre sa stretávame s rôznym členením vyučovacej hodiny. Podľa najznámejšieho a najčastejšie sa objavujúceho členenia má vyučovacia hodina nasledovné časti:

- a) organizačná časť vyučovacej hodiny,
- b) kontrolná časť vyučovacej hodiny – kontrola domácej úlohy,
- c) opakovanie predchádzajúceho učiva, ktoré môže byť spojené aj s hodnotením,
- d) motivovanie k novému učivu,
- e) vytváranie nových vedomostí, zručností, návykov – expozičná časť,
- f) opakovanie a upevňovanie prebratého učiva – fixačná časť,
- g) uloženie domácej úlohy,
- h) krátke zhodnotenie práce žiakov,
- i) záver vyučovacej hodiny.

Pracovné listy v motivačnej časti vyučovacej hodiny

Motivácia vytvára predpoklady pre mnohostranné uplatnenie jednotlivca, je akousi hnacou silou činnosti človeka. Motivácia má vo vyučovacom procese presne vymedzené úlohy.

1. Koncentruje žiakovu pozornosť na činnosť.
2. Vyvoláva u žiaka záujem.
3. Vytvára podmienky na prácu, činnosť.

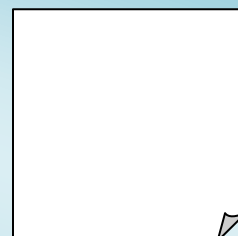
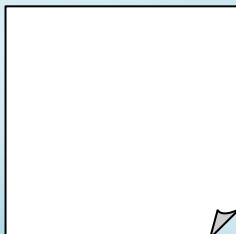
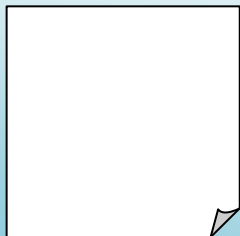
Je pravdou, že motivačná fáza spĺňa úlohy akejsi úvodnej etapy vyučovacej hodiny, kedy učitelia stroho až lakonicky oboznámia žiaka s témou nového učiva a organizáciou hodiny. Pracovný list v motivačnej etape musí „vedieť žiaka zaujať“, mal by ponechávať žiakovi priestor na voľné prezentovanie jeho myšlienok, tiež by sa mali v ňom objaviť úlohy súvisiace s daným predmetom, ale medzipredmetovo zamerané. Môže ísť o mapy, grafy, obrázky, portréty, básne, úryvky, prešmyčky, ošesmerovky, tajničky, nedokončené vety a pod. Žiak by mohol maľovať, kresliť, dešifrovať istú zakódovanú informáciu, lepiť, strihať a pod. Je na učiteľovi, aké úlohy zvolí a vyberie.

Príklad úlohy z pracovného listu využitého v motivačnej časti vyučovacej hodiny.

Predmet: Pedagogika

Téma: Pedagogická diagnostika

Pojem diagnostika chápeme ako mnohovýznamové slovo. Nakreslite, v ktorých životných situáciách sa stretávame s diagnostikou.



Pracovné listy v expozičnej časti vyučovacej hodiny

Expozičná etapa slúži na prvotný kontakt žiaka s učivom. Má za úlohu sprostredkovať žiakom didakticky správne transformovaný obsah vzdelávania pomocou premyslene zvolených učebných metód takým spôsobom, aby ju pozorne vnímali a dôkladne pochopili. Ak uvažujeme o využití pracovných listov v tejto etape vyučovania, je žiaduce, aby žiak pracoval predovšetkým s textom, poučkou, definíciou, istým prehľadným spracovaním. V ňom musí byť ukotvená vedecky pravdivá informácia, ktorú žiak v ďalších fázach premieňa na poznatok, neskôr na vedomosť. Žiak v tejto časti môže pracovať okrem samotného textu aj s grafmi, schémami, obrázkami, fotografiami, tabuľkami a pod. Úlohy by mali aktivizovať predovšetkým konvergentné myslenie. Žiak tu môže dopĺňať slová, vetné spojenia, vety, podčiarkovať, spájať, priradovať, zoraďovať, vyberať, vysvetľovať a pod.

Pracovné listy vo fixačnej časti vyučovacej hodiny

Fixačná etapa je zameraná na prvotné opakovanie, osvojovanie, upevňovanie učiva. Tiež sa tu vytvárajú podmienky na postupné zvnútornenie učiva, hľadanie nových väzieb, tiež ich zdôvodňovanie a dokazovanie. Využívanie pracovných listov v tejto etape je pre samotného žiaka, ale aj učiteľa veľmi prospešné. Prostredníctvom pracovného listu učiteľ zisťuje, ako žiak zvládol učivo v predchádzajúcej etape a aj samotný žiak si vie prostredníctvom pracovného listu skontrolovať čomu pochopil, čo vie, čo mu robí problémy; objavuje vzťahy a súvislosti, opakuje si nové učivo.

Pracovný list môže byť zostavený z grafov, tabuliek, ilustrácií, máp. Mali by sa tu objaviť úlohy, v ktorých by žiak opravoval text, vyjadroval ako chápe dané učivo, uvádzal príklady, inak formuloval daný text, objasňoval, vysvetľoval, či reprodukoval svojimi vlastnými slovami, sám vytváral mapy mysle, zakresľoval súvislosti a vzťahy medzi pojmami.

Príklad úlohy z pracovného listu využitého vo fixačnej časti vyučovacej hodiny.
 Predmet: Pedagogika
 Téma: Výchovné štýly v rodine

Posúďte správnosť výroku. (Ak je výrok správny, napíšte zaň „Á“.)

Z pohľadu edukácie je dôležité analyzovať spôsoby a charakter výchovy dieťaťa v rodine.

Potreby, požiadavky a záujmy dieťaťa majú všetky deti rovnaké.

Konfrontácia predstáv otca a matky o výchove nie je dôležitá, potrebné je preferovať predstavy matky o výchove.

Presadzovanie požiadaviek a potrieb rodiča je typický znak liberálneho výchovného štýlu.

Zanedbávajúci výchovný štýl je charakteristický tým, že rodič neadekvátne zabezpečuje alebo nezabezpečuje potreby a požiadavky dieťaťa.

Vo vzájomnej interakcii v rodine je dôležité, aby rodič plne akceptoval osobnosť dieťaťa, jeho identitu, autonómiu, jeho kompetencie, charakteristiky, potreby a osobitosti.

Prečítajte si príbehy a **priradte** k nim typ výchovného štýlu.

a) Áno, samozrejme, môžeš ísť, kam len chceš. Napíš mi na papierik, aké pomôcky potrebuješ ešte dokúpiť do školy, áno? A dojedol si už? Daj to do umývadla, ja to všetko poumývam.

b) - Čo myslíš, Peťo, stihneš si do večera upratať izbu?

- Áno, oco, určite, to stihnem!

- A nechcel by si ísť potom so mnou na prechádzku?

- Nie, už mám iný program. Idem s Jurom hrať hokej.

- Tak sa dobre zabavte! A pozdrav Jura!

Pracovné listy v diagnostickej časti vyučovacej hodiny

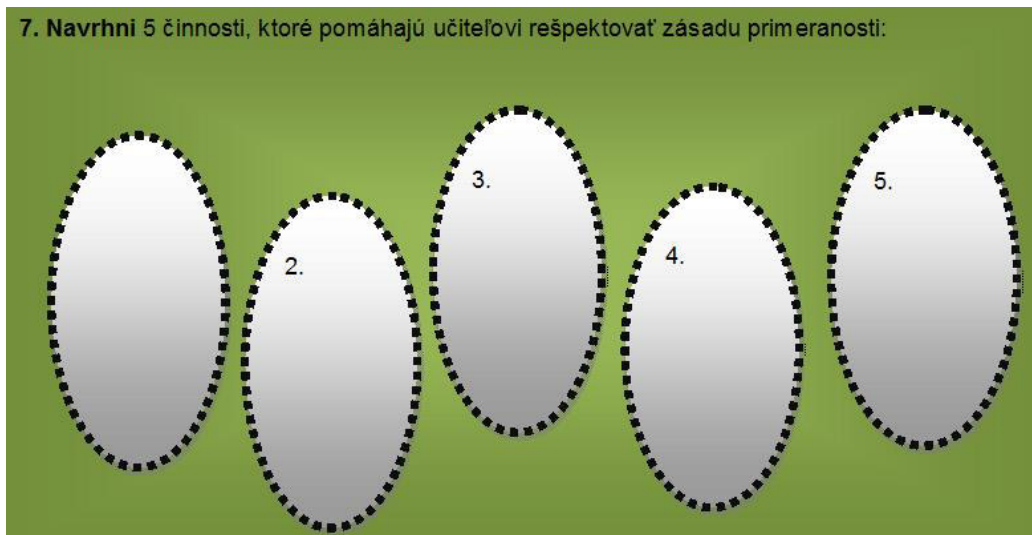
Diagnostickejšia etapa je zameraná na preverovanie osvojených vedomostí, spôsobilostí, zručností a návykov. Poskytuje spätnú väzbu nielen učiteľovi, ale aj samotnému žiakovi. Úlohy tu môžu byť zamerané podobným spôsobom ako sme uvádzali pri fixačnej etape. V žiadnom prípade nemôžu pracovné listy v tejto etape plniť úlohu didaktických

Príklad úlohy z pracovného listu využitého v diagnostickej časti vyučovacej hodiny.

Predmet: Pedagogika

Téma: Didaktické zásady

7. Navrhni 5 činností, ktoré pomáhajú učiteľovi rešpektovať zásadu primeranosti:



Pracovné listy v aplikačnej časti vyučovacej hodiny

Aplikačná etapa zabezpečuje praktické uplatnenie získaných vedomostí, zručností, návykov do praxe. Podmieňuje rozvoj samostatnosti, aktivity, tvorivosti. Mala by začínať pod dohľadom učiteľa na vyučovacej hodine a pokračovať by mala v domácej príprave. V tejto etape je využívanie pracovných listov obzvlášť potrebné. Žiak používa a v praxi uplatňuje nadobudnutý systém vedomostí. Táto etapa je už náročnejšia na žiakove myšlienkové operácie, musí už zapájať divergentné myslenie, zhodnocovať, dedukovať, analyzovať, zovšeobecňovať, aplikovať. Pracovné listy majú obsahovať úlohy s námetmi na využitie v praxi, mali by uvádzať príklady zo života, mali by byť zamerané na rozvoj žiackej aktivity, tvorivosti, samostatnosti.

Jednotlivé funkcie aplikačnej etapy sa plnia v priebehu celého vyučovacieho procesu a to by malo platiť aj pri pracovných listoch. V každej časti vyučovacej hodiny by sa mali využívať aplikačné úlohy, otázky.

Záver

Tak ako sme uvádzali vyššie, pracovné listy majú svoje využitie vo všetkých vyučovacích predmetoch a na všetkých stupňoch škôl. Závisí len od samotných učiteľov či budú tento prostriedok využívať pre aktivizovanie žiakov vo vyučovacom procese alebo nie.

Učiteľ má v súčasnej dobe k dispozícii množstvo zdrojov, širokú škálu nápadov ktoré môže v pracovnom liste využiť a tým aktivizovať žiaka. Aj učiteľ sa v tejto miere musí preukázať ako tvorivo a kreatívne myslíaca osobnosť, ktorá si uvedomuje, akých žiakov má v triede, pozná ich záujmy a vie prostredníctvom čoho ich môže zaujať, motivovať k výkonu, inšpirovať, koncentrovať ich pozornosť.

Literatúra

ALTMANN, A.: Pracovní listy, pracovní sešity, laboratorní protokoly a didaktické testy. In *Přírodní vědy ve škole*, roč. 25, 1973-74, č. 5, s. 42.

KOUBA, L. a i.: Výzkum tvorby a využití materiálních didaktických prostředků pro školy základní a střední 2. Praha : SPN, 1986. 247 s.

KUJAL, B.: *Pedagogický slovník. 2. díl, P-Ž*. Praha : 1967, s. 153.

MAREŠ, J.–PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.: Pedagogický slovník. Nové, rozšířené, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978–80–7367–6.

NĚMEČEK, M.: Struční slovník didaktické techniky a učebních pomůcek. Praha : 1985, s. 84.

PETTY, G: Moderní vyučování. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80–7178–070–7.

PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 807178–170–3.

PRŮCHA, J.: Pedagogická encyklopédia. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978–80–7367–546–2.

SÁMELOVÁ, S.: Úlohy, ciele a funkcie expozičnej etapy vo vyučovacom procese. In Zborník z 8. ročníka mezinárodní studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010. ISBN 978–80–244–2815–4.

SUCHOŽOVÁ, E.: Využitie pracovných listov v globálnom rozvojovom vzdelávaní. 1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010. 69 s. ISBN 978–80–8052–349–7.

ZAŤKOVÁ, M.–SOVIŠOVÁ, M.: Didaktické aspekty tvorby a aplikácie pracovných listov (zošitov) vo vyučovaní zemepis. In *Geografia*, roč. 3, 1995, č. 2.

ŽÁČOK, Ľ.–SCHLARMANOVÁ, J.: Metodika tvorby pracovných listov pre základné školy. In *Technológia vzdelávania*, príloha Slovenský učiteľ, roč. 13, 2005, č. 7.

ŽÁČOK, Ľ. - SCHLARMANOVÁ, J.: Pracovní zošit (pracovní listy) ako prostriedok zvyšovania efektívnosti vyučovania. In Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Banská Bystrica : 2004, s. 14.

TUREK, I.: Didaktika. Bratislava : Iura Edition. 2010. 304-312, 326-328 s. ISBN:978-80-8078-322-8.

TUREK, I.: *O materiálnych prostriedkoch vyučovacieho procesu*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996. 6-10 s. ISBN: 80-8041-112-3.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

Adresa autora

PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

zuzana.osvaldova@umb.sk

VÝZNAM A MIESTO CVIČNÉHO UČITEĽA PRI FORMOVANÍ OSOBNOSTI BUDÚCEHO UČITEĽA

SIGNIFICANCE AND PLACE TRAINER OF THE TEACHER IN SHAPING THE CHARACTER OF A FUTURE TEACHER

Zuzana Osvaldová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Except for the Teacher Training University Teachers considerable influence on the regional schools, teachers, t. j. training teachers who lead students on placements. Teacher training school is currently a very important place even in the absence of any legislative definition. Teacher training is to teach students - future teachers to reflect on their professional experience and change their professional conduct and thinking. Just teacher training is for many students - future teachers pattern. The author in this paper addresses the issue of teacher trainer and thus what takes place in the training of future teachers.

Key words:

teacher training, teacher trainer role, tasks and responsibilities of a teacher trainer, education of a teacher trainer

Úvod

V príprave budúcich učiteľov okrem samotnej vysokej školy a jej učiteľov majú veľmi veľký a nenahraditeľný význam učitelia škôl, kam študenti prichádzajú pravidelne na svoju pedagogickú prax. Cvičného učiteľa študenti pozorujú pri vedení vyučovania, on im odpovedá na mnohé otázky týkajúce sa činností a priebehu vyučovania, zadáva im učivo pre vlastné výstupy, radí im čo a ako spraviť s danou skupinou žiakov, sleduje ich samostatné výstupy a v neposlednom rade hodnotí počinanie študentov vo vyučovaní. Môžeme smelo konštatovať, že cvičný učiteľ má významnú úlohu pri získavaní prvých pedagogických skúseností a je pre študentov veľkým vzorom. Napriek dôležitej potrebe cvičného učiteľa vo vzdelávaní budúcich učiteľov, v našej legislatíve chýba vymedzenie statusu cvičný učiteľ, cvičná škola. Legislatívne cvičný učiteľ neexistuje. Tí, ktorí vykonávajú činnosti, ktoré sú spojené s vedením študentov na praxi, môžu byť považovaní podľa zákona 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov za cvičného pedagogického zamestnanca - špecialistu.

Študenti učiteľských študijných programov absolvujú rôzne formy pedagogickej praxe v druhom stupni vysokoškolského vzdelávania. Pedagogické praxe realizujú na školách nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania. O tom, že pedagogická prax je veľmi dôležitou súčasťou ich prípravy na budúce povolanie je zmienka aj v samotnom opise študijného odboru 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov, kde sa uvádza: „že absolvent druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania samostatne projektuje a realizuje výučbu príslušných predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania.“ Tiež návrh profesijného štandardu začínajúceho učiteľa vymedzuje

v dimenzii edukačný proces kompetenciu - riadenie vyučovacieho procesu, ktorá zahŕňa napr. ovládanie obsahu vyučovacieho predmetu, schopnosť plánovania a projektovania vyučovania a i. Indikátorom daných kompetencií – spôsobilostí je portfólio z pedagogickej praxe, ktoré si študent počas praxe vypracúva podľa pokynov vedúceho praxe. Tak ako je odlišný rozsah a systém pedagogickej praxe v jednotlivých krajinách Európskej únie, odlišný je rozsah pedagogickej praxe aj na jednotlivých slovenských vysokých školách. Rozsah pedagogickej praxe v učiteľských študijných programoch na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici v druhom stupni štúdia je za celé štúdium dvojpredmetovej špecializácie 216 hodín. Daný rozsah je rozdelený do náčuvovej, priebežnej výstupovej a súvislej pedagogickej praxe. (Sprievodca štúdiom 2015/2016)

Role cvičného učiteľa

Aj napriek neexistujúcemu legislatívnemu vymedzeniu cvičného učiteľa, je profesijná praktická príprava budúcich učiteľov bez cvičných učiteľov nereálna. Cviční učitelia sú osoby, ktoré v základných, v stredných školách riadia, dozorujú a spoluvyhodnocujú činnosť praxujúcich kandidátov učiteľstva. Označujú sa aj ako fakultní učitelia, kooperujúci učitelia a v poslednej dobe aj tzv. mentori. V literatúre nájdeme viacero definícií a charakteristík cvičného učiteľa. Všetky sa zhodujú v tom, že ide o učiteľov, ktorí okrem svojich povinností, ktoré vyplývajú z ich náplne práce, sa podieľajú aj na vytváraní a rozvíjaní pedagogických zručností tých, ktorí sa v budúcnosti chcú stať učiteľmi. R. Perclová (1997) na základe výsledkov medzinárodného výskumu cvičných učiteľov v šiestich krajinách Európskej únie, Ruska a Kanady identifikovala základné role a funkcie cvičných učiteľov. Ide o:

- poskytovanie informácií študentom a vytváranie príležitostí pre ich ďalší rozvoj,
- riadenie a kontrolu učebných podmienok študentov,
- asistovanie pri študentských činnostiach,
- hodnotenie študentov.

Činnosť cvičného učiteľa je rôznorodá. Očakáva sa od neho, že bude plniť mnoho úloh, povinností, ktoré sú zodpovedné a náročné. Pokúsime sa definovať jednotlivé role, do ktorých sa dostáva (Straková [online]).

Cvičný učiteľ ako učiteľský vzor – model

Cvičný učiteľ je do istej miery pre praktikanta vzorom pedagogickej skúsenosti a vyučovacej zručnosti. Je prínosné, aby sa praktikanti počas svojho štúdia stretli s viacerými cvičnými učiteľmi a videli tak rôznorodosť práce učiteľa so žiakmi, vedenia vyučovacieho procesu, riešenie vzniknutých situácií na vyučovacej hodine v danej skupine žiakov. Praktikanti si tak postupne vytvárajú svoj systém práce, ktorý budú plne rozvíjať v pedagogickej praxi už ako učitelia.

Cvičný učiteľ ako profesionálny vzor

Cvičný učiteľ je pre praktikantov vzorom v profesionálnom správaní sa, t.j. v tom ako sa správa k žiakom, kolegom, vedeniu školy, ako si organizuje svoju prácu, ako si vedie záznamy a pod. Všetci zainteresovaní vedia, že činnosť učiteľa sa nezačína a nekončí na vyučovacej hodine, ale učiteľ „pracuje“ aj vo svojom voľnom čase, aj keď na myšlienkovej úrovni. Cvičný učiteľ by mal oboznámiť praktikantov so všetkými aspektmi učiteľskej práce, ktorých vedie na pedagogickej praxi.

Cvičný učiteľ ako zdroj informácií

Cvičný učiteľ je pre praktikantov nenahraditeľným zdrojom informácií. Od neho získavajú informácie o škole, triede, žiakoch, vyučovacích technikách a metódach v jednotlivých triedach, o materiálnom vybavení školy, o učebných pomôckach, pedagogickej dokumentácii a pod.

Cvičný učiteľ ako poradca a diagnostik

Cvičný učiteľ predstavuje pre praktikanta osobu, na ktorú sa môže kedykoľvek obrátiť, poradiť. Často krát sa však stáva, že cvičný učiteľ sa snaží „v dobrom“ poradiť, pomôcť praktikantovi aj vtedy, keď o to nepožiadala. Nevhodné je, ak sa takáto situácia stane pri vedení vyučovacieho procesu samotným praktikantom, pred žiakmi. Má to skôr negatívny, ako pozitívny účinok.

Cvičný učiteľ ako pozorný poslucháč

Cvičný učiteľ by nemal vystupovať v pozícii toho, kto všetko vie a má patent na najlepšie riešenia, ale mal by prejsť ochotu vypočuť si názor praktikantov, prijať, podporiť snahu o samotné riešenie situácie.

Cvičný učiteľ ako hodnotiteľ

Či cvičný učiteľ chce alebo nie, danej roli sa nevyhne. Môžeme právom konštatovať, že ide o jednu z najťažších rolí do ktorej sa cvičný učiteľ dostáva. Musí v nej integrovať všetky úlohy a povinnosti, ktoré z pozície cvičného učiteľa vyplývajú. Na jednej strane sa od neho očakáva, že bude praktikantov podporovať, počúvať, povzbudzovať, nechávať priestor pre vlastné nápady, činnosti a pod. Na strane druhej musí ich prácu, výstupy čo najobjektívnejšie ohodnotiť a to nielen slovne, ale aj písomne. Neraz sa v praxi stretávame so situáciami, kedy cvičný učiteľ priamo po výstupe pochváli prácu praktikanta na vyučovaní a písomné hodnotenie, už nie je také pozitívne.

Cvičný učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré je potrebné u študentov rozvíjať. Učiteľ výchovne vplýva na študentov celou svojou osobnosťou a kvalitou svojej pedagogickej činnosti rovnako vo vyučovacom procese tak aj v čase mimo vyučovania. Je preto nevyhnutné, aby si každý učiteľ uvedomil význam svojho výchovného vplyvu na študentov, ktorí po ukončení štúdia budú zodpovední za budúcnosť našej spoločnosti (Sámelová, 2013 s. 306).

Úroveň profesijnej praktickej pripravenosti budúcich učiteľov je ovplyvnená spoluprácou všetkých tých, ktorí sa podieľajú na pedagogickej praxi (fakulta poskytujúca učiteľské vzdelanie, vedúci praxe – didaktik, vedenie cvičnej školy, cvičný učiteľ, cvičná učiteľka). Nakoľko slovenská legislatíva nepozná vymedzenie cvičný učiteľ, fakulty v mnohých prípadoch posielajú svojich študentov na pedagogickú prax do škôl a k učiteľom s rôznou kvalitou a zo skúseností vieme, že v mnohých prípadoch sú to školy a učelia, ktorí „zoberú“ študentov na prax. V danej situácii si fakulty veľmi nemôžu vyberať. A tak sa praktikanti a aj didaktici stretávajú s mnohými problémami pri spolupráci s cvičnými učiteľmi a chybami v ich práci. Chyby v práci cvičných učiteľov podrobne zhrnula M. Černotová (Černotová 2010). Treba však pripomenúť, že dané chyby nepripisujeme všetkým cvičným učiteľom. To by bolo neobjektívne. Okrem chýb, ktoré zosummarizovala M. Černotová, uvádzame aj tie, s ktorými sa osobne stretávame pri práci s cvičnými učiteľmi.

- Cviční učelia určujú tému vyučovacej hodiny v minimálnom predstihu (niekedy iba 45 min pred odučením hodiny),
- cviční učelia určujú obsah, témy vyučovacej hodiny vo veľkom časovom predstihu, niekedy niekoľko týždňov dopredu,
- pri určení témy vyučovacej hodiny vo veľkom časovom predstihu sa stáva, že učiteľ tému odučí a nedá praktikantovi o tom informáciu, čím mu komplikuje samotné vyučovanie, nakoľko je dané učivo už žiakom známe,
- cviční učelia nepožadujú vstupné náčuvy na vlastných vyučovacích hodinách, prípadne ich študentom vyslovene odmietajú,
- pri náčuvových hodinách nedávajú cviční učelia študentom k nahliadnutiu vlastnú prípravu na vyučovanie,
- trvajú na svojej predstave vyučovacej hodiny, s využitím vybraných metód,

- nekonzultujú prípravy vyučovacej hodiny so študentom, v mnohých prípadoch sa študent nevie s cvičným učiteľom skontaktovať telefonicky alebo prostredníctvom e-mailu,
 - nerealizujú rozbor vlastnej vyučovacej hodiny, ani rozbor študentom odučenej vyučovacej hodiny, prípadne je realizovaný formálny rozbor typu: „Vaša hodina bola dobre odučená.“,
 - pri formálnom rozbere nemá priestor na vyjadrenie samotný študent, ktorý vyučovaciu hodinu viedol, a ani jeho spolužiaci, ktorí na hodine hospitovali,
 - cvičný učiteľ neraz zastaral vo vedomostiach, alebo teoreticky slabo ovláda predmet a aj pedagogickú terminológiu, didaktické pojmy (obsah, cieľ vyučovacej hodiny, didaktická analýza učiva, formy, metódy a pod.),
 - cvičný učiteľ nemá aktuálne vedomosti o legislatívnych zmenách, ktoré sa dotýkajú aj samotného učiva,
 - cvičný učiteľ niekedy úmyselne neposkytne učebné pomôcky, učebnice, audiovizuálnu techniku, a pod.,
 - cvičný učiteľ neposkytne študentom informácie o základnej školskej dokumentácii, študent v mnohých prípadoch ani po praxi nepozná školský vzdelávací program, tematický výchovno-vzdelávací plán predmetu, metodické príručky pre jednotlivé predmety, učebnice daného predmetu, triednu knihu, učebnú osnovu predmetu a i.,
 - cviční učitelia volia formálnu, neosobnú komunikáciu,
 - neobjektívne, formálne vyplňanie hodnotiaceho hárku študentov – takmer každý praktikant je hodnotený bez chýb, aj napriek tomu, že v samotnom výstupe bolo veľa nedostatkov,
 - vyplnené hodnotiace hárky nie sú v súlade so slovným hodnotením praktikanta bezprostredne po odučení hodiny,
 - vyplňanie zmlúv, dohôd s fakultou je neúplné, s časovým sklzom,
 - cviční učitelia nezoznamujú študenta s inými aktivitami školy (predmetové komisie, školský odborní pracovníci, rodičovské združenie, súťaže, odborné činnosti a i.),
 - cviční učitelia dovoľia študentom „rýchle“ odučenie predpísaného počtu vyučovacích hodín, bez náčuvov, bez rozborov, nevyžadujú pobyt študenta na škole, stačí len odučenie hodín,
 - cvičný učiteľ zasahuje do priebehu vyučovacej hodiny, ktorú vedie praktikant,
 - cvičný učiteľ uberať čas na vyučovanie praktikantovi na začiatku vyučovania riešením rôznych organizačných situácií v triede,
 - cviční učitelia neumožnia študentom v priebehu praxe vyskúšať si aj iné činnosti ako je len vyučovanie, napr. ústne skúšanie, zostavenie písomného testu a jeho aplikovanie a pod.,
 - cviční učitelia vyžadujú od praktikantov realizovať len klasický typ vyučovacej hodiny, nemajú pochopenie a dôveru v nové metódy a formy.
- Dôvody, prečo cviční učitelia konajú chybne môžu byť rôzne. Napr.
- cviční učitelia nemajú jasno v pravidlách kontaktu s fakultou, nie sú si vedomí svojich práv a povinností,
 - obávajú sa študentov, sú nimi frustrovaní a stresovaní,
 - majú deficit didaktických, legislatívnych informácií zo strany fakulty, používajú zastaranú teóriu, nie sú fakultami zjednotení v hodnotení študentov a pod.,
 - v neposlednom rade finančná výška odmeny ich nemotivuje k povinnostiam, ktoré z danej pozície vyplývajú.

Úlohy a povinnosti cvičného učiteľa

Aby bolo možné nedostatky a chyby eliminovať je potrebné, aby boli presne stanovené kompetencie, úlohy, povinnosti všetkých, ktorí sa podieľajú na praktickej príprave

budúcich učiteľov, a aby aj všetky strany boli oboznámené s danými úlohami, povinnosťami, kompetenciami. Pre zabezpečenie efektívnej spolupráce medzi fakultou a cvičným učiteľom je žiaduce, aby sa konkrétni cviční učitelia mali možnosť vyjadriť k daným požiadavkám, aby boli zohľadnené aj ich návrhy a námety. To si však vyžaduje spoluprácu nielen tesne pred začatím pedagogickej praxe a počas jej priebehu, ale v priebehu celého školského / akademického roka. (O povinnostiach jednotlivých zúčastnených strán uvádza viac Babicová, 2013).

Úlohy a povinnosti cvičného učiteľa možno rozdeliť do niekoľkých skupín (Doušková 2004; Filová 1999):

1. Úvodné stretnutie

Pri prvom, úvodnom stretnutí cvičného učiteľa so študentmi vysokej školy sa od cvičného učiteľa očakáva:

- zoznámiť študentov s diagnostikou triedy – t.j. zloženie žiakov v triede, triedach, problémy, pravidlá správania sa v triede, zaužívané rutinné činnosti,
- orientovať študentov v obsahu učiva jednotlivých predmetov, ktoré zručnosti a schopnosti je potrebné u žiakov rozvíjať,
- vymedziť spolu so študentmi jasné pravidlá spolupráce – príchod do školy, presný čas konzultácií na činnosti spojené s návodom na vyučovanie a analýzou výučby,
- zoznámiť sa s podmienkami na získanie hodnotenia,
- zhotoviť individuálny plán študentov na praxi – časový harmonogram podľa harmonogramu praxe v jednotlivých semestroch,
- zorientovať študentov v školských dokumentoch (triedny kniha, tematický výchovno-vzdelávací plán predmetu, učebnice predmetu, učebná osnova a i.

2. Národy na výstupy študentov a konzultácia projektu výučby študenta

Kompetencia projektovať výučbu sa rozvíja najmä v procese realizácie návodov na vyučovanie. Táto kompetencia sa začína u študentov rozvíjať už počas výučby predmetových didaktík, preto na praxi to nie je pre študentov neznáma činnosť. Na prvé výstupy je žiaduce poskytnúť študentom väčšiu pomoc pri formulovaní cieľov, výbere metód, foriem, pomôcok a pod. Postupne je žiaduce nechať ich pracovať s projektom prípravy len na základe vymedzenia témy, úloh, cieľa. Na konzultácii k projektu výučby sa navrhuje diskutovať o nasledovných otázkach:

- Aké učebné úlohy sú zaradené v projekte výučby na splnenie stanovených cieľov? Sú k nim vhodné inštrukcie? Sú vo vhodnej postupnosti?
- Ako sa striedajú metódy, aká je organizácia činnosti, aký je ich časový rozsah? Aký didaktický materiál bude v priebehu vyučovacej hodiny využitý? Ako bude využitý priestor učebne?
- Aké prostriedky spätnej väzby budú využité? Aké spôsoby hodnotenia a sebahodnotenia žiakov sa budú realizovať?
- Ako bude udržiavaná pozornosť a disciplína žiakov pri striedaní činností?
- Ako sa dá predchádzať rušivému správaniu žiakov?
- Ako bude využitý čas v prípade ušetrenia času počas vyučovacej hodiny najmä v jej závere?

Konzultovať projekt prípravy na vyučovanie sa odporúča nielen s cvičným učiteľom, ale aj fakultným učiteľom, ktorý by mal byť prítomný na výstupoch študentov, s výnimkou jednotlivých foriem praxe. Cvičný učiteľ by mal poskytnúť študentom na seba kontakt, aby ho mohli študenti kontaktovať aj mimo školy, v prípade, že by sa chceli o niečom poradiť. Samozrejme s presným časovým vymedzením.

3. Činnosti cvičného učiteľa a študenta pri realizácii výučby študentom

V tejto fáze sa rozvíja reflexívna kompetencia, t.j. tvoria sa zručnosti ako je pozorovanie, hodnotenie, zaujatie vlastného postoja, sebahodnotenie a i. Cvičný učiteľ môže v tomto procese pomôcť študentom rozvíjať tieto zručnosti prostredníctvom ponuky vhodných úloh na pozorovanie svojich výstupov ako aj výstupov študentov a ich dôkladnou analýzou pri prezentácii výsledkov. Študenti môžu sledovať a hodnotiť pedagogické javy a procesy, ktoré majú uvedené v pozorovacom protokole. Ich analýza tvorí súčasť rozhovorov počas rozborov výstupov cvičného učiteľa a študentov.

4. Rozbory vyučovacích hodín

Pod rozborom vyučovacej hodiny rozumieme poskytnutie solídnej spätnej väzby a je dôležitou súčasťou každej pedagogickej praxe. Cvičný učiteľ najprv realizuje rozbor vlastných vyučovacích hodín, na ktorých študenti hospitujú. Rozbor vyučovacej hodiny by nemal byť len o tom, že študentovi, ktorý viedol vyučovaciu hodinu sa povie to, čo bolo v jeho činnosti zlé a nesprávne. Aby rozbor mal svoj účinok, je potrebné aj negatívne informácie povedať pozitívnym spôsobom a dodržiavať istú štruktúru rozboru.

V úvode rozboru vyučovacej hodiny by sa mal najprv vyjadriť samotný študent, ktorý viedol vyučovanie. Odporúčame vytvoriť si istý rutinný postup pri rozbere hodiny, vďaka ktorému je možné sústrediť sa na detaily.

- Nechať priestor študentovi, aby vyjadril ako sa cíti po hodine, čo si o hodine myslí, čo sa mu páčilo, čo sa mu nepáčilo, čo by menil a pod.
- Cvičný učiteľ sa pokúsi zhodnotiť hodinu, konkrétne povie čo sa mu páčilo, pričom využíva svoje poznámky. Pozitívne hodnotenie je veľmi dôležité pre ďalšie motivovanie študenta.
- Následne sa pristúpi k tým oblastiam, v ktorých je potrebné niečo zmeniť, vylepšiť. Mnohých nedostatkov sa praktikanti dopúšťajú kvôli tomu, že nemajú dostatok skúseností; veľmi sa sústredia na to čo bude nasledovať a tak nepostrehnú to, čo si všimne cvičný učiteľ.
- Študentovi je potrebné konkretizovať zmeny, ktoré sa od neho očakávajú, aby urobil pri ďalšom výstupe. Je však žiaduce, aby sa táto časť rozboru nerealizovala formou príkazu a monológu zo strany cvičného učiteľa, ale prostredníctvom rozhovoru so študentom, v ktorom cvičný učiteľ dostane spätnú väzbu o tom, či študent pochopil čo sa od neho očakáva, či si uvedomil nedostatky a pod.
- Na záver je žiaduce povzbudiť študenta, aby v ňom neostal pocit, že všetko čo urobil bolo zlé.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že rozbor nie je len čosi formálne, čo by malo nasledovať po vyučovacej hodine. Je potrebné, aby cvičný učiteľ našiel vhodné tiché miesto. V prípade, že nie je možné realizovať rozbor hneď po odučenej hodine, je možné ho odložiť na neskôr. Prestávka by však nemala byť veľmi dlhá, aby sa nezabudlo na detaily.

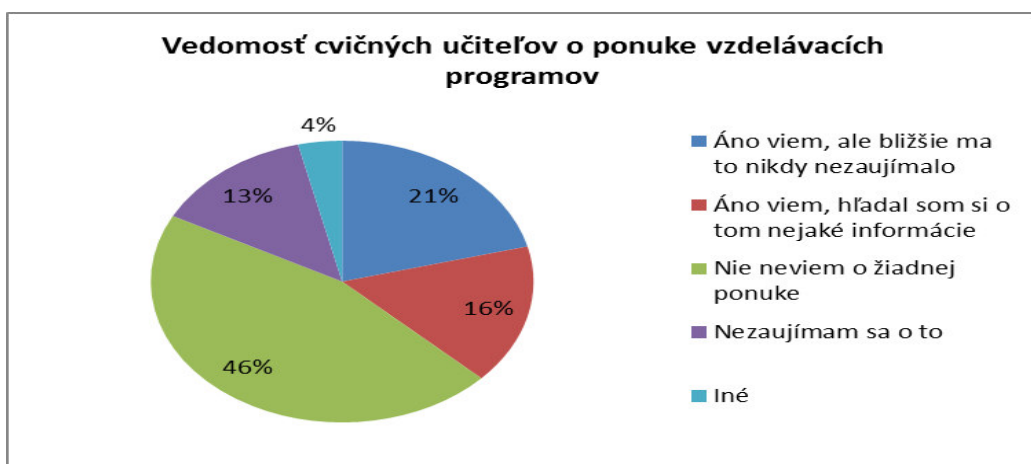
5. Hodnotenie výstupov študentov

Informácie, ktoré boli povedané pri rozbere musí cvičný učiteľ preniesť aj do písomnej podoby. Spôsob hodnotenia je závislý od formy pedagogickej praxe. Cvičný učiteľ môže buď vypracúvať písomné hodnotenie, v ktorom venuje pozornosť jednotlivým položkám alebo vyplní hodnotiaci formulár, v ktorom priraduje hodnotiaci stupeň k jednotlivým položkám, ktoré sledoval na vyučovacej hodine. Takéto písomné hodnotenie by nemalo byť diametrálne odlišné od hodnotenia, ktoré prezentoval študentovi počas rozboru.

Nie každý učiteľ predmetu, je aj vhodný pre vykonávanie pozície cvičného učiteľa. B. Kosová a A. Tomengová a i. vo svojej publikácii uvádzajú (Kosová; Tomengová 2015), že cvičný učiteľ – mentor pre úspešnú činnosť potrebuje špeciálne zručnosti, ktorým sa musí naučiť. Ide o:

- „osobná pedagogika“ – schopnosť ukázať ako vyučovať daný predmet, vysvetliť svoj postup a zdôvodniť ho,
- modelovanie roly učiteľa – učiteľ pomáha študentovi dosiahnuť jeho individuálne maximum,
- spätná väzba – pravidelná, jasná, konštruktívna pomáha študentovi v jeho učení sa z praktických skúseností,
- vzťahy – prístup ku študentovi má byť priateľský, prístupný a podporujúci.

V súvislosti s kvalitou cvičných učiteľov je potrebné venovať pozornosť ich ďalšiemu vzdelávaniu, čo súčasný zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch umožňuje. Podľa súčasnej platnej legislatívy môže cvičným učiteľom byť pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou a odborný zamestnanec s prvou atestáciou, ktorý je spôsobilý vykonávať činnosti podľa § 29 a § 33 zákona 317/2009 Z.z. Zo skúseností vieme, že jednotlivé fakulty realizujú pre „svojich“ cvičných učiteľov rôzne stretnutia, semináre, ktoré môžeme považovať za istý spôsob ich ďalšieho vzdelávania. Súčasný systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov umožňuje vzdelávať cvičných učiteľov aj v akreditovaných vzdelávacích programoch. V mesiacoch január – jún 2016 sme prostredníctvom dotazníka zisťovali u cvičných učiteľov okrem iného aj ich vedomosti o ponúkaných vzdelávacích programoch pre cvičných učiteľov, tiež či sa oni zúčastnili nejakého vzdelávania, čo im dané vzdelávanie dalo, ako ho hodnotia a pod. Prostredníctvom študentov doplňujúceho pedagogického štúdia a študentov denného vysokoškolského štúdia, ktorí v danom období realizovali pedagogickú prax na druhom stupni základných škôl a stredných školách, sme oslovili 81 cvičných učiteľov. Tak ako vidieť nižšie v grafe, môžeme konštatovať, že z oslovených učiteľov 16,05% sa snažilo hľadať informácie o vzdelávaní cvičných učiteľov, zvyšné percento učiteľov buď nevie o danej ponuke alebo ich to nezaujíma, prípadne vedia, že niečo takéto je pre učiteľov, ale bližšie sa tým zaoberali. Z opýtaných 81 cvičných učiteľov sa ani jeden nezúčastnil nejakého vzdelávania, ktoré by sa zameriavalo na zastávanie pozície cvičného učiteľa.



B. Kosová a A. Tomengová (Kosová; Tomengová 2015) vo svojej publikácii prezentujú návrh programu kontinuálneho vzdelávania pre cvičných učiteľov, ktorý by mala

realizovať každá vysoká škola s učiteľskými študijnými programami. Tým by sa zabezpečila kompatibilita obsahu vzdelávania cvičných učiteľov, bez ohľadu na to, na ktorej vysokej škole by sa vzdelávanie realizovalo. Návrh je spracovaný ako špecializačné vzdelávanie. Vzdelávanie je rozdelené do dvoch modulov s rozsahom 100 vyučovacích hodín. Modul č.1 má názov Cvičný učiteľ ako mentor a modul č.2 má názov Cvičný učiteľ ako expert na výučbu. Vzdelávanie by sa realizovalo prezenčnou a dištančnou formou. Obsahovo je zamerané na špecifiká vzdelávania dospelých, systém pedagogických praxí, mentoring, koučing, tútoring, supervízia, ale aj na pedagogicko-psychologickú a didaktickú analýzu vyučovacej hodiny, spätnú väzbu, hodnotenie študentov na pedagogickej praxi, kooperáciu, tvorbu učebných zdrojov, využitie IKT. Vzdelávanie by bolo ukončené prezentáciou spôsobilostí cvičného učiteľa a písomnou záverečnou prácou.

Na základe verejne dostupného zoznamu poskytovateľov akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania, do 31.12.2015 mali platnú akreditáciu štyri vzdelávacie programy, ktoré sa zameriavali na ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov. (viď Tab. 1)

Tab. 1: Ponuka akreditovaných vzdelávacích programov pre cvičných učiteľov (vlastné spracovanie podľa Zoznamu poskytovateľov akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania – aktualizované 10.5.2016)

Vzdelávacia inštitúcia	Názov vzdelávacieho programu	Druh vzdelávania	Počet hodín	Počet kreditov
Slovenská technická univerzita v Bratislave, Materiálovo technická fakulta so sídlom v Trnave, Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied	Zvyšovanie profesijných kompetencií cvičných zamestnancov	Aktualizačné	60 hod	15
Slovenská technická univerzita v Bratislave, Materiálovo technická fakulta so sídlom v Trnave, Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied	Príprava cvičných učiteľov	Aktualizačné	40 hod	11
Európska vzdelávacia agentúra, n.o. Prešov	Cvičný pedagogický zamestnanec	Špecializačné	100 hod	35
Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, Katedra zoológie a antropológie	Inovácie vo vzdelávaní cvičných pedagogických zamestnancov vybraných predmetov	Inovačné	110 hod	25

Nakoľko uplynula platnosť vzdelávacím programom, nie je možná hlbšia analýza daných programov.

V dotazníku sme sa cvičných učiteľov pýtali, ktorým témam by v rámci vzdelávania cvičných učiteľov mala byť venovaná pozornosť. Viac ako 45% cvičných učiteľov prejavilo záujem o témy: postavenie a úlohy cvičného učiteľa (55,5%), nové vyučovacie metódy a formy (50,6%), organizácia pedagogickej praxe (46,9%), realizácia rozborov výstupov študentov, ale aj vlastných výstupov (45,7%). Ďalšie témy, ktoré by mali byť obsahom vzdelávania cvičného učiteľa sa dotýkali nielen špecifik práce a pozície cvičného učiteľa, ale mali by mať didaktický charakter. Konkrétne hospitácie (význam, úlohy, forma a i.) (43,2%), spolupráca cvičného učiteľa a fakultného učiteľa (27,2%), zadávanie návodov (20,9%), projektovanie výučby (29,6%), analýza hospitačného záznamu (27,5%), hodnotenie výstupov praktikantov (43,2%), didaktická analýza učiva (27,2%), komunikácia (37,1%), riešenie výchovných problémov (30,8%), problematika inkluzívneho vzdelávania žiakov (13,6%), využitie IKT vo výučbe (28,4%).

Záver

Ak chceme zmeniť postavenie učiteľa v našej spoločnosti, v rámci jeho prípravy je potrebné venovať sa praktickej stránke jeho prípravy a zamerať svoju pozornosť aj na cvičných učiteľov, venovať pozornosť ich ďalšiemu vzdelávaniu, spolupracovať s nimi a v neposlednom rade pomôcť cvičným učiteľom / učiteľkám uvedomiť si, že študentov – praktikantov nielen „prevádzajú“ prvými úskaliami pri vlastnom vyučovaní, ale aby svoju funkciu cvičného učiteľa vnímali v širších súvislostiach, so všetkými povinnosťami a zodpovednosťou a aj patričnou hrdosťou.

Literatúra

BABICOVÁ, Z. Príprava študentov učiteľstva pedagogiky na učiteľské povolanie z pohľadu pedagogickej praxe. In KRAJČOVÁ, N. – ŠUTÁKOVÁ, V.: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: 2013. ISBN 978-80-555-0984-6.

Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakultního cvičného učitele. Brno: 1999. ISBN 80-85931-73-7.

ČERNOTOVÁ, M a i.: *Cviční učitelé*. Prešov: 2010. ISBN 978-80-555-0154-3.

DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. Banská Bystrica: 2004. ISBN 80-8055-899-X.

KOSOVÁ, B. – TOMENGOVÁ, A. a i. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: 2015. ISBN 978-80-557-090-7.

SÁMELOVÁ, S. Vysokoškolský pedagóg – vedec alebo učiteľ? *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. 1. vyd. Prešov : FHV PU, 2013. 398 s. ISBN 978-80-555-0984-6.

STRAKOVÁ, Z. Vybrané aspekty práce cvičného učiteľa. In Dostupné na internete. www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Cernotova1/pdf_doc/3.pdf. 12.08.2015 10:00

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

Zoznam poskytovateľov akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania – aktualizované 10.5.2016 In <https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/>

Adresa autora**PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 97401 Banská Bystrica

zuzana.osvaldova@umb.sk

ROLA UČITEĽA V MODELI OBRÁTENEJ VÝUČBY

THE TEACHER'S ROLE IN THE FLIPPED LEARNING MODEL

Eva Paňková

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Jozef Hanč

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Peter Štrauch

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

Flipped learning, also known as flipped classroom or inverted classroom, is now ranked among the world's new mainstreams in education. The essence of the model is moving exposition of a new learning content to the home preparation. In a subsequent in-class teaching, we realize higher order thinking activities. For instance, an application of key concepts, problem-solving, exploration, evaluation, discussion, inquiry or project-based learning. The aim of our research was to examine the role of the teacher in the flipped learning from the perspective of the four pillars of F-L-I-P: Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content, Professional Educator. Through hospitiation lessons, interviews and analysis of used digital learning materials, we observed pedagogical practices of an active teacher sample ($N = 12$) from the flipped learning teachers' community in Slovakia and Spain (Erasmus+ internship). During our collective case study, we finally evaluated teachers' pedagogical approaches by an evaluation sheet (in the form of a rubric) based on the Marzano teacher evaluation model (2014). In accordance with the obtained data and its exploratory analysis we present the main findings and recommendations for flipped learning beginning teachers.

Key words:

mixed research, four pillars of the flipped learning, Marzano teacher evaluation model, hospitiation lesson, interview

Úvod

Obrátená výučba, v anglickej literatúre známa ako flipped learning, flipped classroom alebo inverted classroom, sa v súčasnosti celosvetovo zaradila medzi globálne trendy vo vzdelávaní (Overmyer 2014; O'Flaherty a Phillips 2015; Jared a Onchwari 2015; Johnson et al. 2015; Paňková a Hanč 2016). Súčasne sa obrátená výučba stáva cieľom rozsiahleho výskumu v didaktike prírodovedných a humanitných predmetov, čoho dôkazom sú desiatky vedeckých prác, ktoré v poslednom období pribudli aj v citačných databázach, akými sú Web of Science a Scopus.

Súčasná možnosť internetu, cloudov, sociálnych sietí a médií viedli k tomu, že významné osobnosti didaktiky obrátenej výučby v jednotlivých krajinách, odborná i učiteľská verejnosť sa združujú do komunít s cieľom poskytovania poradenstva, výmeny skúseností a podpory pri uplatňovaní obrátenej výučby. Medzi najviac aktívne komunity vo svete patrí Flipped Learning Network v USA (flippedlearning.org) pod vedením J. Bergmanna a A. Samsa, španielsky hovoriaca komunita, ktorú vedie R. Santiago Campión (theflippedclassroom.es), nemecká komunita vedená J. Handkem (invertedclassroom.wordpress.com), francúzska komunita s líderkou H. Dufourovou (laclasselinversee.com), resp. komunita v Taliansku s lídrom Mauriziom Maglionim (flipnet.it). O súčasnom stave obrátenej výučby na Slovensku, analyzovanom tiež z viacerých hľadísk (vzdelávací systém, PISA program, kurikulárna reforma, národné a medzinárodné projekty) sa čitateľ môže dočítať viac v práci (Hanč 2016).

Čo sa týka povahy obrátenej výučby, model obrátenej výučby zaradzujeme do tzv. zmiešanej výučby (*blended learning*; Glazer 2011). To znamená, že predstavuje didakticky premyslené efektívne spojenie individuálneho online vzdelávania (jednoduché aktivity; napr. sledovanie videovýkladu, čítanie študijného textu, počúvanie, jednoduché experimentovanie) a kontaktnej výučby (nadväzujúce náročnejšie aktivity; napr. aplikácia učiva, riešenie problémov, skúmanie, hodnotenie, diskusia, bádanie, objavovanie, či realizácia projektov).

Z didaktického hľadiska pritom obrátená výučba vytvára silný rámec a podmienky pre aplikáciu ďalších súčasných trendov vo vzdelávaní, akým je bádateľsky orientovaná výučba (Heering, Grapí a Bruneau 2012; Kireš et al. 2016), či interaktívne metódy vedúce k aktívnemu prístupu študenta cez jeho myšlienkovú aktivitu a vlastnú činnosť s okamžitou spätnou väzbou študenta pri diskusii s rovesníkmi a učiteľom (Hake 1998; Cooper a Robinson 2011). Príkladom je napr. metóda Peer Instruction (Mazur a Watkins 2009) alebo POGIL (Pierce a Fox 2012) založená na práci a diskusiách v dvojiciach, malých skupinách, resp. v celej triede.

Viac o didaktickej podstate modelu obrátenej výučby, o jeho vzniku, metódach i formách možno nájsť napr. v prácach (Bergmann a Sams 2012, 2014, 2015a, 2015b; Hanč 2013; Paňková a Hanč 2016). V tomto článku sa detailnejšie venujeme skúmaniu roly učiteľa v obrátenej výučbe, hlavne jeho profesionálnym kvalitám a pedagogickému pôsobeniu v tomto modeli a to na základe hospitácií, rozhovorov a analýzy použitých digitálnych vzdelávacích materiálov na vzorke aktívnych učiteľov z komunity obrátenej výučby na Slovensku a Španielsku. Na základe získaných dát bolo našim hlavným cieľom vo forme exploratívnej kolektívnej prípadovej štúdie zosumarizovať hlavné zistenia a tiež odporúčania pre učiteľov začínajúcich s obrátenou výučbou.

Teoretické východiská

Definícia a piliere obrátenej výučby

V roku 2014 významným krokom pri riešení problémov súvisiacich s nekonzistentnosťou v popise a miskoncepciami v chápaní modelu obrátenej výučby (November a Mull 2012; Bishop 2013) bolo zavedenie a akceptácia všeobecnej definície pojmu obrátenej výučby (Bergmann a Sams 2014; Yarbrow et al. 2014), podľa ktorej pod obrátenou výučbou rozumieme „model výučby, v ktorom sa priamy výklad vyučujúceho presúva zo skupinového učebného priestoru do individuálneho učebného priestoru a vzniknutý skupinový učebný priestor sa mení na dynamické interaktívne prostredie, kde učiteľ je poradcom študentov, ktorí aktívne aplikujú poznatky a tvorivo sa zapájajú do výučby študovaného predmetu.“

Klasické ponímanie individuálneho učebného priestoru ako domáceho prostredia, knižnice, študovne, či dopravného prostriedku definícia rozširuje o akékoľvek fyzické alebo virtuálne miesto, v ktorom jednotlivec sám aktívne poznáva prostredníctvom

všetkých druhov médií. Takisto skupinovým učebným prostredím rozumieme fyzické alebo virtuálne prostredie, v ktorom dochádza ku kontaktnej výučbe a/alebo synchronnej komunikácii medzi učiteľom a všetkými učiacimi sa. Ideálnymi pre kolaboratívne skupinové aktivity kontaktnej časti obrátenej výučby sa javia aktivity vychádzajúce z interaktívnych vyučovacích metód, ktoré sú vo všeobecnosti úspešnejšie ako tradičné.

Vďaka digitálnym technológiám efektívnym učebným priestorom rozumieme flexibilné prostredie s prístupom na internet, spájajúce formálne aj neformálne vzdelávacie aktivity prebiehajúce na ľubovoľnom mieste v ľubovoľný čas, prostredníctvom ktorých sa dosahuje poznanie vo fyzickom, ako aj virtuálnom svete (Oblinger 2006). Súčasťou definície obrátenej výučby sú aj štyri kľúčové prvky, piliere obrátenej výučby F-L-I-P, ktoré musia byť splnené, aby výučba prebiehala podľa modelu obrátenej výučby:

- *Vytváranie flexibilného prostredia* (Flexible Environment). V prípade fyzického usporiadania učebného priestoru je potrebné navrhnuť usporiadanie stolov, prístup k didaktickej technike a prostriedkom tak, aby bola umožnená práca v skupinách; v didaktickej oblasti využívať indukčné metódy umožňujúce usporiadať nové poznatky do celkovej štruktúry poznania; v oblasti evaluácie klásť dôraz na formatívne hodnotenie. Ak to situácia dovoľuje, umožniť výber miesta a času na učenie sa, pre výber stanoviť pravidlá.
- *Zmena celkového pohľadu na roly vyučujúceho a učiaceho sa* (Learning Culture). V centre pozornosti je študent, učiteľ pripravuje a sprostredkuje učebný materiál s cieľom motivovať študenta k objavovaniu, analyzovaniu, tvoreniu, systematizácii a štruktúrovaniu poznatkov, kde učiteľ je v pozícii poradcu; učebný materiál, spôsob práce a jej hodnotenie prispôbiť individuálnym schopnostiam a zručnostiam študenta, pri rozvoji stavať na silných stránkach a následne posilňovať tie slabšie.
- *Ponuka kvalitného učebného obsahu* (Intentional Content). Dôraz sa kladie na materiál podporujúci hlbšie konceptuálne porozumenie a zručnosti pri riešení problémov. Kľúčovou úlohou učiteľa je rozhodnúť, aký učebný materiál je vhodný na samostatnú domácu prípravu a ktorý zaradiť do kontaktnej výučby. Mnohokrát učiteľ vytvára učebný obsah vo forme interaktívnych digitálnych objektov (napr. edukačných videí, simulácií, textov) s ľahkou dostupnosťou pre každého študenta.
- *Profesionalita a pedagogické kvality učiteľa* (Professional Educator). Obrátená výučba vyžaduje od učiteľa skúsenosti s riadením triedy, využívaním interaktívnych metód a digitálnych technológií. Kľúčovým sa tu javí vytvorenie fungujúcich kolaboratívnych skupín, schopných pracovať samostatne podľa inštrukcií, s istým stupňom samoregulácie, čo umožňuje učiteľovi venovať sa v daný čas len jednej skupine vyžadujúcej pomoc. Učiteľ poskytuje spätnú väzbu všetkým skupinám využívajúc digitálne technológie, ktoré mu poskytujú informácie o posune daného študenta v rámci skupiny, ako aj celej skupiny ako celku.

Uvedená všeobecná definícia obrátenej výučby pravdepodobne nie je finálnou, pretože existujú ďalšie námietky, resp. návrhy na jej zlepšenie (napr. Chen et al. 2014).

Z pohľadu doby implementácie výučby experti i skúsení učitelia vnímajú za „zlomový rok“ tretí rok implementácie obrátenej výučby vo vlastnej pedagogickej praxi (Bergmann a Sams 2014), kedy sa zo začínajúceho učiteľa stáva učiteľ, ktorý čelil väčšine dôležitých prvkov obrátenej výučby a preklápa sa do úrovne dostatočne skúseného.

Marzanov model hodnotenia učiteľov

V súčasnosti jedným z dôkladne prepracovaných nových modelov evaluácie učiteľa, ktorý vznikol na základe niekoľko desiatok rokov výskumu, je Marzanov model hodnotenia učiteľov (Marzano a Toth 2013; Marzano et al. 2014). Medzi jeho ďalšie

silné stránky patrí detailnosť a presnosť meraní učiteľských kompetencií a pedagogického pôsobenia. Ďalej je vytvorený tak, že poskytuje nielen sumatívne hodnotenie, ale pomáha učiteľom rozvíjať sa a zlepšovať. Viac ako 5000 vedeckých štúdií potvrdilo kauzálny vzťah medzi prvkami modelu a zlepšovaním študijných výstupov študentov učiteľov kontinuálne hodnotených daným modelom.

Konkrétnym hodnotiacim nástrojom Marzanovho modelu je Marzanova hodnotiaca rubrika (pozorovací protokol) obsahujúca 60 položiek - indikátorov, na základe ktorých sa komplexne sleduje pedagogická činnosť a kompetencie učiteľa. Rubrika, voľne dostupná na internete (www.marzanocenter.com), je rozdelená do štyroch oblastí, domén: (D1) stratégie a správanie sa počas výučby (classroom strategies and behaviour, 41 indikátorov), (D2) plánovanie a príprava výučby (planning and preparing; 8 indikátorov), (D3) reflexia na vlastnú výučbu (reflecting on teaching; 5 indikátorov) a (D4) kolegiálna a profesionalizmus (collegiality and professionalism; 6 indikátorov).

Súčasťou každého pozorovaného a hodnoteného indikátora je súbor konkrétnych činností, ktorých prítomnosť sa počas vyučovacej jednotky sleduje. Sleduje sa výskyt na strane učiteľa, tak aj na strane študentov. Výskyt sa zaznamená pomocou päťbodovej Likertovej škály (not using, beginning, developing, applying, innovating). Pri vyplňaní rubriky autori modelu kvôli jej komplexnosti odporúčajú dôkladné naštudovanie problematiky, resp. tréning vo forme školenia. Podrobnou publikáciou v tomto smere je prehľadová monografia (Marzano a Toth 2013).

Ciele výskumu

V rámci druhého ročníka svojho doktorandského štúdia jedna z autorov článku (EP) absolvovala okrem návštev slovenských učiteľov aj dvojmesačnú Erasmus+ stáž v Španielsku, ktoré v súčasnosti zažíva prudký rozmach obrátenej výučby. Hlavným motívom stáže, realizovanej v rámci spolupráce so španielskou výskumnou skupinou R. Santiága na Univerzite v La Rioje, bolo získať čo najviac priamych skúseností s implementáciou obrátenej výučby v prirodzených školských podmienkach.

Z vyššie opísaných pilierov je zrejmé, že rola učiteľa sa v porovnaní s tradičnou výučbou výrazne mení. Preto s danou stážou sme spojili aj krátkodobý vedecký projekt, ktorého výskum sa zamerával na preskúmanie role učiteľa v obrátenej výučbe z pohľadu modelu F-L-I-P. Konkrétne sme sa sústredili nato *čo je typické, spoločné a v čom sa líši pedagogické pôsobenie učiteľov v 4 pilieroch obrátenej výučby (F-L-I-P) a to v závislosti na dostupných faktoroch (napr. skúsenosť s obrátenou výučbou, typ predmetu, či školy).*

Výskumný súbor

Našou výskumnou vzorkou sa stalo 12 učiteľov, ktorí aktívne komunikujú v rámci komunít obrátenej výučby na Slovensku a Španielsku, aplikujú obrátenú výučbu v praxi a ktorí súhlasili so spoluprácou. Základné charakteristiky danej vzorky popisuje tab.1, pričom učitelia boli oslovení na základe odporúčaní lídrov komunít.

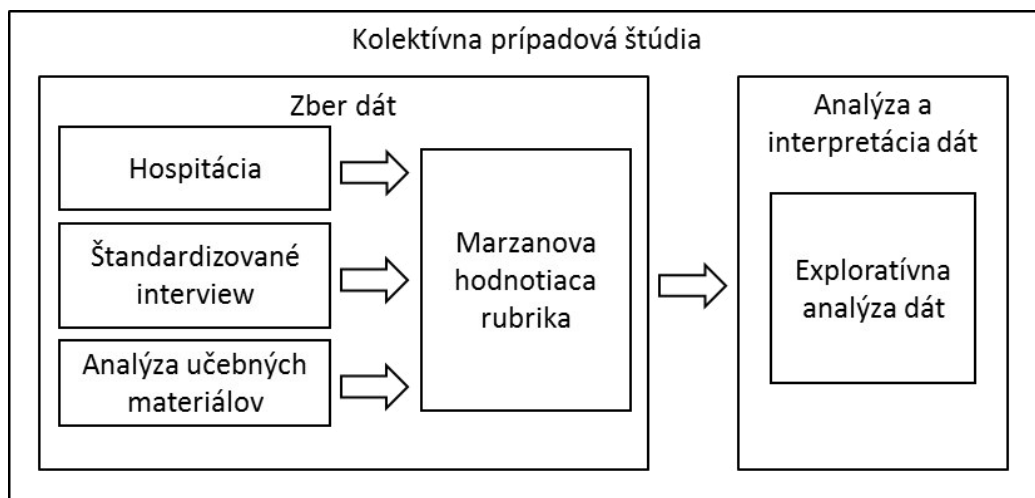
Tab. 1: Charakteristiky výskumnej vzorky učiteľov

Učiteľ	Typ predmetu	Typ školy	Počet rokov obrátenej výučby	Úroveň
1	prírodovedný	základná škola	3	skúsený
2	prírodovedný	základná škola	2	začínajúci
3	prírodovedný	stredná škola	5	skúsený
4	prírodovedný	univerzita	4	skúsený
5	spoločenskovedný	základná škola	4	skúsený
6	spoločenskovedný	základná škola	3	skúsený
7	spoločenskovedný	základná škola	3	skúsený
8	spoločenskovedný	stredná škola	3	skúsený
9	spoločenskovedný	stredná škola	2	začínajúci
10	spoločenskovedný	stredná škola	2	začínajúci
11	spoločenskovedný	univerzita	5	skúsený
12	spoločenskovedný	univerzita	2	začínajúci

Z hľadiska vyučovacích predmetov zastúpenie mali prírodovedné (fyzika, matematika, biológia) aj spoločenskovedné predmety (ekonómia, história, anglický jazyk, telesná výchova, teória výtvarného umenia, teória výchovy a vzdelávania v predprimárnom a primárnom vzdelávaní). Väčšina učiteľov zastáva funkciu koordinátora pre digitálne technológie vo svojej domovskej inštitúcii a tiež aktívne pôsobia ako školitelia v oblasti vzdelávania v modeli obrátenej výučby. Čo sa týka pohlavia vo vzorke boli 2 ženy a 10 mužov, pričom 2 učitelia boli zo Slovenska a zvyšní zo Španielska. Pozorovania a osobné stretnutia realizované jednou osobou (autorka EP) sa uskutočnili na štátnych, súkromných aj cirkevných vzdelávacích inštitúciách, všetkých stupňov.

Výskumné metódy

Dizajn nášho výskumu spolu s použitými výskumnými metódami, resp. technikami prehľadne reprezentuje schéma na obr.1.



Obr. 1: Dizajn nášho zmiešaného výskumu typu QUAL → QUAN

V zmysle cieľov výskumu sme pedagogické pôsobenie vzorky učiteľov, ktorá predstavuje zámerný výber aktívnych učiteľov dobrovoľníkov, skúmali v prirodzených podmienkach reálnej výučby (bez zásahu) približne v tom istom období (celý výskum bol realizovaný v čase marec-máj 2016).

Pri zbere dát výskum prebiehal podľa rovnakého scenára. U každého učiteľa bol v rámci jedného typického dňa aplikovaný ten istý súbor kvalitatívnych metód - hospitácia vyučovacej jednotky (prípadne jednotiek), nasledovaná štandardizovaným (štruktúrovaným) interview a nakoniec realizovanou analýzou dostupných učebných materiálov vytvorených osloveným učiteľom a digitálnych technológií používaných pri riadení triedy a vyučovacieho procesu. V dvoch prípadoch, kedy nebolo možné interview realizovať, odpovedali učitelia na otázky interview cez google formulár (goo.gl/WI2Obi), ktorý sme využili aj na spracovanie odpovedí daného interview.

Následne sme v danom dni na základe daných kvalitatívnych dát vyplnili Marzanovu hodnotiacu rubriku, ktorá kvantifikuje výskyt jednotlivých indikátorov pedagogického pôsobenia (kvantitatívna metóda). Pritom sme vybrali zo 60 položiek Marzanovej rubriky 33 položiek (tab.2), ktoré priamo indikujú činnosti učiteľa súvisiace so štyrmi piliermi obrátenej výučby (obr.2). Navyše boli pridané 2 položky s otvorenou odpoveďou, ktoré sledovali použité vyučovacie metódy a digitálne technológie.

Z celkového pohľadu sme podľa (Johnson a Christensen 2010) realizovali kolektívnu prípadovú štúdiu, kde z časového hľadiska kvalitatívne metódy predbiehali kvantitatívne, pričom oba typy metód sú rovnako dôležité. Ide teda o dizajn zmiešaného výskumu (mixed research) typu QUAL->QUAN (Johnson a Christensen 2010).

Tab. 2: Použité položky Marzanovho pozorovacieho protokolu (MPP)

Pilier F	Pilier L	Pilier I	Pilier P
položky 2,4,5	položky 15,19,18,20,22,23,28,36,37	položky 6,7,8,9,32	položky 10,11,12,13,14,17, 24,25,26,29,30,31,38,39,40,41

Pri analýze a interpretácii dát sme aplikovali exploratívnu štatistickú analýzu (Lynch 2013; Peng 2015). V rámci tejto analýzy sme pri číselnej sumarizácii dát, vzhľadom na malú veľkosť vzorky, využili robustné kvantilové charakteristiky (medián MD , dolný kvartil Q_1 , horný kvartil Q_3 a medzikvartilové rozpätie $IQR=Q_3-Q_1$), ktoré sú menej citlivé na extrémne hodnoty. Zároveň sme uplatnili súčasné moderné možnosti zodpovedajúcej grafickej sumarizácie dát (kombinácie schránkových a bodkových grafov s farebnou indikáciou skúmaných faktorov). Uvedenú deskriptívnu štatistiku sme realizovali v softvéri R (R Development Core Team 2016).

F Flexible Environment	
F.1 Establishing spaces and time frames that permit students to interact and reflect on their learning as needed.	
1. Organizing the Physical Layout of the Classroom	
The teacher organizes the physical layout of the classroom to facilitate movement and support learning.	<input type="checkbox"/> not using <input type="checkbox"/> Beginning <input type="checkbox"/> Developing <input type="checkbox"/> Applying <input type="checkbox"/> Innovating
2. Establishing classroom routines	
The teacher establishes expectations regarding rules and procedures that facilitate students working individually, in groups, and as a whole class.	<input type="checkbox"/> not using <input type="checkbox"/> Beginning <input type="checkbox"/> Developing <input type="checkbox"/> Applying <input type="checkbox"/> Innovating

Obr.2: Ukážka dvoch použitých položiek z Marzanovej hodnotiacej rubriky

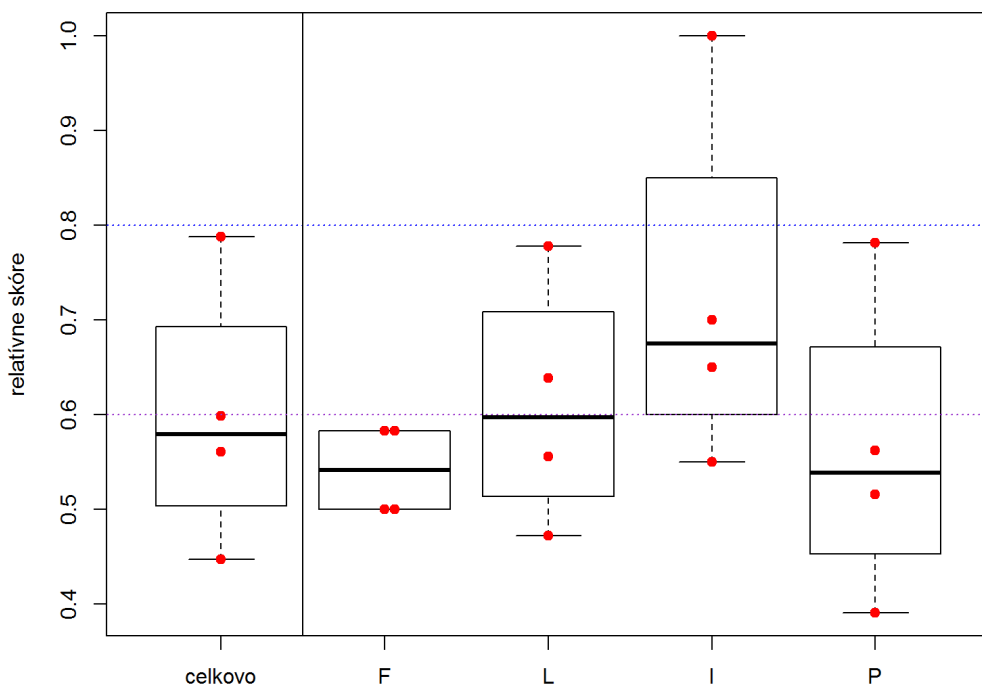
Hlavné zistenia

Výsledkom prvého kroku exploratívnej analýzy dát (deskriptívnej štatistiky) je sumarizácia dát. Základnú číselnú sumarizáciu dosiahnutého celkového skóre (možné hodnoty 0 až 132) podáva tab.3.

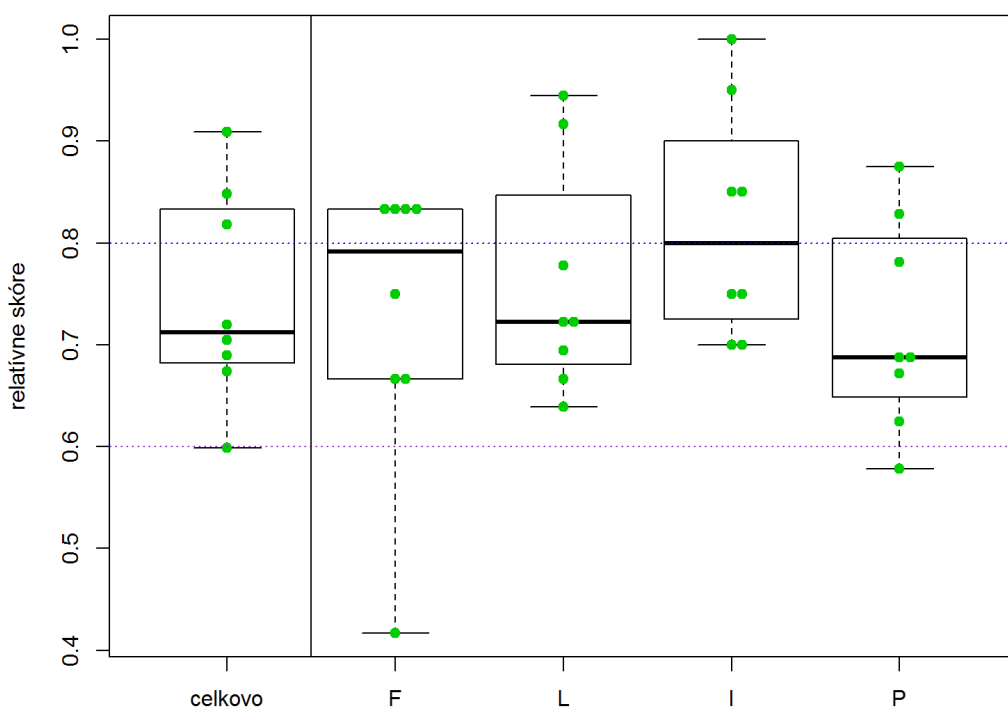
Tab. 3: Štatistické charakteristiky celkového skóre a podľa predmetu a školy

miera	celá vzorka	Predmet		škola		
		prírodovedný	spoločenskovedný	ZŠ	SŠ	VŠ
<i>MD</i>	92	92	92	93	79	112
<i>IQR</i>	26	21	26	4	4	8

Môžeme si všimnúť, že v závislosti od typu predmetu dosiahli učitelia štatisticky rovnaké výsledky. Naproti tomu evidentné rozdiely sa ukázali medzi učiteľmi s rôznych typov škôl, kde v priemere (v zmysle mediánu) najvyššie hodnotenie dosiahli univerzitní učitelia a najnižšie učitelia SŠ, pričom učitelia ZŠ dosiahli priemer celej vzorky.



Obr. 3: Výsledky začínajúcich učiteľov – celkovo a v dimenziách F-L-I-P



Obr. 4: Výsledky skúsených učiteľov – celkovo a v dimenziách F-L-I-P

Ďalšie hlavné výsledky z kompletnej deskriptívnej štatistiky (v prílohe k článku, dostupné na <https://upjs.academia.edu/EvaPankova>) reprezentujú obr. 3 a 4. Ide o grafickú sumarizáciu celkového relatívneho skóre a v jednotlivých dimenziách (pilieroch obrátenej výučby) v závislosti na binárnom faktore, či je v obrátenej výučbe učiteľ začiatočník (2 roky a menej), alebo skúsený (3 roky a viac). Schránkové grafy (boxploty) zobrazujú sumárne kvantilové charakteristiky, bodkové grafy výsledky jednotlivých učiteľov a farba reprezentuje hodnoty daného binárneho faktora. Súčasne sú v grafoch vyznačené aj dve úrovne celkovej kvality pedagogického pôsobenia učiteľa podľa Marzanovho modelu hodnotenia. Úroveň 0.8 (80%) predstavuje hranicu medzi dvoma sumatívnymi kategóriami – vysoko efektívny učiteľ a efektívny učiteľ a úroveň 0.6 (60%) hranicu medzi efektívnym učiteľom a učiteľom, ktorý sa v kvalite pedagogického pôsobenia potrebuje zlepšiť.

Z grafov vidíme, že skúsení učitelia sumárne dosiahli v priemere kvalitu efektívneho učiteľa ($MD=0.71$), kým začiatočníci sú pod úrovňou 0.6 ($MD=0.58$). Žiaden z pozorovaných učiteľov nedosiahol úroveň pod 0.3, čo je kategória neefektívny učiteľ.

Čo sa týka výsledkov v jednotlivých dimenziách, aj tam sa prejavili kvalitatívne rozdiely. Skúsení učitelia vo všetkých dimenziách dosahovali v priemere približne rovnakú úroveň efektívneho učiteľa (MD medzi 0.7-0.8; dokonca v dimenzii F a I sa tesne priblížili k hranici vysoko efektívneho učiteľa). Naopak začínajúci učitelia boli vo všetkých dimenziách horší. Dominantný výsledok dosiahli v dimenzii I ($MD=0.68$), pričom na úroveň efektívneho učiteľa sa veľmi tesne dostali v dimenzii L ($MD=0.60$). V ostatných dosiahli kvalitu, ktorú potrebujú zlepšiť ($MD=0.54$ pre F aj P).

Druhým krokom exploratívnej analýzy je interpretácia získaných výsledkov v súlade s existujúcimi poznatkami. Vzhľadom na veľkosť vzorky a zámernosť výberu nemožno dané výsledky generalizovať. Na druhej strane kolektívna prípadová štúdia (Johnson a Christensen 2010) podáva vďaka detailnejšiemu pohľadu na jednotlivé prípady pôsobenia učiteľov hlbšie porozumenie a vhľad do skúmaného pedagogického javu. To možno využiť pri tvorbe hypotéz a všeobecnej teórie overiteľnej v ďalšom výskume.

Faktor krajina, typ predmetu, pohlavie. Podľa Hanč (2016) je na Slovensku obrátená výučba v implementácii v prírodovedných predmetoch pred spoločenskovednými, v Španielsku je to naopak. Na základe spolupráce so španielskou stranou v rámci tejto štúdie je podľa nás rozdiel v tom, že na Slovensku inovácie v obrátenej výučbe zavádzajú lídri prírodovedného zamerania, kým v Španielsku spoločenskovedného, čo zrejme vplyva na danú komunitu. Výsledky našej štúdie však naznačujú, že učitelia dosahujú rovnako kvalitné pedagogické pôsobenie bez ohľadu na typ predmetu.

Zaujímavou skutočnosťou pre nás je, že pri zámernom výbere aktívnych učiteľov dobrovoľníkov boli len dve učiteľky. Dôvodov by mohlo byť viacero, napr. väčšie sebavedomie mužov aktívne prezentovať výsledky, alebo ich vyššia afinita k digitálnym technológiám potrebným pre zvládnutie obrátenej výučby alebo len náhoda. Na druhej strane pri našej návšteve konferencií alebo prvej obrátenej školy v Španielsku (spojená škola Colegio San Gabriel v Zuere) muži neboli vôbec v dominantnom postavení.

Faktor typ školy. Očakávali sme, že vybraní aktívni univerzitní učitelia budú dosahovať najlepšie výsledky, pretože všetci vybraní sú výskumníci a didaktici. V rámci svojho výskumu si vytvorili podmienky s vynikajúcim vybavením, dostatkom času a priestoru na aplikáciu obrátenej výučby. Istým prekvapením pre nás bolo, že stredoškolskí učitelia dosiahli výrazne slabšie výsledky ako učitelia ZŠ. Ako jeden z možných dôvodov tejto skutočnosti vidíme lepšie podmienky pre uplatňovanie všetkých pilierov F-L-I-P na daných ZŠ ako na SŠ. Rozdiel v podmienkach pravdepodobne spôsobuje zriaďovateľ, pretože ZŠ boli len cirkevné alebo súkromné, kým SŠ boli len štátne.

Faktor skúsenosť učiteľa. Skúsení učiteľa (obrátená výučba aspoň tri roky) nemali v ani v jednom z pilierov výučby slabinu a výsledky naznačujú, že sú efektívnymi učiteľmi vo všetkých kľúčových zložkách (relatívne skóre aspoň 0.6). To vedie k hypotéze pre ďalší výskum, že za tým je podstata obrátenej výučby, ktorá žiada a rozvíja také činnosti, že ju nemožno vykonávať na čiastočne efektívnej alebo neefektívnej kvalite pedagogického pôsobenia. V prípade začiatočníkov sa najlepšie výsledky prejavili v dimenzii I (kvalitný učebný obsah), čo neodporuje pozorovanej praxi. V prvom a druhom roku implementácie obrátenej výučby najviac času naozaj venujú učitelia tvorbe digitálneho obsahu. Najmenej rozvinuté činnosti sú z dimenzie F a P (flexibilita prostredia a profesionality), čo môže byť práve spôsobené prílišným venovaním sa dimenzii I. Vzhľadom na to, že Marzanova rubrika je štandardizovaný nástroj, validita indikátorov by mala byť zabezpečená. Neprekvapila nás ani vysoká celková reliabilita našich výsledkov ($\alpha=0.97$). Spoľahlivé sú aj výsledky v pilieroch L ($\alpha=0.89$), I ($\alpha=0.84$), P ($\alpha=0.94$), akurát pilier F mal hodnotu ($\alpha=0.67$) tesne pod akceptovateľnou hranicou 0.7 (Jonsson a Svingby 2007).

Obmedzenia nášho výskumu. Okrem problému zovšeobecniteľnosti výsledkov prípadových štúdií, isté obmedzenia vidíme vo validite nášho zadelenia indikátorov k pilierom F-L-I-P, ktorá by sa v ďalšom výskume mohla potvrdiť, resp. vylepšiť ďalšími metódami (napr. Delphi metóda, Wellington 2015; faktorová analýza, DeVellis 2011).

Záver

V našej kolektívnej prípadovej štúdii ($N=12$) s dizajnom zmiešaného výskumu sme pre zistenie role a kvality pedagogického pôsobenia učiteľa v obrátenej výučbe využili kvalitatívne metódy (hospitácia, interview, analýza dokumentov) v kombinácii s Marzanovou rubrikou s 33 indikátormi, ktorú možno aj v prípade obrátenej výučby považovať za validný a reliabilný nástroj (celkovo, ale aj v jednotlivých pilieroch). Pritom toto hodnotenie možno využiť nielen sumatívne, ale hlavne formatívne.

Zmenou poradia činností a vstupom digitálnych technológií do vyučovacieho procesu v zmiešanej výučbe, akou je obrátená výučba, sa mení rola a pedagogické pôsobenie učiteľa, ktorý musí ich potenciál naplno využiť v prospech svojich študentov. Uvedené výsledky naznačujú, že učitelia začiatočníci, resp. uvažujúci o implementácii obrátenej výučby vo svojom predmete, by sa nemali obávať zamerania svojho predmetu. Pri tvorbe kvalitného učebného obsahu by nemali zabúdať na kvalitu pedagogického pôsobenia aj v ostatných kľúčových pilieroch obrátenej výučby. Pri svojom raste by pritom sa mali snažiť zaradiť do komunity učiteľov a odborníkov, čo im pomôže rýchlejšie sa prepracovať k efektívnemu pedagogickému pôsobeniu typickému pre skúsených učiteľov obrátenej výučby vo všetkých štyroch pilieroch.

Výsledky taktiež viedli k dôležitej hypotéze pre ďalší širší výskum: aplikácia a pokrok v obrátenej výučbe súvisí s efektívnosťou, pedagogickými kvalitami a ich rozvojom podľa Marzanovho modelu. V Španielskej komunite učiteľov sme navyše mali možnosť vidieť profesionálny rast učiteľov cez školiace aktivity komunity, možnosti prezentovať svoju prácu so študentmi cez komunitný webový portál, projektovú spoluprácu viacerých učiteľov, ako aj osobnú vôľu zúčastňovať sa odborných konferencií na vlastné náklady. V tejto oblasti to môže byť pre slovenských odborníkov a učiteľov inšpirujúce a poučné.

Podakovanie

Táto práca je podporovaná v rámci projektu VEMIV Agentúrou na podporu výskumu a vývoja (APVV) na základe Zmluvy č. APVV-0715-12. Ďalej práca vychádza, resp. nadväzuje na výstupy projektu SCIENCENET finančne podporovaným grantom LPP-0134-09 APVV v programe podpora ľudského potenciálu v oblasti výskumu a vývoja a popularizácie vedy (LPP). Podakovanie patrí aj R. Santiagovi z Univerzity La Rioja v

Španielsku za prijatie (EP) na Erasmus+ stáž, pomoc pri výbere a komunikácii s aktívnymi učiteľmi z komunity a zdieľanie profesionálnych zručností obrátenej výučby.

Literatúra

- BERGMANN, J. a SAMS, A., 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, OR: ISTE. ISBN 978-1-56484-315-7.
- BERGMANN, J. a SAMS, A., 2014. *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Eugene, OR: ISTE. ISBN 978-1-56484-344-9.
- BERGMANN, J. a SAMS, A., 2015a. *Flipped Learning for Science Instruction*. Eugene, OR: ISTE. ISBN 978-1-56484-359-3.
- BERGMANN, J. a SAMS, A., 2015b. *Flipped Learning for Social Studies Instruction*. Eugene, OR: ISTE. ISBN 978-1-56484-361-6.
- BISHOP, J.L., 2013. *A Controlled Study of the Flipped Classroom with Numerical Methods for Engineers*. Ph.D. Thesis. Logan, UT: Utah State University.
- COOPER, J.L. a ROBINSON, P. (ed.), 2011. *Small Group Learning in Higher Education: Research and Practice*. Stillwater: New Forums Press. ISBN 978-1-58107-204-4.
- DEVELLIS, R.F., 2011. *Scale Development: Theory and Applications*. 3 edition. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc. ISBN 978-1-4129-8044-9.
- GLAZER, F.S. (ed.), 2011. *Blended Learning: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing. ISBN 978-1-57922-324-3.
- HAKE, R.R., 1998. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, roč. 66, č. 1, s. 64–74. ISSN 0002-9505.
- HANČ, J., 2013. Application of the flipped classroom model in science and math education in Slovakia. *HSCI 2013: Proceedings of the 10th International conference on Hands-on Science (1st-5th July 2013, Košice)*. Košice, Slovakia: P.J. Šafárik University, s. 229–234. ISBN 978-989-98032-2-0.
- HANČ, J., 2016. What is going on in Slovakia? Current trends and flipped learning. *Proceedings of FLIPCON 2016 Spain (6th-8th May 2016)*. Zaragoza: Digital-text/Océano, v tlači.
- HEERING, P., GRAPÍ, P. a BRUNEAU, O. (ed.), 2012. *Innovative Methods for Science Education: History of Science, ICT and Inquiry Based Science Teaching*. Berlin: Frank & Timme GmbH. ISBN 978-3-86596-354-3.
- CHEN, Y., WANG, Y., KINSHUK a CHEN, N.-S., 2014. Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, roč. 79, s. 16–27. ISSN 0360-1315.
- JARED, K. a ONCHWARI, G. (ed.), 2015. *Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age*. Hershey: IGI Global. ISBN 978-1-4666-9681-5.
- JOHNSON, B. a CHRISTENSEN, L., 2010. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 4th ed. London: SAGE. ISBN 9781412978286.
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V. a FREEMAN, A., 2015. *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium. ISBN 978-0-9906415-8-2.
- JONSSON, A. a SVINGBY, G., 2007. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, roč. 2, č. 2, s. 130–144. ISSN 1747-938X.
- KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M. a KIMÁKOVÁ, K., 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní, časť A*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-155-9.

- LYNCH, S.M., 2013. *Using Statistics in Social Research*. New York, NY: Springer. ISBN 978-1-4614-8572-8.
- MARZANO, R.J., CARBAUGH, B., RUTHEFORD, A. a TOTH, M.D., 2014. *Teacher Observation Protocol for the 2014 Marzano teacher evaluation model* [online]. 2014. Marzano Center [cit. 31. 8. 2016]. Dostupné na: <http://www.marzanocenter.com/Teacher-Evaluation-2014-Model.pdf>.
- MARZANO, R.J. a TOTH, M.D., 2013. *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD. ISBN 978-1-4166-1673-3.
- MAZUR, E. a WATKINS, J., 2009. Just-in-Time Teaching and Peer Instruction, chap. 3. In: S. SIMKINS a M. MAIER (ed.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing, s. 39–62. ISBN 978-1-57922-293-2.
- NOVEMBER, A. a MULL, B., 2012. Flipped learning: A response to five common criticisms. *eSchool News*, roč. 15, č. 5, s. 62–68. ISSN 1098-0814.
- O'FLAHERTY, J. a PHILLIPS, C., 2015. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, roč. 25, s. 85–95. ISSN 1096-7516.
- OVERMYER, G.R., 2014. *The Flipped Classroom Model For College Algebra: Effects on Student Achievement*. Ph.D. Thesis. Fort Collins: Colorado State University.
- PAŇKOVÁ, E. a HANČ, J., 2016. Obrátená výučba a jej evalvácia pomocou CEQ. *Zborník z konferencie Tvorivý učiteľ fyziky VIII*. Bratislava: SFS, s. 177–182. ISBN 978-80-971450-8-8. Dostupné na: <https://upjs.academia.edu/EvaPankova>
- PAŇKOVÁ, E., ŠTRAUCH, P. a HANČ, J., 2016. Practical strategies in formative and summative assessment of the flipped math and physics education. *Proceedings of FLIPCON 2016 Spain (6th-8th May 2016)*. Zaragoza: Digital-text/Océano, v tlači
- PENG, R., 2015. *Exploratory Data Analysis with R*. Victoria: Leanpub. ISBN 978-1-365-06006-9.
- PIERCE, R. a FOX, J., 2012. Vodcasts and Active-Learning Exercises in a “Flipped Classroom” Model of a Renal Pharmacotherapy Module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, roč. 76, č. 10, s. 196. ISSN 0002-9459.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2016. *R: A language and environment for statistical computing* [online]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Dostupné na: <https://www.r-project.org>
- YARBRO, J., ARFSTROM, K.M., MCKNIGHT, K. a MCKNIGHT, P., 2014. *The 2014 Extension of the 2013 Review of Flipped Learning* [online]. Flipped Learning Network. [cit. 31. 8. 2016]. Dostupné na: <http://flippedlearning.org/research-reports-studies/>
- WELLINGTON, J., 2015. *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. S.I.: Bloomsbury Publishing. ISBN 978-1-4725-2200-9.

Adresy autorov

RNDr. Eva Paňková,

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Park Angelinum 9, 040 01 Košice

eva.pankova@student.upjs.sk

Doc. RNDr. Jozef Hanč, PhD.,

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Park Angelinum 9, 040 01 Košice

jozef.hanc@upjs.sk

RNDr. Peter Štrauch

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Park Angelinum 9, 040 01 Košice

peter.strauch@upjs.sk

VÝZNAM BUDOVANIA AUTHORITY Z HL'ADISKA BUDÚCICH PEDAGÓGOV

THE IMPORTANCE OF BUILDING AUTHORITY FROM THE VIEWPOINT OF FUTURE TEACHERS

Štefan Petrik

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

In the field of educational theory and practice, there are voices that criticize education based on the authority and call for sometimes extreme liberal education. However, every education can be seen, to some extent, as authoritative (not authoritarian in effect, directive) in that, that it helps an individual to integrate into human society, it teaches him the rights and obligations, and thus it contributes to the development of his full-fledged personality. The aim of our paper is to highlight the importance of authority, which is indispensable in the teachers profession, and also the fact that teaching graduates are not sufficiently theoretically and practically prepared for the questions of building and enforcing authority in a particular learning environments. We would like to emphasize the importance of leading students of the teaching trend, in addition to their academic studies, to focus on the day-to-day moral dilemmas in school, including careful consideration of their responsibilities and the consequences of non-application or misapplication of their authority.

Key words:

authority, teacher authority, building of teachers authority, pregradual preparation

Úvod

V súčasnosti sme svedkami oslabovania autority na všetkých úrovniach spoločnosti, či už sa jedná o rodinu, školu, alebo politický systém. Aké sú príčiny tejto zmeny a akými mechanizmami dochádza k jej oslabovaniu? Masmédiá prinášajú informácie o nebezpečenstve autority v školskom prostredí, rodinnej výchove, spoločnosti a proklamujú, že učitelia, resp. rodičia svojou autoritou obmedzujú slobodu svojich žiakov a detí. Stalo sa pre nás samozrejmosťou, že nám internet povie takmer všetko, nedozvieme sa ale, ktoré informácie máme selektovať, prijať alebo odmietnuť. V dôsledku toho sa u nás utvára negatívny význam pojmu autorita učiteľa, ktorý je automaticky spájaný s uplatňovaním rozkazov, trestov, potláčaním iniciatívy a slobody žiakov. Spája sa s nezaujmom učiteľa o ich potreby. Mal by sa absolvent učiteľského štúdia autority v edukačnom procese radšej zriecť? Na túto otázku sa snažíme nájsť v našom príspevku odpovede.

Autorita a jej význam v práci pedagóga

Autorita je mnohostranný spoločensky podmienený fenomén, s ktorým sa môžeme stretnúť v každodennom živote, ovplyvňuje vzťahy medzi ľuďmi vo všetkých ich prejavoch, či už ide o rodinu, školu, alebo pracovisko. Autoritu môžeme považovať za

významnú hodnotu, ktorá prispieva k integrácii spoločenstva, k vytváraniu sociálnej reality na školách, čím výrazne ovplyvňuje edukačný proces.

Autoritu v učiteľskej profesii je potrebné podľa M. Rendla (1994) chápať ako systém určený pomyselným trojuholníkom charisma – inštitúcia – informácie, z čoho vyplýva požiadavka na učiteľa, ktorý by mal viesť: budovať pozitívne vzťahy so svojimi žiakmi, naučiť ich disciplíny a súčasne aj udržať disciplínu v školskej triede. Autorita tvorí jednu z domén oblasti výchovy a vzdelávania, disponuje určitými kvalitami a predpokladmi, bez ktorých by edukačný proces nebol efektívny. Základom efektívneho fungovania edukačného procesu je okrem iných práve autorita, ktorá sa prejavuje vzájomnou úctou učiteľa a žiaka (Šubrt, 2005).

V pedagogických a sociálnych vedách existuje dnes konsenzus o tom, že autoritou neoznačujeme vlastnosť osôb, ale kvalitu sociálneho vzťahu medzi nimi. Tento interakcionistický spôsob nazerania na skúmanú problematiku ponecháva priestor k viac tvorivému zaobchádzaniu s autoritou. Keďže interakciu určujú dvaja účastníci, môžeme hovoriť o autorite tiež z dvoch strán. Autorita je na jednej strane vyžadovaná učiteľom, na druhej strane je uznaná žiakom. Ide o vzájomné pôsobenie medzi osobou, ktorá akceptuje/uznáva autoritu a ktorej autorita je uznávaná, o sociálny proces, v ktorom je každé správanie zároveň príčinou aj následkom (Reichenbach, 2011).

V súvislosti s edukačnou činnosťou učiteľa predstavuje autorita učiteľa predovšetkým istotu, záruku, spoľahlivosť a vzor, ktorými pedagóg vedie svojich zverencov k rozvoju plnohodnotnej osobnosti. Považujeme za dôležité uvedomiť si, že pre vzťah učiteľa a žiaka je charakteristická asymetrickosť, hierarchia nadradenosti a podriadenosti. Nejde však o bezpodmienečné prikazovanie pedagóga a slepú poslušnosť žiakov, ale skôr o spoločnosťou uznanú, legitímnu formu hierarchie, z čoho sa vytvára učiteľova formálna autorita. Pod označením formálna autorita rozumieme podľa B. Kosovej (2013) moc, ktorú dáva učiteľovi organizačný predpis a poskytuje jednotlivcovi (učiteľovi) isté kompetencie (moc) na určitú dobu, učiteľovi niekedy len v prvý deň stretnutia so žiakmi. Ak učiteľ úspešne plní svoju funkciu, rolu, získava tým neformálnu autoritu. Každý učiteľ by sa mal usilovať predovšetkým o získanie a budovanie neformálnej autority, na ktorej vznik výrazným spôsobom vplýva:

- vyjadrenie učiteľovho sociálneho statusu – pre dosiahnutie ktorého je nutné, aby žiaci prijali a uznali učiteľovu sociálnu rolu a status. Predpokladom toho je primerané správanie učiteľa, odpovedajúce jeho sociálnemu statusu, čo môže byť vyjadrované a posilňované jeho pohybom po školskej triede, vysvetľovaním pri tabuli, rozhodovaním o začiatku a konci aktivity.

- kompetentné vyučovanie – učiteľ by mal byť pripravený na vyučovaciu hodinu, mal by prejavovať záujem o vyučovanie. Svoju autoritu si tým môže upevniť, pretože žiaci na ňom vidia, že prezentovanému učivu rozumie a dokáže zmysluplne vyučovať.

- manažérske riadenie – tvorí ďalší predpoklad vytvárania neformálnej autority učiteľa. Ten by mal viesť zorganizovať vyučovaciu hodinu, dávať presné inštrukcie a pokyny, určiť jasné pravidlá. Dôležité je, aby medzi týmito činnosťami bol zaistený hladký prechod, čím vzniká potreba neustáleho zapájania žiakov do učebnej činnosti.

- účinný prístup k nežiaducemu správaniu – učiteľ svoju autoritu posilní, ak bude spravodlivo pristupovať k riešeniu nežiaduceho správania žiakov. Najúčinnjšou stratégiou môže byť prevencia vzniku nežiaduceho správania. Predpokladom toho je pozorné sledovanie diania v triede, včasný zákrok a eliminácia nežiaduceho správania, a to ešte v zárodkoch jeho vzniku (Kyriacou, 2004).

Úloha učiteľa, ktorý stojí na pomyselnom stupienku pred svojimi žiakmi, nie je ľahká. Osobnosť učiteľa je výrazným činiteľom, ktorý vplýva na správanie žiakov. Učiteľ svoju riadiacu úlohu edukačného procesu môže realizovať len vtedy, ak žiaci akceptujú jeho

autoritu. Preto je výsostne dôležité nielen budovanie si autority, ale tiež jej udržanie, čo by si mal každý učiteľ uvedomiť. Pedagóg si autoritu vybuduje a udrží, ak (Kosová, 2013):

- Poznanie, ktoré učiteľ ovláda a preniká ním k podstate javov, je spojené do systému, a preto je zrozumiteľné. Spája teóriu s uplatnením v živote a dáva vedomostiam zmysel, žiaci prostredníctvom neho rozumejú svetu okolo nich.

- Úroveň učiteľovej činnosti a schopností, teda kompetentnosť jeho vyučovania, vrátane schopností priviesť žiakov k obľube predmetu, k učeniu sa, k zvedavosti, k pocitu osobného rastu. Nemenej dôležitá je aj úroveň riadenia žiackeho kolektívu, účinnosť učiteľovho prístupu k nežiaducemu a rušivému spájaniu žiakov, k riešeniu konfliktov.

- Mravné kvality osobnosti učiteľa, pre ktoré vzbudzuje u žiakov úctu a vážnosť. U takého učiteľa je príznačná jednota slov a činov, spravodlivosť, ľudský prístup, spájajúci rešpektovanie ľudskej dôstojnosti každého, humanita vzájomných vzťahov, vytváranie pocitu bezpečia a istoty pri danom učiteľovi.

- Pracovné vlastnosti, ktorými učiteľ preukazuje, že mu na žiakoch záleží, obetavosť, intenzita pracovného nasadenia, pracovitosť, nadšenie, záujem o to, čo vyučuje a, o to, koho vyučuje.

Azda každý učiteľ, nech už ide o začínajúceho alebo skúsenejšieho, si môže položiť otázku: Čo je pre učiteľa dôležité: mať autoritu, alebo byť autoritou? Nie sú tieto dva pojmy totožné? Pri zamyslení sa nad položenými otázkami by možno väčšina pedagógov bez hlbšieho uvažovania súhlasila s totožnosťou oboch pojmov. O opaku nás presvedča E. Fromm prostredníctvom tzv. módov "mať" a byť". Podotýka, že: „Naše chápanie autority dvojakým spôsobom závisí na našom rozpoznaní toho, že autorita je široký pojem s dvoma úplne odlišnými významami: môže byť buď racionálna, alebo iracionálna. Racionálna autorita sa opiera o kompetencie a pomáha človeku, ktorý sa o ňu opiera v jeho raste. Iracionálna autorita sa zakladá na sile a slúži k vykorisťovaniu ľudí, ktorí jej podliehajú...S vytvorením spoločností založených na hierarchickom usporiadaní a väčších a zložitejších, než boli spoločenstvá lovcov a zberačov, ustupuje autorita na základe kompetencie na úkor autority založenej na sociálnom postavení. To neznamená, že táto autorita je nutne nekompetentná, skôr to, že kompetencia nie jeho najpodstatnejším prvkom“ (Fromm, 2001, s. 53-55).

Aj keď E. Fromm vo svojej publikácii nepojednáva konkrétne o autorite učiteľa, myslíme si, že s určitou opatrnosťou môžeme jeho teóriu použiť aj v súvislosti s profesiou pedagóga. Totiž učiteľ, ktorý dosiahol autoritu v móde bytia, sa pri svojej práci opiera nielen o autoritu vyplývajúcu zo svojho sociálneho postavenia, ale tiež o svoje odborné kompetencie, vedomosti, ktorými pomáha svojim zverencom v ich osobnom raste. Z takého učiteľa vyžaruje autorita hneď na prvý pohľad, nemusí svojich žiakov zastrásovať, dávať im príkazy. Žiaci si ho vážia preto, ako sa k nim správa, uznávajú jeho pedagogické majstrovstvo, ktorým organizuje výchovno-vzdelávací proces. Na tento fakt upozorňuje aj E. Fromm (2001, s. 53-55): „racionálna autorita nespočíva len v individuálnej kompetencii plniť určité spoločenské funkcie, ale tiež súčasne znamená, že osobnosť dosiahla vysoký stupeň vyspelosti a integrácie.“ Takto chápaná autorita učiteľa svedčí o jeho kvalite vedenia, žiaci učiteľa uznávajú, môžu sa na neho spoľahnúť, jeho slovo je hodnoverné a zárukou pre nich samotných (Kosová, 2013).

To, že učiteľ po rokoch štúdia získa akademický titul ešte neznamená, že sa pri realizovaní výchovy a vzdelávania stane skutočne neformálnou autoritou. Keďže autorita sa nevyznačuje stálosťou, predpokladom toho, aby učiteľ o svoju autoritu neprišiel, je neustále zdokonaľovanie seba samého, čím vzniká potreba celoživotného vzdelávania a neustáleho zdokonaľovania svojich profesijných a odborných

kompetencií. Jedine taký učiteľ dokáže zapáliť horlivosť aj vo svojich žiakoch. Tí musia vidieť, že učiteľ sám vynakladá úsilie pre to, aby mohol zdokonaľovať ich samotných, a tak jeho slová o prograse, sebazdokonaľovaní žiakov nie sú len "prázdny rečami". Zvlášť začínajúci učiteľ by si to mal azda najviac uvedomiť, ktorí premenu v neformálnu autoritou môže dosiahnuť predovšetkým svedomitou prípravou na vyučovaciu hodinu, preukázaním toho, že prezentovanému učivu rozumie a dokáže zmysluplne vyučovať. Pedagóg by ale nemal zabúdať ani na to, že k žiakom by mal pristupovať vždy spravodlivo, efektívne zorganizovať vyučovaciu hodinu, neustále zapájať žiakov do činnosti, zaistiť medzi činnosťami hladký priebeh. Jedine tak môže byť autoritou v očiach svojich žiakov a nielen ju vlastniť, čo vyplýva z jeho sociálneho postavenia.

Autorita z hľadiska pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov

Súčasný úpadok autority je možné pozorovať nielen v učiteľskej profesii, ale aj v celej spoločnosti. Vo svojej publikácii sa tejto problematike venuje H. Arendtová (1994) a vysvetľuje, že ku kríze autority v najväčšom rozsahu prispela aj samotná kríza vo všetkých sférach života, tak aj vo sfére výchovy a vzdelávania. V oblasti školstva je táto kríza odrazom všeobecnej nestability celej spoločnosti a v širšom kontexte súvisí s krízou nášho vzťahu k minulosti, tradíciám. Dieťa je novou bytosťou, ktorá neprichádza len na svet, ale prichádza i do sveta. Rodičia, ktorí privedú dieťa na svet, tak majú zodpovednosť za život svojich detí, za ich vývoj, za pokračovanie sveta. V edukačnom procese sa táto zodpovednosť za svet prejavuje autoritou. Z povahy súčasnej krízy autority i z povahy politického myslenia našej tradície plynie, že strata autority, ktorá sa začala najskôr v politickej sfére, musela nakoniec skončiť v súkromnej oblasti, a zasiahnúť aj učiteľov. Ako sama H. Arendtová píše (1994 s. 5-6) „je významným príznakom krízy, dokazujúc jej hĺbku a vážnosť, že sa rozšírila aj do takých predpolitických oblastí, akou je výchova a vzdelávanie detí, kde sa autorita v najširšom slova zmysle vždy považovala za samozrejmu.“

Neustálymi zmenami spoločnosti (globalizácia), relativizáciou tradičných hodnôt sa spôsobilo, že chápanie autority sa výrazne zdeformovalo a je nesprávne stotožňované s autoritárstvom, so zneužívaním právomoci, obmedzovaním slobody a manipuláciou. Pád autority sa ale neprejavuje len vo sfére výchovy a vzdelávania. Sme svedkami úpadku autority a pravidiel s nimi spojených v cirkvi, politike, ale aj v našich domácnostiach, kde je vnímaná ako symbol spiatočnictva, donucovania a nátlaku. S autoritou sa vytráca aj zodpovednosť za svet. Zdá sa, že práve toto odmietanie zodpovednosti je symptómom moderného odcudzenia sa svetu ukazujúceho sa v masívnej spoločnosti. Úlohou budúcich učiteľov by malo byť túto súčasnú krízu výchovy a vzdelávania prekonať, a nedopustiť tým, aby prichádzali o svoju autoritu.

Z dôvodu dilem spojených s uplatňovaním autority učiteľa v edukačnom procese realizovali výskum fínski odborníci K. Tirri a T. Puolimatka (2000). Ich cieľom bolo skúmať morálne dilemy spojené s mierou a spôsobom uplatňovania autority učiteľa na rôznych úrovniach školského prostredia. Výsledky empirického šetrenia fínskych odborníkov poukázali na to, že fínski učitelia sú na realizáciu edukácie po odbornej stránke veľmi dobre pripravovaní, avšak jedným zo zásadných problémov v ich edukačnej praxi je pochopenie povahy autority a dôsledky jej uplatňovania v triede. Mnoho z nich má pocit, že počas štúdia učiteľstva nie sú dostatočne pripravovaní na uplatňovanie autority v budúcej edukačnej praxi. Výskum naznačil nejasnosť predstáv o hraniciach autority učiteľa medzi fínskymi učiteľmi, v dôsledku čoho veľmi často dochádza k zneužívaniu ich pozície autority a využívaniu manipulácie. V závere výskumných zistení autori vyjadrujú rozšírené presvedčenie odborníkov o tom, že by škola mala podporovať rozvoj autonómie, kde sa predpokladá nedirektívny spôsob edukácie. Ako ďalej uvádzajú, správne pochopenie tohto prístupu je však

prinajmenšom sporné, pretože nie je možné nájsť logický ani empirický základ pre tvrdenie, že sa autonómia nemôže rozvíjať pri uplatňovaní autority v edukácii. Podľa ich názoru je to práve naopak, aj keď prejavovanie autonómie predpokladá značnú mieru slobody. Pre jej rozvoj nemusí byť vždy najlepšia úplná voľnosť bez pravidiel. Vzhľadom k nedostatočnej príprave v rámci učiteľského štúdia budúci učitelia nemajú teoretické základy pre pochopenie povahy legítimnej autority a netušia, ako sa vysporiadať s konkrétnymi situáciami, kedy študenti autoritu učiteľa spochybňujú. Nedostatok uplatňovania autority v školskej triede môže spôsobiť rozpad disciplinovanosti v triede, čo môže učiteľov (frustrovaných) viesť k využívaniu manipulatívnych techník.

Vychádzajúc z výskumných zistení fínskych odborníkov uvažujeme o tom, že študenti učiteľského zamerania by mali byť vedení okrem akademického štúdia k premýšľaniu o každodenných morálnych dilemách v škole, vrátane dôkladného zváženia svojich právomocí a dôsledkov neuplatňovania alebo nesprávneho uplatňovania svojej autority. Kľúčom môže byť predovšetkým koncepčné objasnenie relevantných otázok prostredníctvom špecializovaného výskumu problematiky autority v edukácii a využitia jeho výsledkov v obsahu štúdia učiteľstva s následnom aplikáciou do edukačnej praxe. Naším zámerom v dizertačnej práci preto bude zistenie toho, ako chápu študenti učiteľského zamerania autoritu učiteľa a aký význam jej pripisujú z hľadiska ich budúceho pedagogického pôsobenia.

A. Hemmingsová a J. L. Paceová (2007) *skúmali spôsob uplatňovania autority* a sledovanie jej vplyvu na študijné výsledky na rôznych stupňoch škôl. Za najdôležitejšiu premennú vplyvajúcu na budovanie autority učiteľa označili práve vplyv interakcie medzi subjektami edukácie. Autorky, v súlade s názormi M. H. Metzovej (1978), uvádzajú, že k budovaniu a uplatňovaniu autority v triedach je nevyhnutné neustále vyjednávanie medzi subjektami edukácie, a aj keď je isté, že učiteľova legitimita ako osoby s autoritou je neodmysliteľne spájaná s jeho rolou (formálna autorita). V súlade s inými autormi, ktorí sa venovali výskumom autority (Metz, 1978, Tirri – Puolimatka, 2000, Kollár – Szabó, 2004, Vališová, 2013) sa nazdávame, že na autoritu učiteľa bude mať najvýraznejší vplyv interakčný štýl učiteľa.

Vnímanie autority učiteľa očami žiakov nám ponúka výskum realizovaný v Českej republike z roku 2011, ktorého sa na základných školách zúčastnilo 1735 žiakov 5. až 9. triedy. Cieľom empirického výskumu autorov R. Šikulovej a kol. (2012) bolo identifikovať možné odlišnosti vo vnímaní interakčného štýlu učiteľa, ktorý má podľa žiakov autoritu, a učiteľa bez autority. Analýza získaných výskumných údajov pomohla identifikovať najvýznamnejšie odlišnosti vo vnímaní interakčného štýlu učiteľov s autoritou a bez autority v dimenziách organizátor, *napomáhajúci, chápujúci a sebaistý*. Učitelia, ktorí majú autoritu, sú posudzovaní žiakmi ako organizačne schopní, pomáhajúci žiakom a chápujúci. Z výskumných zistení ďalej vyplýva, že učiteľa s autoritou vnímajú žiaci ako toho, ktorý rád pomáha a poradí, dá sa na neho spoľahnúť, je priateľský, má zmysel pre humor, vytvára príjemnú atmosféru, má pochopenie pre potreby žiakov, podporuje žiakov pri rozvoji zodpovedného správania, umožňuje sa podieľať žiakom na rozhodovaní v triede, neprejavuje sa u neho neistota, nespokojnosť a karhanie žiakov.

Vychádzajúc z výskumných zistení R. Šikulovej a kol. (2012) sa nazdávame, že autoritu môžeme považovať za jednu zo základných prvkov školského života. Jej pochopenie je rozhodujúce nielen pre zvažovanie budúcich výchovných postupov v práci pedagóga, ale aj z hľadiska efektivity edukačného procesu. V dizertačnej práci preto chceme upriamiť pozornosť na analýzu názorov žiakov základných a stredných škôl, študentov vysokých škôl s učiteľským zameraním a učiteľov na determinanty, ktoré pomáhajú v budovaní a uplatňovaní autority pedagóga. Cieľom výskumu bude analýza názorov

výskumnej vzorky na determinanty, ktoré pomáhajú a naopak bránia v budovaní autority pedagóga. Zaujímá nás, ktoré dimenzie interakčného štýlu učiteľa bude výskumná vzorka považovať z hľadiska budovania a uplatňovania autority za najvýznamnejšie.

Uvádzaný výskum R. Šikulovej a kol. (2012) tiež potvrdil nesprávnosť spájania autority učiteľa laickej i odbornej verejnosti so spiatočnickým pohľadom na edukáciu, zákazmi a rozkazmi, slepou poslušnosťou žiakov, stotožňovaním autority s autoritárstvom a direktivitou. Na tento negatívny trend poukazuje aj B. Kosová (In: Š. Porubský – B. Kosová, – K. Vančíková – S. Babiaková, 2013), ktorá uvádza že aj odborníci z oblasti vied sa dopúšťajú stotožňovania autority s autoritárstvom a direktivitou. Neprihliadajú pri tom na skutočnosť, že autorita je nevyhnutným fundamentom výchovy a bez autority je výchova sterilná, neschopná. Úplné zavrhnutie autority by znamenalo, že by si žiaci nemali koho vážiť, čo nasledovať. Bez autority je nejasné, kde končí svojvôľa a kde začína povinnosť a zodpovednosť. Učiteľova autorita poskytuje oporu, ukazuje nám hranice priestoru, v ktorom sa realizuje sloboda. Nepochopenie podporujúcej autority a ubližujúceho autoritárstva vedie k vyzývaniu partnerstva vo výchove s cieľom odstrániť akúkoľvek autoritu a direktivitu. Aj nedirektívny učiteľ sa musí o svoju autoritu opierať. Je nemysliteľné, aby sa vzťah medzi ním a žiakom zmenil na rovnocenný, partnerský. Facilitovať, viesť, ponúkať podporu áno, ale nie stať sa rovnocenným partnerom.

Záver

Učiteľ sa bez autority vo svojej profesijnej činnosti, ako sme už aj viackrát uviedli v príspevku, nemôže zaobišť. Tá síce vo forme formálnej autority, vychádzajúcej z jeho sociálneho postavenia, je prítomná, ale pedagóg by sa mal neustále snažiť o dosiahnutie jej neformálnej varianty. Predpokladom tohto nie vždy ľahko dosiahnuteľného cieľa je na jednej strane neustále zlepšovanie sa vo svojich profesijných a odborných kompetenciách, potreba celoživotného vzdelávania, na strane druhej ústretovosť voči žiakom, schopnosť porozumieť ich potrebám, vysvetľovanie učiva zrozumiteľným spôsobom a iné. Úloha učiteľa, ktorý stojí na pomyselnom stupienku pred svojimi žiakmi, nie je ľahká. Je výsostne dôležité nielen budovanie si autority, ale tiež jej udržanie, čo by si mal každý učiteľ uvedomiť. Zvlášť v dnešnom globalizovanom svete, kde sa nielenže hovorí o kríze autority, ale dokonca o jej absolútnej eliminácii z našich životov. Autorita podľa nášho názoru vždy bola a vždy by mala ostať niečím nepostrádateľným nielen v spoločnosti, ale aj v školskom prostredí. Učiteľ, ktorý nemá autoritu v očiach svojich žiakov, ich nemôže sprevádzať cestou poznania, nemôže dopomôcť k tomu, aby sa z nich stala plnohodnotná osobnosť. Výchovno-vzdelávací proces bez autority ostáva absolútne sterilným. V edukačnom procese, v ktorom sa učiteľ snaží o plnohodnotný rozvoj osobnosti žiaka, by bolo utopistické si myslieť, že sa pedagóg môže zaobišť bez svojej autority. Výstižne to ukazuje sloveso augé vytvorené z koreňa samotného pojmu autority, ktorý označuje „podporovanie v raste, rozmnožovanie, zväčšovanie, zveľbovanie, obdarúvanie, obohatenie, povznášanie“ (Kučerová, 1999, s.12). Preto je potrebné neustále zdôrazňovať nielen učiteľom, ale aj celej spoločnosti a širokej verejnosti, že autorita v edukačnom procese, ale i v našich každodenných životoch mala, má a bude mať vždy svoje opodstatnenie, a poukázať na skutočnosť, že nie je negatívnym javom, skôr naopak.

Literatúra

- ARENDT, H. Krize kultury. Praha : Mladá fronta. 1994. 160 s. ISBN 80–204–0424–4.
FROMM, E. Mít nebo být? Praha : Aurora. 2001. 244 s. ISBN 80–7299–036–5.

- KOLLÁR, N. K. – SZABÓ, E. *Pszichológia a pedagógusoknak*. Budapest : Osiris kiadó. 2004. 639 s. ISBN 963-389-672-X.
- KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica : PF UMB. 2013. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
- KUČEROVÁ, S. *Problém vzťahu autority, hodnot a ideáľů*. In *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum. 1999. ISBN 80 – 7184 – 857 – 3, s. 66 – 84.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál. 2004. 154 s. ISBN 80-7178-965-8.
- METZ, M. H. *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley : University of California press. 1978. 275 p. ISBN 0-520-03941-6.
- PACE, J. L. – HEMMING, A. *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology*. In *Review of educational research*. 2007. vol. 77, no. 4. ISSN 1935 – 1046. s. 4-27.
- PORUBSKÝ, Š. - KOSOVÁ, B. – VANČÍKOVÁ, K. – BABIAKOVÁ, S. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica : PF UMB. 2013. 121 s. ISBN 978-80 – 557-0590-3.
- REICHENBACH, R. *Pädagogische Autorität – Macht und vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart : Kohlhammer Verlag. 2011. 240 s. ISBN 978-3-17-020530-7.
- RENDL, M. *Učitel v žákovském diskurzu*. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815. 1994. roč. 44. č. 4. s. 347-354.
- ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy*. In *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice : Univerzita Pardubice. 2012. ISBN 978-80-7395 – 507 – 6, s. 86 – 92.
- ŠUBRT, J. *Několik poznámek o problému autorit z pozic sociologické teorie*. In *Relativizace autority a její dopad na současnou mládež*. Praha: ISV. 2005. ISBN 80-86642-43-7. s. 65-72.
- TIRRI, K. – PUOLIMATKA, T. *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland*. In *Journal of Education for Teaching*. Finland : University of Helsinki. 2000. ISSN 0260-7476. vol. 26, no. 2. p. 157- 165.
- VALIŠOVÁ, A. *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu*. České Budějovice : IS VŠTE. 2013. 101 s. ISBN 80-903397-2-7.

Adresa autora

Mgr. Štefan Petrik

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
stefan.petrik@umb.sk

PRÍPRAVA UČITEĽOV ZAMERANÁ NA RIEŠENIE PROBLÉMOV V MULTIKULTÚRNOM ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

TEACHER TRAINING CONCENTRATED ON SOLVING PROBLEMS IN MULTICULTURAL SCHOOL ENVIRONMENT

Eva Poláková

Katedra etickej a občianskej výchovy, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Nowadays little attention is paid at teacher training programmes on issues regarding human rights although respecting them is the basic precondition of coexistence in multicultural environment. According to the analysis of the content of curriculums of teacher training programmes, these programmes lack subjects that would prepare students for teaching in multicultural student environment. Even when the curriculums contain such subjects, they are usually optional. It is not only the case of multicultural education but also of human and civic rights issues. Currently we are dealing with two projects at Department of Ethics and Civic Education at Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica whose final results would facilitate preparation for teaching such topics. Our project APVV-14-0176: *Didactical Tools Facilitating Implementation of Chosen Topics into Teaching of Ethics at Second Grade of Elementary Schools* contains a part dedicated to multicultural education and the project KEGA 008UMB-4/2015: *Human Rights and Education against Prejudice* deals with the shortage of adequate didactical materials in the field stated in its title. Partial results of the projects are presented in the paper.

Key words:

teacher training, multicultural education, education in human rights, didactic tools

Úvod

Napriek tomu, že slovenská spoločnosť je historickým vývojom multikultúrna, stále je silne poznačená etnickými, náboženskými, či rodovými stereotypmi. Na základe vlastných výskumno-pedagogických skúseností, ale aj často pertraktovaných mediálnych i odborných správ o stave spoločnosti sa domnievame, že významným spoločenským problémom sú nedostatočné vedomosti verejnosti (vrátane edukantov) o ľudských právach, dokonca aj o takých, ktoré denne uplatňujeme v občianskom živote, a to napriek množstvu platných záväzných právnych dokumentov, smerníc a rôznych legislatívnych odporúčaní. Predsudky a negatívne stereotypy nám často bránia pristupovať k ľuďom inej rasy, národnosti, rodu, k príslušníkom iného náboženstva, k zdravotne postihnutým či sociálne zaostalým rovnako v zmysle platných zákonov vychádzajúcich zo základných ľudských práv. V Slovenskej republike je častá najmä intolerancia voči Rómom (pozri napr. Štefančík, et. al., 2013; Poláková, 2011).

Tolerancia k „ľudskej inakosti“ a rešpekt k ľudským právam každého človeka bez rozdielu sú výchovne ukotvené iba v málokterých slovenských rodinách. K skrytej národnostnej, či rodovej diskriminácii, ba aj k prípadnému porušeniu ľudských práv jednotlivcov (dokonca aj detí) sa často pristupuje ako k okrajovej záležitosti. Príčiny vidíme okrem iného aj v nedocenení multikultúrnej výchovy a vzdelávania v oblasti ľudských práv. Žiaci nadobúdajú poznatky z tejto oblasti najmä v rámci výchovy k prosociálnosti, ktorá by mala byť súčasťou každého edukačného pôsobenia učiteľa. Explicitne je prosociálna výchova začlenená najmä do obsahu etickej výchovy a občianskej náuky, v ostatných predmetoch sa vyskytuje v obsahu prierezových tém, špeciálne je zaradená do multikultúrnej výchovy. Napriek tomu v školách pozorujeme nárast agresívneho správania sa žiakov, vyskytuje sa aj šikanovanie, kyberšikanovanie, ktoré sú namierené už nielen voči rovesníkovi, ale aj voči učiteľovi. Problémy antisociálneho správania okrem iného vyplývajú aj z nedostatočnej úcty k človeku, z nerešpektovania osobnostných práv ale aj z toho, že učitelia nevedia problémy primerane riešiť okrem iného aj v dôsledku ich nedostatočnej prípravy v tejto oblasti. Podľa našich zistení (realizovaný prieskum v apríli 2015 metódou riadenej diskusie vo fokusových skupinách učiteľov na 8 školách v Banskobystrickom a Žilinskom kraji – podrobnejšie Poláková- Spálová, 2015) sa v pregraduálnej príprave učiteľov venuje málo pozornosti problematike ľudských práv, ktorých dodržiavanie je základným predpokladom spolužitia v multikultúrnom prostredí. V povinnom obsahu všeobecného základu prípravy učiteľov absentujú predmety, ktoré by učiteľov pripravovali na výkon profesie v multikultúrnom žiackom prostredí (podľa vlastnej analýzy študijných programov na prípravu učiteľov). Ak sa tam takéto predmety aj vyskytujú, sú zväčša zaradené do kategórie voliteľných, a to sa týka nielen problematiky multikultúrnej výchovy, ale aj ľudskoprávných tém. V ponuke ďalšieho vzdelávania učiteľov metodických centier a rôznych mimovládnych inštitúcií sa dá už nájsť viacero kurzov k uvedeným témam, pedagogické fakulty však podobné kurzy ponúkajú len ojedinele.

Možné riešenia načrtnutého problému

Na celospoločenskej úrovni

Vzdelávanie na všetkých úrovniach by malo v súčasnosti reagovať aj na aktuálny problém migrácie. Požiadavku zvýšiť informovanosť žiakov o tomto probléme zdôraznila už v r. 2008 Medzinárodná organizácia pre migráciu, v dokumente „*Výzvy a odporúčania pre tvorcov politik*“ (2008): „Vzhľadom na očakávaný kvantitatívny nárast migrantov do SR v nasledujúcich desaťročiach a potrebu integrovať ich čoraz vyšší počet, odporúčame prehlbovať na všetkých stupňoch škôl informovanosť slovenských žiakov a študentov o fenoméne zahraničnej migrácie, obzvlášť o podstate integrácie cudzích štátnych občanov do spoločnosti a o ich ľudských právach, ako aj formovať priaznivé prostredie v školách voči imigrantom a taktiež podporovať boj proti intolerancii, diskriminácii a sociálnej exklúzii cudzincov.“ (Bargerová, Divinský, 2008).

V slovenských podmienkach sú naznačené problémy a ich perspektívne riešenia na celospoločenskej úrovni reflektované v *Celoštátnej stratégii ochrany a podpory ľudských práv v SR*, ktorú Vláda SR schválila 18. 02. 2015. Stratégia nadväzuje na Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005-2014. V časti „vzdelávanie“ sa uvádza, že „*hlavnou prioritou je vypracovať dlhodobý celoštátny plán vzdelávania a výchovy k ľudským právam a demokratickému občianstvu, vrátane interkultúrneho vzdelávania*“. Plán by mal systematicky včleniť ľudskoprávnu výchovu a vzdelávanie do všetkých štátnych vzdelávacích programov a vytvoriť systém prípravy odborníkov pre oblasť ľudských práv v univerzitnom a postgraduálnom štúdiu, a to najmä pre učiteľov a pracovníkov školstva, ale začleniť ľudskoprávne aspekty aj do profesijného vzdelávania

v jednotlivých rezortoch. (podrobnejšie pozri Stratégia). Na Stratégiu nadväzujú dva ďalšie dokumenty: *Akčný plán predchádzania všetkým formám diskriminácie na roky 2015-2019* a *Návrh Akčného plánu ochrany práv osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám na roky 2016 – 2020*. V oboch sú časti, v ktorých sa uvádzajú aj konkrétne opatrenia v oblasti vzdelávania. V prvom dokumente sa zdôrazňuje aj význam multikultúrnej výchovy: „Multikultúrna výchova je dnes dôležitým prostriedkom odstraňovania xenofóbie, rasizmu a predchádzania etnickým napätiam.... aj naďalej sa bude pokračovať v systematickom vzdelávaní príslušníkov profesijných skupín, ktorí majú pri výkone svojho povolania vplyv na predchádzanie všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie. Uvedená oblasť aktivít sa stále javí a považuje za veľmi potrebnú a dôležitú z pohľadu vzdelávania pedagogických zamestnancov na všetkých typoch škôl, aj poskytovateľov služieb v zriaďovacej pôsobnosti samosprávy.“ (Akčný plán, 2015) V druhom dokumente sú uvedené aj takéto požiadavky: „...posilnenie vzdelávacích programov pre pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov škôl a školských zariadení v oblasti vzdelávania osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám, inkluzívneho vzdelávania, interkultúrneho a interetnického dialógu... prostredníctvom metodických centier.... posilnenie výchovy a vzdelávania detí a mládeže v duchu ideí tolerancie, interkultúrneho a interetnického dialógu“ (Návrh..., 2016). Uvedené zábery majú byť finančne zabezpečené prostredníctvom realizácie vzdelávacích projektov v rámci plánovaných tematických grantových výziev.

Na úrovni materského pracoviska

Na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici riešime v súčasnosti projekty KEGA 008UMB-4/2015 a APVV-14-0176, ktoré sú zamerané na ľudskoprávnu a multikultúrnú oblasť prípravy učiteľov v praxi. V týchto aplikovaných projektoch reagujeme na nedostatky zistené v *Analýze súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve* (Ondrášová, 2015), ktorá monitorovala stav za ostatných desať rokov ako aj na zistenia iných výskumov z minulých rokov a tiež aj našich prieskumov realizovaných v rámci projektových úloh.

Napr. už v r. 2008 uskutočnila Nadácia otvorenej spoločnosti v spolupráci s Centrom pre výskum etnicity a kultúry dotazníkový výskum *Postoje žiakov základných škôl ku kultúrne odlišným skupinám*, na reprezentatívnej vzorke 955 žiakov 8. a 9. ročníka. Z výskumu vyplynulo, že na pozitívne vnímanie kultúrnej rozmanitosti (2/3 respondentov) vplyva kultúrna heterogenita v rodine, osobná skúsenosť a vzdelávanie v škole. V čase realizácie výskumu bola multikultúrna výchova pre 60% žiakov ôsmych a deviatych ročníkov úplne neznámym pojmom. Žiaci, ktorí sa o týchto témach neučili v škole vôbec, vykazovali výrazne negatívnejšie postoje ku kultúrnej rozmanitosti a horšie vnímali konkrétne skupiny. Vedomosti o kultúrne odlišných skupinách a samotný fakt, že žiaci sa v škole o týchto témach učia, štatisticky významne súviseli s otvorenosťou ku kultúrnej diverzite, čo poukazuje na dôležitosť multikultúrnej výchovy v školách. (Slovíková, 2012)

V inom výskume, realizovanom Ústavom informácií a prognóz, ktorého respondenti (367) boli učitelia základných a stredných škôl sa zisťovala miera implementácie multikultúrnej výchovy v školách. Okrem iného sa zisťovalo aj to, aké zdroje učitelia využívajú na získanie informácií potrebných na začleňovanie tematiky multikultúrnej výchovy do výchovno-vyučovacieho procesu. Najviac používali internet (89,3%) a iné médiá ako televízia, tlač či rozhlas (49,6%). Potrebné poznatky si pedagógovia

vyhľadávali aj v rôznej odbornej literatúre (38,5%). Slovíková konštatuje, že vysoké percento problémových situácií v implementácii multikultúrnej výchovy súvisí s nedostatkom učebných materiálov. Napriek tomu, že vhodný materiál sa dá nájsť v rôznych zdrojoch, nejde o špeciálne vytvorené pomôcky, ktoré by boli vhodné na prezentáciu multikultúrnych tém vo vyučovaní konkrétneho predmetu alebo z hľadiska dosiahnutej úrovne kognitívneho vývinu žiaka. (Slovíková, 2013)

Korešpondujúce údaje sme získali aj my vo výskume *O stave vyučovania tematiky ľudských práv na ZŠ a SŠ*, ktorý sme realizovali v rámci projektu KEGA 008UMB-4/2015 v apríli 2015. Zaujímali sme sa v ňom aj o to, aké druhy didaktických prostriedkov učitelia vo vyučovaní používajú, a o ktoré by mali najväčší záujem. Najväčšiu početnosť odpovedí sme zaznamenali pri používaní online dostupných materiálov a pri pomôckach, ktoré si učitelia pripravujú sami (čo ich ale časovo zaťažuje). Učitelia by privítali informácie a materiály systematicky štruktúrované a dostupné online, motivačné videá a multimediálne nosiče s komplexom pracovných textov a úloh pre žiakov. 86,2% respondentov podmieňovalo väčšiu zainteresovanosť v tejto problematike väčším a kvalitnejším repertoárom vhodných didaktických materiálov. (O výsledkoch podrobnejšie in Poláková- Spálová, 2015). Preto sme si za základný cieľ projektu *„Ľudské práva a protipredsudková výchova“* stanovili: na základe empirického zistenia aktuálneho stavu vyučovania problematiky ľudských práv na základných a stredných školách vyšpecifikovať predmety a témy vhodné na realizáciu protipredsudkovej výchovy a vytvoriť k nim multimediálne učebné materiály, ktoré budú pilotne overené v praxi a následne ich budú môcť učitelia tvorivo využívať na vyučovacích hodinách.

V druhom projekte *„Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ“* sme cieľ zúžili na vyučovací predmet Etická výchova. Na základe empirického výskumu aktuálneho stavu, analýzy odborných literárnych zdrojov a potrieb praxe vytvárame také didaktické nástroje, ktoré pomôžu kontinuálne začleniť vybrané prierezové témy (mediálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, multikultúrna výchova) do obsahu vyučovania etickej výchovy (Ligas - Poláková, 2016).

Výstupom oboch projektov majú byť didaktické materiály pre učiteľov aj žiakov, ktoré by účastníkom edukačného procesu uľahčili explikáciu, interpretáciu a interiorizáciu ľudskoprávných a multikultúrnych tém a ich aplikáciu v multikultúrnom prostredí.

Záver

Pregraduálna a postgraduálna príprava učiteľov by mala reagovať na aktuálne problémy týkajúce sa netolerantného správania sa žiakov voči osobám, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od bežného spoločenského priemeru. Sú to najčastejšie prejavy nedôvery, hostility, strachu z inakosti prameniacej v predsudkoch, niekedy prerastajúce až do agresie a šikanovania. Týmto javom predchádzame uplatňovaním prosociálnej výchovy a implementáciou ľudskoprávných a multikultúrnych tém v obsahu jednotlivých predmetov. Na uľahčenie individuálnej prípravy učiteľov na vyučovanie predmetných tém naše pracovisko už vydalo dve publikácie: *Ľudské práva a prosociálna výchova* (Kol., 2015) a *Prierezové témy v etickej výchove* (Ligas - Poláková, 2016). Ďalej sú už na vydanie pripravené dva súbory didaktických, multimediálnych materiálov. Jeden súbor obsahuje konkrétnu implementáciu ľudskoprávných tém, (problematika práv detí, národnostných menšín a genderu) do vyučovania vybraných predmetov (dejepis, geografia, anglický jazyk, výtvarná výchova) v piatom až ôsmom ročníku základnej školy, obsahom druhého súboru je začleňovanie prierezových tém (prosociálny rozvoj, multikultúrna výchova, mediálna výchova

a environmentálna výchova) do vyučovania etickej výchovy, a to vo všetkých ročníkoch ZŠ. Prínosom, podľa doterajšej spätnej väzby od učiteľov, sú najmä vybrané ukážky, príklady, cvičenia, ktoré môžu učitelia podľa svojho rozhodnutia buď použiť priamo, príp. si ich dotvoriť, upraviť podľa konkrétnych edukačných podmienok. Učiteľom sa tým skráti čas prípravy na vyučovanie čo ich vo väčšej miere motivuje aplikovať vo vyučovaní aktivizačné edukačné formy a metódy. Ďalším výstupom projektu APVV-14-0176 je zriadenie verejného portálu na infokomunikáciu o riešení problémov v multikultúrnom školskom prostredí (pozri na www.prierezovetemy.sk). Na portáli si učitelia budú môcť vymieňať skúsenosti a získajú aj neobmedzený prístup k databáze nami vytvorených didaktických materiálov. Bude tu otvorená možnosť vzájomnej spolupráce učiteľov, ktorí sa chcú podeliť so svojimi skúsenosťami a vlastnými edukačnými materiálmi vytvorenými k uvedeným témam. Veríme, že to pomôže zvýšiť motiváciu učiteľov viac sa angažovať vo výchove k ľudským právam a vzdelávaní prostredníctvom prierezových tém. Predpokladáme aj celkové zvýšenie efektivity práce učiteľov v uvedených oblastiach, čo v konečnom dôsledku pozitívne ovplyvní aj žiakov v ich názoroch, postojoch, a činoch v súlade s princípmi tolerance a bezkonfliktného zdieľania multikultúrneho spoločenského priestoru.

PodĎakovanie

Príspevok bol podporený grantom APVV-14-0176: Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ a grantom KEGA 008UMB-4/2015: Ľudské práva a protipredsudková výchova.

Literatúra

AKČNÝ PLÁN predchádzania všetkým formám diskriminácie na roky 2015-2019. dostupné na: https://lt.justice.gov.sk/Attachment/vlastn%C3%BD%20materi%C3%A1l_docx.pdf?instEID=-1&attEID=83258&docEID=447362&matEID=8566&langEID=1&tStamp=20151006130317347

BARGEROVÁ, Z. – DIVINSKÝ, B. 2008. Integrácia migrantov v Slovenskej republike. Výzvy a odporúčania pre tvorcov politik. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu. 2008.

Kol. 2016. Ľudské práva a prosociálna výchova. Metodická príručka pre učiteľov základných škôl. B. Bystrica: Belianum, 2016. 172 s. ISBN 978-80-557-1083-9.

LIGAS, Š. – POLÁKOVÁ, E. (eds). 2016. *Prierezové témy v etickej výchove*. Banská Bystrica: Belianum, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-1106-5.

NÁVRH Akčného plánu ochrany práv osôb patriacich k národnostným menšinám a etnickým skupinám na roky 2016–2020. dostupné na: http://www.narodnostnemensiny.gov.sk/data/files/6479_navrh-akcneho-planu-na-ochranu-prav-osob-patriacich-k-narodnostnym-mensinam-a-etnickym-skupinam.pdf

ONDRÁŠOVÁ, K. ed. 2015. Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve po realizácii Plánu výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005-2014. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2015.

POLÁKOVÁ, E. – SPÁLOVÁ, L. 2015. Aktuálne otázky o výchove k ľudským právam. In *Dot.comm*, roč. 3, rok 2015, č. 2. Bratislava: Európska Akadémia Marketingu a Médii (EAMMM), ISSN 1339-5181, s. 7-20.

POLÁKOVÁ, E. 2011. Mediálna stereotypizácia Rómov a jej spoločenské dôsledky. In *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet IV.: Integrácia marginalizovaných skupín do spoločnosti*. Poprad, 2011, s. 543-553. ISBN 978-80-8084-737-1.

SLOVÍKOVÁ, M. 2012. Multikultúrna výchova v základných a stredných školách. Výskum názorov a skúseností žiakov. ÚIPŠ odd. prevencie a výskumu mládeže . ISBN 978-80-7098-506-9.

SLOVÍKOVÁ, M. 2013. Implementácia multikultúrnej výchovy v školách očami učiteľov. In *Prevencia*, roč. 2013, č.4. Bratislava: Ústav informácií a prognóz. 2013. dostupné na: www.cvtisr.sk/buxus/docs/prevencia/texty/MKV_ucitel_2013.doc

STRATÉGIA. Návrh Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=24253>

ŠTEFANČÍK, R. et al. 2013. Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku. Brno : Tribun EU, 2013. -231s. ISBN 978-80-263-0516-3.

Adresa autora

Prof. PaedDr. Eva Poláková, PhD.

Katedra etickej a občianskej výchovy, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

eva.polakova@umb.sk

KOMPARÁCIA VYBRANÝCH POLOŽIEK V TESTE ZO SJL ŽIAKOV 5. ROČNÍKA ZŠ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

COMPARISON OF SELECTED ITEMS OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE TEST OF 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

Eva Polgáryová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Viktória Khernová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Abstract:

National institute for certified educational measurements has implemented for the first time nationwide testing of 5th grade pupils of primary school in school year 2015/2016. This article deals with a selected group of pupils with health disabilities and pupils from socially disadvantaged background in the context of adjustment of slovak language and literature testing instruments T5-2015. Here are analyzed results of difficulty selected test items from slovak language and literature pupils who are embarking ISCED 2 level. At the same time we also introduce pupils' solutions examples. In the end we focus readers' attention to the importance of incentive programs related with development of cognitive skills. These cognitive skills don't develop in isolation, but with knowledges and experiences in close connection with communication skills of selected group of pupils with special educational needs.

Key words:

pupils with special educational needs, pupils with health disabilities, pupils from socially disadvantaged background, test items modification, incentive programs, T5-2015 testing

Úvod

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) v školskom roku 2015/2016 po prvýkrát realizoval celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov (školský zákon) a vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.

V zmysle zákona § 155 ods. 5) Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov (školský zákon) sa externého testovania žiakov ZŠ zúčastňujú všetci žiaci ZŠ príslušného ročníka, v ktorom sa uskutočňuje, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), okrem žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Vzhľadom na rozsiahlu problematiku vzdelávania žiakov so ŠVVP formou školskej integrácie podľa individuálneho vzdelávacieho programu a krátkej tradície v testovaní T5 sme v školskom roku 2015/2016 pristúpili iba na výber vzorky testovaných žiakov so ŠVVP.

Naším cieľom bolo uskutočniť depistáž v doteraz nepoznanom prostredí testovanej populácie žiakov 5. ročníka ZŠ. Z uvedeného dôvodu sme výber vzorky žiakov uskutočnili až po spracovaní všetkých údajov získaných zo zberu dát. Následne sme robili reprezentatívny výber vzorky, pričom sme sa zamerali na početnejšie skupiny a prihliadali sme aj na efektivitu a náročnosť úprav (pre špecifickosť zdravotného znevýhodnenia a postihnutia) testovacích nástrojov. O výbere skupín žiakov so ŠVVP, sme informovali vybrané ZŠ.

Do výberu testovaných žiakov sme zapojili iba vzorku žiakov s/so:

- ✓ vývinovými poruchami učenia (VPU) s počtom 734 žiakov,
- ✓ narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) s počtom 122 žiakov,
- ✓ sluchovým postihnutím (SP) s počtom 23 žiakov,
- ✓ telesným postihnutím (TP) s počtom 22 žiakov.

V uvedenej vzorke sme mali vybraných 159 ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským a 901 žiakov so ZZ.

Pri vyhodnotení výsledkov sme pozornosť venovali aj žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Zamerali sme sa na tie plnoorganizované ZŠ, v ktorých prebiehal tretí školský rok projekt MRK I. Cieľom projektu MRK I. bolo zaviesť celodenný výchovný systém a zapojiť čo najväčší počet žiakov do popoludňajších krúžkov tak, aby žiaci čo najdlhšie trávili čas v edukačnom prostredí, aby v nich prebudili záujem o vzdelanie, kultúru a tým ich obohacovať novou empiriou poznania.

V uvedenej vzorke sme mali vybraných 142 ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským a 3 353 žiakov zo SZP.

Test zo slovenského jazyka a literatúry T5-2015

Test zo slovenského jazyka a literatúry overoval základné vedomosti a zručnosti, ktorými by mali žiaci disponovať na konci 4. ročníka ZŠ. Test bol zostavený tak, aby obsahovou stránkou a úrovňou náročnosti zodpovedal platnej pedagogickej dokumentácii zo SJL pre žiakov 4. ročníka ZŠ. Záväzným dokumentom pre tvorbu testov je Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Štátny vzdelávací program stanovuje povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí, pričom obsah vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa realizuje v predmete SJL.

Úlohy v teste sa orientujú i na overovanie čitateľských kompetencií – prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť žiakov interpretovať rôzne druhy súvislých a nesúvislých textov.

Návrh úprav na vybrané položky pre žiakov so ŠVVP

V nasledujúcej časti sa budeme venovať žiakom, na ktorých sa vzťahujú úpravy položiek a charakteristike vybraných položiek.

Úpravy testových položiek sa vzťahujú iba na:

Žiakov so zdravotným znevýhodnením

- ✓ žiaci chorí a zdravotne oslabení (CH-ZO),
- ✓ žiaci s vývinovými poruchami učenia (VPU),
- ✓ žiaci s poruchou aktivity a pozornosti, poruchou správania (PAaP, PS).

Žiakov so zdravotným postihnutím

- ✓ žiaci so sluchovým postihnutím (SP),
- ✓ žiaci so zrakovým postihnutím (ZP),
- ✓ žiaci s telesným postihnutím (TP),
- ✓ žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS),
- ✓ žiaci s autizmom alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy (AUT).

Úpravy v testoch pre žiakov so ZZ sú realizované s cieľom v maximálnej miere zachovať porovnateľnú úroveň s testami pre intaktnú populáciu. Ide o také úpravy, ktoré v čo najmenšej miere zasahujú do obsahu testu. Zároveň je potrebné pri testovaní žiakov so ZZ vytvoriť podmienky zohľadňujúce ich zdravotné znevýhodnenie.

Pre žiakov so ZZ môžeme testové položky upraviť po formálnej i obsahovej stránke. Formálne úpravy sa týkajú veľkosti písma (iba pre zrakovo postihnutých žiakov), typu písma, úprave riadkovania, členenia textu, zvýrazneniu kľúčových slov v zadaní, úprave časovej dotácie na riešenie testu. Žiaci majú testové zošity v čiernej – bielej forme. Žiaci môžu používať kompenzačné pomôcky a v prípade potreby je zabezpečená prítomnosť špeciálneho pedagóga, asistenta učiteľa, tlmočníka.

Obsahové úpravy sú veľmi náročné, pretože je potrebné zohľadňovať množstvo kritérií z obsahového hľadiska a z kognitívnej náročnosti. Pri obsahovej úprave môžeme preformulovať, resp. upraviť zadanie a možnosti odpovedí, môžeme ho skrátiť, resp. rozdeliť na jednotlivé kroky riešenia. Žiakom so SP, NKS, ZP, TP a VPU môžeme úlohy obsahovo modifikovať s ohľadom na testovanú skupinu žiakov.

Pre žiakov so SZP sa testové položky neupravujú.

Celkové výsledky vybraných testovaných žiakov so ZZ a zo SZP 5. ročníka ZŠ T5-2015

Test zo slovenského jazyka a literatúry písalo 901 žiakov so ZZ a 3 353 žiakov zo SZP. Žiaci so ZZ dosiahli pri riešení testu zo SJL priemernú úspešnosť 58,1 % a žiaci zo SZP 47,9 %.

Analýza vybraných položiek

V nasledujúcej časti sa budeme venovať vybraným položkám č. 04 a č. 13. Číslo testovej položky uvádzame podľa testovej formy A.

Pôvodné zadanie položky č. 04 SJL T5-2015

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

Obr. 1: Položka č. 04 test SJL T5-2015

Položka č. 04 patrí do oblasti *čítanie s porozumením*. Cieľom položky bolo vyvodiť súvislosti vo vecnom nesúvislom texte a identifikovať informáciu. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne *porozumieť* súvislostiam v texte na explicitnej úrovni a využiť *faktické* poznatky zameriavajúce sa na vzájomné vzťahy. Od žiakov sa očakávalo, že využijú svoju schopnosť a vedomosť orientácie v nesúvislom vecnom texte. Položka bola otvorená, teda vyžadovala si krátku odpoveď. Na základe ukážky mali žiaci napísať číselnú hodnotu. Odpovedať mohli číslom i slovom. Položka testovala

čitateľskú gramotnosť a schopnosť orientovať sa vo vecnom nesúvislom texte, preto sme rešpektovali pri písomnom zápise aj prípadné pravopisné chyby.

Upravené zadanie položky č. 04 SJL T5-2015

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

Obr. 2: Položka č. 04 test SJL/ZZ T5-2015

V položke č. 04 sme realizovali iba formálne úpravy, pričom cieľ položky je zachovaný a v zadaní sú kľúčové slová zvýraznené boldom. Položka sa vzťahovala k ukážke, ktorú sme graficky upravili, pre jednoduchšiu a ľahšiu orientáciu v texte.

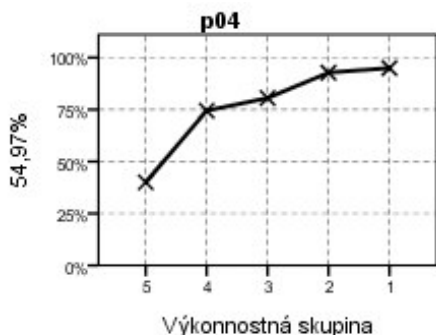
Správnu odpoveď napísalo 76,5 % žiakov so ZZ a 59,2 % žiakov zo SZP. Na základe hodnot obťažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov so ZZ ľahká a pre žiakov zo SZP stredne ťažká. V tabuľke 1 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky žiakov so ZZ a žiakov zo SZP.

Tab. 1: Základné štatistické parametre položky č. 04

	Žiaci so ZZ	Žiaci zo SZP
Obťažnosť	76,5 %	59,2 %
Citlivosť	55,0 %	82,4 %
Vynechanosť	2,8 %	4,7 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,42	0,57

Na obrázku 3 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 04 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ v rámci testu. Najmenej rozlišovala žiakov v 1., 2. a 3. výkonnostnej skupine, t. j. najúspešnejších žiakov v rámci testu a zároveň výrazne odlíšila najmä skupinu najslabších žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 95 % a najmenej úspešní žiaci 35 %. Stredná výkonnostná skupina dosiahla úspešnosť približne 80 %.

Zároveň na obrázku 4 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 04 podľa výkonnostných skupín aj žiakov zo SZP v rámci testu. Najmenej rozlišovala žiakov v 3., 4. a 5. výkonnostnej skupine, t. j. najslabších žiakov v rámci testu a zároveň výrazne odlíšila najmä skupinu najúspešnejších žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 65 % a najmenej úspešní žiaci 0 %. Stredná výkonnostná skupina dosiahla úspešnosť približne 10 %.



Obr. 3: Distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 04 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ



Obr. 4: Distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 04 podľa výkonnostných skupín žiakov so SZP

Ukážky správneho žiackeho riešenia vo vybranej položke č. 04

Na obrázkoch 5 je uvedený správny číselný zápis žiackych riešení. Z ukážok zápisov je zrejmé, že žiaci postupovali správne. Zadanie úlohy správne pochopili, vedeli sa zorientovať v tabuľke a vyhľadať explicitnú informáciu (čas príchodu rýchlika).

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

08:34

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

08:34

Obr. 5: Položka č. 04 test SJL/ZZ T5-2015

Ukážky nesprávneho žiackeho riešenia vo vybranej položke č. 04

Na obrázkoch 6 je uvedený nesprávny zápis odpovede. Z ukážky zápisu je zrejme, že žiak neporozumel inštrukcii v zadaní a mechanicky napísal jedno z miest (Bratislava), ktoré ponúkala ukážka.

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

Bratislava

V druhom prípade je tiež zrejmé, že žiak správne neporozumel inštrukcii v zadaní a namiesto času príchodu rýchlika do Humenného, napísal čas odchodu rýchlika z Bratislavy. Žiak mal problém zorientovať sa v nesúvislom texte (tabuľka) a vyhľadať explicitnú informáciu.

04. Na základe ukážky napíš čas príchodu rýchlika R 615 do Humenného.

2340

Obr. 6: Položka č. 04 test SJL/ZZ T5-2015

Pôvodné zadanie položky č. 13 SJL T5-2015

13. V ktorej možnosti je správne uvedená časová postupnosť ukážky?

A

1. Nešťastná mucha.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Švehlin nápad.

B

1. Švehlin nápad.
2. Hľadanie odpovede.
3. Nešťastná mucha.
4. Obrana pred pavúkom.

C

1. Nešťastná mucha.
2. Švehlin nápad.
3. Obrana pred pavúkom.
4. Hľadanie odpovede.

D

1. Švehlin nápad.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Nešťastná mucha.

Obr. 7: Položka č. 13 test SJL T5-2015

Položka č. 13 patrí do oblasti *komunikácia a sloh* s tematickým celkom sloh, pričom položka meria aj schopnosť čítania s porozumením. Cieľom položky bolo aplikovať konkrétnu znalosť o štruktúre textu a vedieť správne identifikovať jednotlivé myšlienkové celky podľa časového sledu udalostí v ukážke. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne *aplikovať* súvislosti v texte na implicitnej úrovni s využitím *konceptuálnych* poznatkov zameriavajúce sa na vzájomné vzťahy. Položka bola uzavretá, žiaci si vybrali jednu správnu odpoveď zo štyroch možností. Položka testovala oblasť komunikácie a slohu, zároveň aj čitateľskú gramotnosť a schopnosť orientovať sa v súvislom umeleckom texte. Od žiakov sa očakávalo, že využijú svoju schopnosť a vedomosť orientácie v texte so zameraním na schopnosti rozobrať ukážku od celku k menším častiam (analýza), resp. osvojiť si schopnosť spájať súvislosti na rôznych úrovniach (syntéza).

Upravené zadanie položky č. 13 SJL T5-2015

13. V ktorej možnosti je **správne** uvedená **časová postupnosť** ukážky?

A	B
1. Nešťastná mucha. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Švehlin nápad.	1. Švehlin nápad. 2. Hľadanie odpovede. 3. Nešťastná mucha. 4. Obrana pred pavúkom.
C	D
1. Nešťastná mucha. 2. Švehlin nápad. 3. Obrana pred pavúkom. 4. Hľadanie odpovede.	1. Švehlin nápad. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Nešťastná mucha.

Obr. 8: Položka č. 13 test SJL/ZZ T5-2015

V položke č. 13 sme realizovali iba formálne úpravy, pričom cieľ položky je zachovaný a v zadaní sú kľúčové slová zvýraznené **boldom**. Ukážka bola formálne i obsahovo upravená potrebám testovanej skupiny žiakov, pričom významová hodnota ukážky sa zhodovala s ukážkou pre intaktných žiakov.

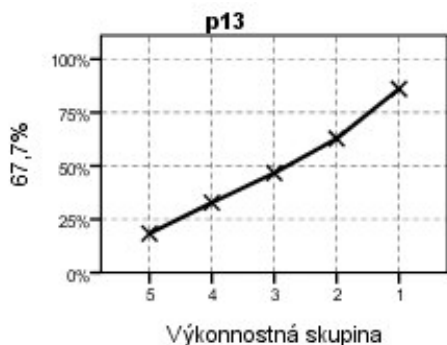
Správnu odpoveď napísalo 49,3 % žiakov so ZZ a 45,2 % žiakov zo SZP. Na základe hodnôt obťažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov so ZZ a pre žiakov zo SZP stredne ťažká. V tabuľke 2 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky žiakov so ZZ a žiakov zo SZP.

Tab. 2: Základné štatistické parametre položky č. 13

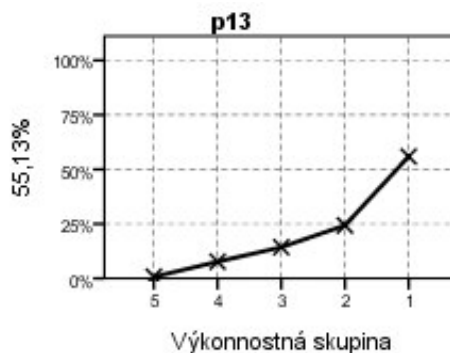
	Žiaci so ZZ	Žiaci zo SZP
Obťažnosť	49,3 %	45,2 %
Citlivosť	67,7 %	74,1 %
Vynechanosť	0,6 %	2,5 %
Korelácia položky so zvyškom testu (<i>P. Bis.</i>)	0,41	0,50

Na obrázku 9 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 13 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ v rámci testu. Položka dobre rozlišovala žiakov vo všetkých výkonnostných skupinách. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 90 % a najmenej úspešní žiaci 20 %. Stredná výkonnostná skupina dosiahla úspešnosť približne 50 %.

Zároveň na obrázku 10 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosti položky č. 13 podľa výkonnostných skupín aj žiakov zo SZP v rámci testu. Položka slabo rozlišovala menej úspešných žiakov v rámci testu a zároveň výrazne odlišila najmä skupinu najúspešnejších žiakov v 1. výkonnostnej skupine. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 55 % a najmenej úspešní žiaci 0 %. Stredná výkonnostná skupina dosiahla úspešnosť približne 10 %.



Obr. 9: Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 13 podľa výkonnostných skupín žiakov so ZZ



Obr. 10: Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 13 podľa výkonnostných skupín žiakov zo SZP

Ukážky správneho žiackeho riešenia vo vybranej položke č. 13

Na obrázkoch 11 sú uvedené správne žiacke riešenia. Z ukážok zápisov je zrejmé, že žiaci postupovali správne. Text ukážky interpretovali správne, vedeli pospájať jednotlivé fragmenty udalostí. Na základe prečítanej ukážky sa žiaci museli orientovať v texte, pochopiť myšlienku a správnu chronologickú postupnosť.

13. V ktorej možnosti je **správne** uvedená **časová postupnosť** ukážky?

A

1. Nešťastná mucha.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Švehlin nápad.

B

1. Švehlin nápad.
2. Hľadanie odpovede.
3. Nešťastná mucha.
4. Obrana pred pavúkom.

C

1. Nešťastná mucha.
2. Švehlin nápad.
3. Obrana pred pavúkom.
4. Hľadanie odpovede.

D

1. Švehlin nápad.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Nešťastná mucha.

13. V ktorej možnosti je **správne** uvedená **časová postupnosť** ukážky?

A

1. Nešťastná mucha.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Švehlin nápad.

B

1. Švehlin nápad.
2. Hľadanie odpovede.
3. Nešťastná mucha.
4. Obrana pred pavúkom.

C

1. Nešťastná mucha.
2. Švehlin nápad.
3. Obrana pred pavúkom.
4. Hľadanie odpovede.

D

1. Švehlin nápad.
2. Obrana pred pavúkom.
3. Hľadanie odpovede.
4. Nešťastná mucha.

Obr. 11: Položka č. 13 test SJL/ZZ T5-2015

Ukážky nesprávneho žiackeho riešenia vo vybranej položke č. 13

Na obrázkoch 12 sú uvedené nesprávne žiacke riešenia. Z ukážok zápisov je zrejmé, že niektorí žiaci mali problém správne porozumieť textu v časovom slede udalostí a usporiadať tak vety do zmysluplného poradia – postupnosti.

13. V ktorej možnosti je **správne** uvedená **časová postupnosť** ukážky?

A	B
1. Nešťastná mucha. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Švehlin nápad.	1. Švehlin nápad. 2. Hľadanie odpovede. 3. Nešťastná mucha. 4. Obrana pred pavúkom.
C	D
1. Nešťastná mucha. 2. Švehlin nápad. 3. Obrana pred pavúkom. 4. Hľadanie odpovede.	1. Švehlin nápad. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Nešťastná mucha.

13. V ktorej možnosti je **správne** uvedená **časová postupnosť** ukážky?

A	B
1. Nešťastná mucha. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Švehlin nápad.	1. Švehlin nápad. 2. Hľadanie odpovede. 3. Nešťastná mucha. 4. Obrana pred pavúkom.
C	D
1. Nešťastná mucha. 2. Švehlin nápad. 3. Obrana pred pavúkom. 4. Hľadanie odpovede.	1. Švehlin nápad. 2. Obrana pred pavúkom. 3. Hľadanie odpovede. 4. Nešťastná mucha.

Obr. 12: Položka č. 13 test SJL/ZZ T5-2015

Odporúčania

Z praxe vieme aká je dôležitá systematická a pravidelná príprava žiakov na vyučovací proces. Pozornosť treba venovať aj slaboprospeievajúcim žiakom so ŠVVP nielen vo všeobecných vzdelávacích predmetoch, ale aj v oblasti čitateľskej gramotnosti. U týchto žiakov je potrebné primerane veku rozvinúť kľúčové spôsobilosti (kompetencie), zmysluplné základné vedomosti, znalosti, zručnosti; podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov kriticky a tvorivo myslieť prostredníctvom získavania vlastnej poznávacej skúsenosti a aktívnym riešením problémov, ktoré sa počas edukačného procesu vyskytnú; vzbudiť záujem o celoživotné vzdelávanie sa. Získaním primeraných komunikačných, kompenzačných kompetencií umožníme týmto žiakom rozvinúť a vybudovať nezávislú existenciu.

Preto je nevyhnutné aplikovať vyučovacie metódy, ktoré podporujú rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti, vytvárať pre pedagógov všetkých predmetov portfólio stimulačných programov zodpovedajúcich kognitívnemu vývinu a rozvoju motorických zručností žiakov. Z začať s intervenciou už v predškolskom veku, čím dosiahneme ľahšie zaradenie detí do vyučovacieho procesu pre vyššiu kvalitu života.

Vašu pozornosť chceme upriamiť na celosvetovo uznávanú metódu inštrumentálneho obohacovania, ktorá je založená na myšlienke a teórii profesora Reuvena Feuersteina. Metóda vychádza z princípov vývinovej a kognitívnej psychológie, špeciálnej pedagogiky a mnohými štúdiami preukázala svoju účinnosť pri práci s deťmi, ale aj dospelými, u ktorých bola z rôznych príčin zastavená alebo spomalená prirodzená schopnosť učiť sa a používať naučené poznatky v bežnom živote. V praxi sa metóda inštrumentálneho obohacovania zameriava na zistenie miery schopnosti učiť sa a na rozvoj kognitívneho potenciálu človeka prostredníctvom sprostredkovaného učenia, resp. na rozvoj kognitívneho a emočného potenciálu žiakov. Jej podstatou je stimulácia kognitívnej progresivity, ktorá umožňuje osobnostný rast po všetkých stránkach – myslenie, prežívanie, správanie, osobnosť. Pri práci sa kladie dôraz na rozvoj myslenia (aj kritického), reči, vnútornej motivácie, reflektovanie svojho myslenia (metakognícia), schopnosti učiť sa v súvislostiach, rešpektovať názory iných ľudí, na zvyšovanie intelektového potenciálu detí, mládeže i dospelých (aj nadaných), ďalej na upevnenie sebadôvery a dodanie istoty, že zvládne problémy, s ktorými sa stretne, taktiež na vytvorenie si stratégie riešenia daných problémov, úloh a odstránenie impulzivity a strachu z neúspechov a chýb. Metóda nie je obmedzená žiadnou vekovou ani výkonnostnou skupinou osôb. Nachádza široké uplatnenie pri práci s deťmi s poruchami učenia, poruchami správania, pozornosťou, žiakmi z málo podnetného prostredia či deťmi s Downovým syndrómom.

Záver

V školskom prostredí sa vzdeláva veľká skupina žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorej je potrebné zabezpečiť podmienky na prekonanie bariér vo vyučovacom procese.

Zapojení žiaci so ZZ do T5-2015 dosiahli očakávané výsledky, ich priemerná úspešnosť bola 58,1 %. Žiaci s VPU dosiahli priemernú úspešnosť 56,2 %, žiaci s NKS 66,0 %, žiaci s TP 74,3 % a žiaci so SP 61,4 % priemernú úspešnosť. V teste zo SJL pre žiakov so ZZ neboli žiadne veľmi ťažké položky. Žiadna položka nediskriminovala ani chlapcov ani dievčatá. Môžeme konštatovať, že úpravy pre žiakov so ZZ mali svoj význam a boli efektívne. Pri úpravách sme zohľadňovali zdravotné obmedzenia žiakov.

Pozornosť sme venovali aj žiakom ZŠ zapojených do projektu MRK I., ktorí dosiahli pozitívny posun vo výsledkoch v porovnaní s pilotnými testovaniami realizovanými v predchádzajúcich školských rokoch. Pôsobením celodenného výchovného systému a posilnením odborných pedagogických, psychologických, špeciálno-pedagogických, sociálnych a terénnych pracovníkov v projekte MRK I. malo kladný vplyv na edukačný proces. Vysoké nasadenie v triede a mimo školy dokáže efektívne inšpirovať a motivovať prácu žiakov čo prispieva k ich lepším výsledkom v škole.

Títo žiaci dosiahli pri riešení testu zo SJL priemernú úspešnosť 47,9 %. Priemerná známka žiakov bola 2,4.

Vo výberovej vzorke bolo 28,5 % žiakov, ktorí mali na koncoročnom vysvedčení zo SJL v 4. ročníku ZŠ známku výborný, dvojkárov bolo 24,0 %, 23,4 % trojkárov, 18,7 % štvorkárov a 0,5 % päťkárov. Priemerná úspešnosť jednotkárov bola 74,4 %, dvojkárov 50,6 %, trojkárov 32,3 %, štvorkárov 22,1 % a päťkárov 24,5 %. Žiadna položka nediskriminovala ani chlapcov ani dievčatá.

Prelomením bariér, vytvorením podmienok pre inkluzívny model výchovy a vzdelávania dávame priestor pre začlenenie sa do spoločnosti celej skupine žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

PodĎakovanie

Všetkým zapojeným školám a učiteľom ďakujeme za spoluprácu pri realizácii Testovania 5-2015 a tešíme sa na spoluprácu pri príprave Testovania 5-2016.

Literatúra

Alföldyová, I. a kol. *Testovanie 5-2015, priebeh, výsledky a analýzy*. Bratislava: NÚCEM, 2016. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents/46/testovanie_5_2015/SPRAVA_T5_2015_na_zverejnenie.pdf

Ficek, T. Testovanie 5-2015. Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry žiakov zo SZP. Bratislava: NÚCEM, 2016. (Interný materiál)

Kostolanská, J. Testovanie 5-2015. Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry žiakov so ZZ. Bratislava: NÚCEM, 2016. (Interný materiál)

Polgáryová, E. a kol. Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ). Bratislava: NÚCEM, 2015. 182 s. ISBN 978-80-89638-17-8.

Test zo slovenského jazyka a literatúry T5-2015. Bratislava: NÚCEM, 2015.

Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie_5_2015/testy_t5_2015/T5-2015_SJ-fA.pdf

Metóda inštrumentálneho obohacovania podľa R. Feuersteina. Dostupné na internete: <http://www.majakcentrum.sk/trnava/aktuality/fie-feuersteinova-metoda-instrumentalneho-obohacovania/>,

<http://etp.sk/projekty/ucme-sa-ucit-sa/>

Adresy autorov

Mgr. Eva Polgáryová, PhD.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
eva.polgaryova@nucem.sk

Mgr. Viktória Khernová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
viktoria.khernova@nucem.sk

ŠPECIÁLNA EDUKAČNÁ, REEDUKAČNÁ A KOMPENZAČNÁ PRÁCA SO ŽIAKMI S DYSGRAFIU A DYSORTOGRAFIU

SPECIAL EDUCATION, REEDUCATION AND COMPENSATION WORKS FOR PUPILS WITH DYSGRAPHIA AND DYSORTOGRAPHIA

Anna Skokanová

Základná škola G. Haina v Levoči, Inštitút kompenzácie, edukačnej efektivity a poradenstva Vianey v Levoči

Mária Štramová

Základná škola G. Haina v Levoči, Inštitút kompenzácie, edukačnej efektivity a poradenstva Vianey v Levoči

Abstract:

Verbal and nonverbal communication is very important for school success pupils. There are a connections between communication competence pupils with learning disabilities and their academic success. This study offers research findings in area development of written communication pupils with dysgraphia and dysortographia through education, reeducation and compensation in school conditions.

Key words:

Dysgraphia, dysortographia, communication skills, simple slovak grammar, Skokan's easy method of writing ten fingers

Úvod

Vzdelávanie vnímame ako flexibilný proces s cieľom tvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jednotlivca bez výnimky, čo predstavuje reálny cieľ, ktorého splnenie priamo súvisí s naplnením požiadaviek na transformáciu výchovno-vzdelávacích inštitúcií, ako aj transformáciu edukačných postojov jednotlivých pedagógov.

V predkladanej štúdii prezentujeme niektoré inovatívne edukačné postupy a výskumné zistenia v oblasti edukačnej, reedukačnej a kompenzačnej práce vhodnej pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, ale aj pre žiakov s inými špeciálnymi edukačnými potrebami, ktoré vyplývajú z rôznych primárnych, či sekundárnych problémov, ktoré môžu byť bariérou pre „dobrý štart“ v intenciách inštitucionalizovanej edukácie.

Možnosti edukačného prístupu k žiakom s vývinovými poruchami učenia

K riešeniu opisovanej problematiky je potrebné neustále hľadanie nových možností ktoré prezentujeme aj v predkladanej štúdii, pričom nadväzujeme na progresívne postoje v oblasti výchovy a vzdelávania, aby inštitucionalizované edukačné zariadenia

neboli pre žiakov procesom konsternácie, ale procesom širšej zmysluplnej socializácie a mentálneho rastu.

Prezentujeme myšlienku, že je povinnosťou pedagógov spoznávať potreby a možnosti každého žiaka a tak vytvárať vhodný priestor pre dekódovanie vonkajších informácií a edukačných vplyvov, ktoré pôsobia na jeho socializáciu, predprofesijnú, či profesijnú prípravu i rozvoj ďalších oblastí, predovšetkým však pre aplikáciu získaných vedomostí v bežnom živote, čo následne výrazne vplýva na prosperovanie človeka ako individuality i prosperovanie celej ľudskej spoločnosti.

Pre úspešnosť opisovaného procesu je nevyhnutné, aby k sprostredkovaným informáciám a edukačným podnetom žiak zaujal stanovisko, vnútorne ho spracoval a až na základe vnútorného spracovania konal. Uvedomujeme si, že tento proces nie je možný bez adekvátneho dekódovania sprostredkovaných informácií, zároveň je potrebné brať do úvahy fakty, že na vývin jednotlivca výrazne pôsobia výchovné vplyvy v rodine, ako aj vplyvy dané dedičnosťou, individuálne zvláštnosti osobnosti, vnútorné dispozície, ktoré sa ďalej dotvárajú a rozvíjajú, vplývajú na získané schopnosti, vedomosti, zručnosti a návyky ako aj iné telesné a psychické kvality žiaka a v neposlednom rade masovokomunikačné prostriedky, tak v pozitívnom, ako aj v negatívnom zmysle slova. Vonkajšie vplyvy pôsobiace na formovanie osobnosti jednotlivca sa predovšetkým prostredníctvom vnútorných podmienok dotvárajú v priebehu ďalšieho života a sú výsledkom vzťahu jednotlivca k vplyvom prostredia. Práve tu vidíme priestor na edukačnú simplifikáciu a zmysluplnosť vzájomného pôsobenia.

Praktická časť štúdie

Školský systém sa formuje dlhodobo pod vplyvom sociálnej politiky štátu s akceptáciou aspektov rovnosti v oblasti edukácie. Atribúty rovnosti v opisovanej oblasti majú výrazné špecifiká, tie je potrebné posudzovať z viacerých hľadísk. Riešenie problematiky spojenej s edukáciou žiakov s vývinovými poruchami učenia je zamerané predovšetkým na odhaľovanie príčin školského zlyhávania a hľadanie možností skvalitňovania práce špeciálnych pedagógov tak v oblasti pedagogickej diagnostiky, ako aj v aplikácii jej záverov pri konštruovaní a evalvácii edukačných postupov a v konečnom dôsledku z dlhodobého hľadiska k zabezpečeniu rovnosti v ďalšom vzdelávaní vypracovaním vhodných postupov, ktoré budú v inštitucionálnych podmienkach akceptovať deficity čiastkových funkcií u žiakov s vývinovými poruchami učenia.

Aby bolo možné naplňať spomínané požiadavky, rozhodli sme sa výskumne overiť nové edukačné postupy, ktorých snahou je akceptácia špeciálnych edukačných potrieb žiakov. Jednou z metód, ktoré plne akceptujú požiadavky nami opisované požiadavky je Simplifikačná metóda gramatických pravidiel (jednoduchá gramatika) písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slovenských slov, ktorá ponúka výrazné zjednodušenie gramatických pravidiel slovenského jazyka.

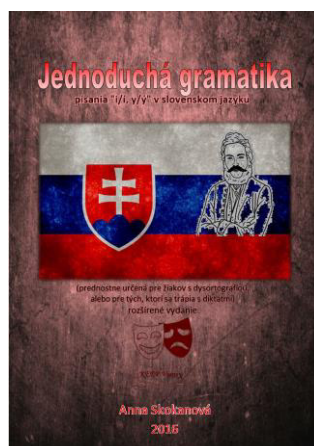
Značný počet žiakov s dysortografiou má deficit v oblasti vizuálneho, či auditívneho vnímania. Ponúkaná metóda nie je postavená na auditívnom, ani vizuálnom vnímaní a diskriminácii foném a grafém, ale na chápaní významu jednotlivých slov, čím zabezpečíme kompenzáciu prítomného deficitu a podporíme čítanie a písanie s porozumením. Rozvíjanie tejto kompetencie posúva žiaka v oblasti porozumenia textu, schopnosti dokázať spracovať získané informácie, vedieť formulovať svoje myšlienky...

Vieme, že v priebehu nižšieho sekundárneho vzdelávania s narastajúcim rozsahom gramatického učiva žiaci s dysortografiou strácajú prehľad v gramatických pravidlách a ich uplatňovaní. Majú problém so systematizáciou gramatického učiva, ako aj jeho pohotovou aplikáciou. Simplifikácia (zjednodušenie) gramatických pravidiel pomáha opri odbúravaní problémov tohto typu. Okrem uvedeného predpokladáme, že je

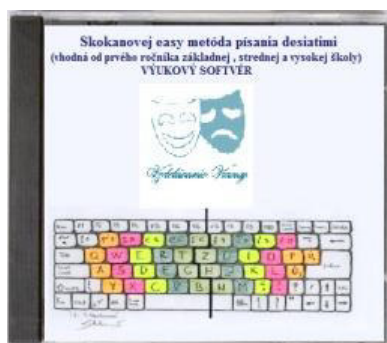
Simplifikačná metóda (jednoduchá gramatika) je vhodná aj pre žiakov stredných škôl (prípadne ešte starších študentov), ktorí nemali možnosť osvojiť si náročné gramatické pravidlá v slovenskom jazyku spôsobom, ktorý by vyhovoval ich individuálnym potrebám.



Obr. 1: Jednoduchá gramatika - pomôcka pre žiaka



Obr. 2: Jednoduchá gramatika – metodika pre učiteľa



Obr. 3: Edukačný softvér easy metódy písania desiatimi

(vhodný pre všetky vekové kategórie, aj pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami)

Rozvíjanie už spomínanej kompetencie v oblasti porozumenia textu, schopnosti dokázať spracovať informácie, vedieť formulovať svoje myšlienky je možné aj pomocou získania zručnosti desaťprstového písania, čomu tiež vo výskumnej časti štúdie venujeme pozornosť, nakoľko žijeme v dobe rozvoja informačno-komunikačných technológií a získanie zručnosti písať desiatimi prstami je pre každého z nás priam nutnosťou. Prezentovaná „Skokanovej easy metóda písania desiatimi“ ponúka jednoduchý a efektívny spôsob výučby písania všetkými desiatimi prstami na klávesnici PC.

Na základe výskumných zistení z roku 2014 (Skokanová 2012) si dovoľíme tvrdiť, že písanie desiatimi prstami bude pre žiaka vo veku od siedmich rokov až po dospelý vek možné zvládnuť v priebehu ôsmich časovo nenáročných cvičení. Predpokladáme, že aj žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami budú potrebovať rovnakú časovú dotáciu výučby. Postup výučby je vhodný pre všetkých jednotlivcov, ktorí poznajú písmená slovenskej abecedy, pričom je rozpracovaný aj so zameraním na celkový rozvoj

písomných komunikačných kompetencií, čo má následne pozitívny dopad na aj na čitateľské schopnosti žiaka, študenta, či dospelého jednotlivca.

Prezentovaná a výskumne overovaná Skokanovej easy metóda písania desiatimi bola pôvodne vytvorená pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. U skúmaných žiakov sa zistilo, že v kombinácii s vyššie spomínanou inovatívnou metódou pod názvom Simplifikačná gramatika (jednoduchá gramatika) postupne dochádza k výraznej redukcii výskytu špecifických chýb v napísanom texte. Pozitívnymi sekundárnymi dôsledkami, ktoré uvádza Skokanová (2012) je rozvíjanie fonematickej diskriminácie predovšetkým spoluhláskových zhlukov, mäkkosti, tvrdosti, dĺžky slabík... Pozitívne dôsledky badať aj v oblasti fonograforytmiky a v konečnom dôsledku takýto spôsob písomnej komunikácie priaznivo vplýva na rozvoj čítania žiaka, čím sme chceli odborníkov, ale aj širokú verejnosť upozorniť na fakt, že aj veľké problémy sa dajú zdolať jednoduchými prostriedkami.

Cieľ výskumu a hypotézy výskumu

Školskú úspešnosť žiakov s dysortografiou výrazne ovplyvňujú komunikačné kompetencie. Konkrétne tu máme na mysli komunikačné schopnosti v písomnej podobe. V priebehu primárneho vzdelávania sú považované za kľúčové spôsobilosti, pretože tvoria základnú bázu pre ďalšie vzdelávanie, práve tu vidíme priestor na empirické skúmanie nastoleného problému, nakoľko z tohto uhla pohľadu je potrebné opisovanej problematike na Slovensku venovať intenzívnu pozornosť.

Jedným z cieľov výskumu bolo overiť efektívnosť osvojovania a fixácie pravopisných pravidiel pomocou Simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchéj gramatiky) písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slov, ako aj pomôcky pod názvom „harmonika“ určenej primárne pre žiakov s dysortografiou v priebehu nižšieho sekundárneho vzdelávania. Ďalším cieľom bolo overiť časovú dotáciu na získanie kompetencie písať desiatimi prstami s vylúčením kontroly zrakom u žiakov s vývinovými poruchami učenia a u intaktných žiakov. Na dosiahnutie týchto cieľov sme si stanovili nasledujúce hypotézy:

Hypotéza 1

Predpokladáme, že desaťprstové písanie na klávesnici počítača zvládnu intaktní žiaci, ako aj žiaci s vývinovými poruchami učenia v rovnakom časovom horizonte.

Hypotéza 2

Predpokladáme, že pri aplikácii simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchéj gramatiky) písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slov sa u žiakov s dysortografiou v priebehu jedného školského roka zlepšia výsledky v pravopise najmenej o 50%, v porovnaní so žiakmi s dysortografiou, u ktorých boli aplikované iné edukačné metódy.

Hypotéza 3

Predpokladáme, že pri aplikácii Simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchéj gramatiky) písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slov budú mať lepšie výsledky v pravopise tí žiaci s dysortografiou, ktorí ovládali desaťprstové písanie, než tí ktorí desaťprstové písanie neovládali.

Zdôvodnenie hypotéz

V priebehu verbálnej komunikácie dochádza k odovzdávaniu informácii medzi komunikátorom a príjemcom. Komunikátor kóduje a príjemca dekoduje sprostredkované informácie, pričom sa nie vždy podarí správne dekodovať zmysel povedaného. Príčinami a dôsledkami nesprávneho dekodovania informácii v priebehu edukačného procesu sa výskumne venovala napr. Kocúrová, M. (2002), Skokanová, A. (2012), Spuchlák, J. (2004) a i. Dekódovanie odovzdaných informácií je podmienené viacerými faktormi, v našej výskumnej vzorke predpokladáme problémy s dekodovaním informácií na základe vývinovej poruchy učenia. Interpretovanú informáciu je totiž

dôležité správne pochopiť, čo závisí od ďalších činiteľov, akými sú znalosti, skúsenosti, postoje, vnímanie i pocity odosielateľa i príjemcu a tie opäť závisia od ďalších faktorov. Práve tu vidíme priestor, aby sa zvyšovala funkčná gramotnosť žiakov s vývinovými poruchami učenia.

Metodika výskumu

Metodika výskumu je založená na nasledujúcich stratégiách. Prvou je zisťovanie potreby časovej dotácie na zvládnutie desaťprstového písania intaktných žiakov a zisťovanie potreby časovej dotácie na zvládnutie desaťprstového písania žiakov s vývinovými poruchami učenia.

Druhou je sledovanie a štatistické vyhodnocovanie pravopisných chýb u žiakov II. stupňa s vývinovou poruchou učenia - dysortografiou pri aplikácii Simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchkej gramatiky) písania „i/l“, „y/ý“ v koncovkách slov a používaní pomôcky „harmonika“ a sledovanie i štatistické vyhodnocovanie výsledkov pravopisu u žiakov s dysortografiou v priebehu nižšieho sekundárneho vzdelávania bez použitia opisovanej metódy i pomôcky v priebehu jedného školského roka.

Treťou je sledovanie korelácií medzi výsledkami v pravopise u žiakov s dysortografiou pri použití Simplifikačnej metódy gramatických pravidiel písania „i/l“, „y/ý“ v koncovkách slov a pomôcky pod názvom „harmonika“, ktorí ovládali desaťprstové písanie a tými žiakmi, ktorí desaťprstové písanie neovládali a to taktiež v jednoročnom časovom horizonte.

Predpokladáme, že systematické a komplexné vedecké údaje skúmanej problematiky sa dosiahnu matematicko-štatistickým spracovaním získaných údajov, ich komparáciou a interpretáciou. Posledná aplikačná fáza výskumu predstavuje návrh možných riešení zistených problémov a odporúčaní pre prax.

Postup pri výbere súboru

Pri výbere výskumného súboru sme vychádzali z reálnych možností skúmať danú problematiku na Slovensku v Prešovskom kraji, Košickom kraji a Žilinskom kraji. Najpodstatnejšie však výber výskumného súboru ovplyvnila ochota, či neochota špeciálnych pedagógov na danom výskumnom probléme spolupracovať.

Výskumnú vzorku tvorilo tridsať zdravotne znevýhodnených žiakov s vývinovou poruchou učenia – dysortografia. Všetci žiaci boli individuálne začlenení do bežných tried základných škôl. U týchto žiakov bola za účelom zisťovania potreby časovej dotácie na zvládnutie desaťprstového písania aplikovaná Skokanovej easy metóda písania desiatimi. Spomínanou metódou sa učili písať desiatimi aj tridsať intaktní žiaci. Aby sme mohli overiť druhú a tretiu hypotézu, bolo potrebné overiť možnosti redukcie pravopisných chýb v písomnom prejave žiakov výskumnej vzorky – teda žiakov s vývinovými poruchami učenia a žiakov kontrolnej vzorky výskumu. Žiaci výskumnej vzorky pri výučbe postupovali podľa simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchá gramatika) písania „i/l“, „y/ý“ v koncovkách slov.

Kontrolnou vzorkou výskumu bolo taktiež 30 zdravotne znevýhodnených žiakov s vývinovou poruchou učenia – dysortografia. Aj títo žiaci boli individuálne začlenení do bežných tried základných škôl. Výuka pravopisu u týchto žiakov neprebíhala pomocou simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchkej gramatiky) písania „i/l“, „y/ý“ v koncovkách slov, pedagógovia mohli využiť metódy výuky podľa vlastného výberu.

U všetkých žiakov výskumnej vzorky bola štatisticky spracovaná chybovosť v aplikovaných diktátoch. Diktáty žiaci písali na začiatku školského roka, bol aplikovaný aj štvrťročný, polročný, trištvrtročný a koncoročný diktát.

Výsledky výskumu, ich analýza a interpretácia

V predkladanej štúdii sme sa zamerali na analýzu potreby časovej dotácie pri výučbe desaťprstového písania pomocou Skokanovej easy metódy písania desiatimi u žiakov s vývinovými poruchami učenia a intaktných žiakov.

Okrem uvedeného sme analyzovali úspešnosť aplikácie simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchá gramatika) písania „i/í“, „y/ý“ v koncovkách slov v slovenskom jazyku u žiakov s dysortografiou. Výsledky výskumu sú nasledovné.

Hlavnou úlohou predkladaného výskumu bola sumarizácia, analýza a deskripcia konkrétnych empirických zistení v priebehu jednoročného časového horizontu, ktoré sa týkali skúmanej problematiky.

V prvej hypotéze sme predpokladali, že desaťprstové písanie na klávesnici počítača zvládnu intaktní žiaci, ako aj žiaci s vývinovými poruchami učenia v rovnakom časovom horizonte.

Tab. 1: Potrebný časový horizont na zvládnutie desaťprstového písania

	Priemerná časová dotácia
Intaktní žiaci	8 vyučovacích hodín
Žiaci s vývinovými poruchami učenia	11 vyučovacích hodín

Z uvedeného vyplýva, že prvá hypotéza sa nám nepotvrdila, nakoľko zvládnutie desaťprstového písania s vylúčením kontroly zraku žiakom s vývinovými poruchami učenia trvalo v priemere o tri vyučovacie hodiny dlhšie, než intaktným žiakom. Intaktní žiaci sa naučili desaťprstové písanie v priebehu ôsmich vyučovacích hodín. Tu upozorňujeme na skutočnosť, že sme sa nezameriavali na rýchlosť písania, ale na správnosť písomného prejavu žiaka v spojení so správnym prstokladom a nutnosťou vylúčiť vizuálnu kontrolu činnosti rúk. Taktiež spomenieme pomerne dôležitý detail, že traja zo štyroch učiteľov aktívne neovládali desaťprstové písanie, avšak absolvovali seminár, kde im bol odprezentovaný metodický postup, ktorý akceptovali pri priamej výučbe intaktných žiakov, ako aj žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Aj napriek tomu si dovoľíme tvrdiť, že zistená časová dotácia, ktorá bola potrebná na zvládnutie opisovanej kompetencie je efektívna, nakoľko žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj napriek diagnostikovaným deficitom desaťprstové písanie bez vážnych nedostatkov zvládli. Uvedomujeme si, že bude potrebné nastolené empirické zistenia preskúmať hlbšie, nakoľko má deskriptovaná problematika vysoko kvalitatívny charakter a my sme sa zatiaľ zamerali na jeho kvantitatívnu stránku.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že pri aplikácii simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchá gramatika) písania „i/í“, „y/ý“ v koncovkách slov sa u žiakov s dysortografiou v priebehu jedného školského roka zlepšia výsledky v pravopise najmenej o 50%, v porovnaní so žiakmi s dysortografiou, u ktorých boli aplikované iné edukačné metódy.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že pri aplikácii simplifikačnej metódy gramatických pravidiel (jednoduchá gramatika) písania „i/í“, „y/ý“ v koncovkách slov sa u žiakov s dysortografiou v priebehu jedného školského roka zlepšia výsledky v

pravopise najmenej o 50%, v porovnaní so žiakmi s dysortografiou, u ktorých boli aplikované iné edukačné metódy.

Tab. 2: Výsledky v pravopise

Počet pravopisných chýb v diktátoch	Vstupný diktát	Diktát v prvom štvrtroku	Polročný diktát	Diktát v treťom štvrtroku	Koncoročný diktát
Výskumná vzorka	48	40	28	20	13
Kontrolná vzorka výskumu	49	48	48	47	49

Aj tu je potrebné upozorniť na fakt, že dvaja pedagógovia, ktorí edukačne aplikovali simplifikačnú metódu gramatických pravidiel písania „i/i, y/y“ v koncovkách ohybných slovných druhov prešli výcvikom a v priebehu jedného seminára edukačný postup zvládli. Aplikovaný postup plne akceptuje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ktorých je žiak s vývinovou poruchou učenia nositeľom. Pedagógovia, ktorí postupovali s bežnými edukačnými postupmi so simplifikačnou metódou oboznámení neboli.

Z nami nameraných zistení vyplýva, že pri aplikácii opisovanej metódy a s možnosťou použitia pomôcky „harmonika“, (ktorá je určená pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami) sa počet pravopisných chýb v diktátoch u žiakov s dysortografiou na II. stupni základnej školy v priebehu školského roka výrazne znižoval. Pričom počet pravopisných chýb v diktátoch na začiatku školského roka u žiakov výskumnej vzorky, ako aj u žiakov kontrolnej vzorky výskumu bol porovnateľný. Predpoklad uvádzaný v druhej hypotéze sa teda jednoznačne potvrdil, preto si dovoľíme tvrdiť, že skúmanie aplikovaného edukačného postupu by bolo vhodné rekognoskovať v širšej rovine. Nedomnievame sa, že v nami prezentovanom výskume ide o redukcionizmus, naopak, sme presvedčení, že takto špecifikovaný zámer pomôže hlbšie odhaliť významné a špecifické problémy a vhodné postupy v oblasti edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Skúmaní žiaci majú nepopierateľne špeciálne edukačné potreby, ktoré sú u každého žiaka individuálne a kompetentný učiteľ ich potrebuje spoľahlivo identifikovať a následne rozhodnúť o ďalších vhodných edukačných intervenciách.

V tretej hypotéze sme predpokladali, že pri aplikácii simplifikačnej metódy gramatických pravidiel písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slov budú mať lepšie výsledky v pravopise tí žiaci s dysortografiou, ktorí ovládali správny prstoklad na klávesnici počítača, než žiaci s dysortografiou, ktorí desaťprstové písanie neovládali. Výsledky výskumu sú uvedené v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 3: Výsledky v pravopise v súvislosti so zručnosťou desaťprstového písania

Počet pravopisných chýb v diktáte	Vstupný diktát	Diktát v prvom štvrtroku	Polročný diktát	Diktát v treťom štvrtroku	Koncoročný diktát
Žiaci ovládajúci desaťprstové písanie	47	38	24	14	9
Žiaci neovládajúci desaťprstové písanie	49	42	32	26	17

Overovanie tretej hypotézy, kde bolo predpokladom, že pri aplikácii simplifikačnej metódy gramatických pravidiel písania „i/i“, „y/y“ v koncovkách slov budú mať lepšie výsledky v pravopise tí žiaci s dysortografiou, ktorí ovládali desaťprstové písanie, než žiaci s dysortografiou, ktorí neovládali desaťprstové písanie. Vyplývajú z výsledkov výskumnej vzorky je možné tvrdiť, že lepšie výsledky v pravopise dosiahli tí respondenti, ktorí desaťprstové písanie ovládali. Zároveň bola u týchto respondentov pozorovaná výrazne nižšia unaviteľnosť v priebehu výskumu. Spomínaní žiaci boli ochotní bez výraznejších prejavov neochoty spolupracovať, zatiaľ čo žiaci, ktorí neovládali desaťprstové písanie s vylúčením vizuálnej kontroly rúk diktát písali neochotne, verbalizovali výrazné obavy z nízkej pravopisnej úrovne vlastného písomného prejavu, alebo vykazovali známky rezignácie, čo je u žiakov s vývinovými poruchami učenia bežné. Rezignácia je pre oblasť písomného prejavu jednotlivcov s dysortografiou častým prejavom, nakoľko práve táto oblasť komunikácie pre mnohých spomínaných žiakov predstavuje neprekonateľnú prekážku. Tu upozorňujeme na fakt, že môže ísť o neprekonateľnú prekážku, ak sa v edukácii postupuje bežnými edukačnými metódami. Naše zistenia naznačujú, že edukačné metódy, ktoré predstavujeme sú vhodnou alternatívnou k doterajším využívaným edukačným postupom slúžiacim na rozvíjanie písomnej komunikácie žiakov, ktorí sú nositeľmi dysortografie.

Konkretizácia empirických zistení hovorí o tom, že náš predpoklad sa potvrdil, avšak rozdiely v počte chýb medzi jednotlivými respondentmi boli rôzne, je potrebné zdôrazniť, že vo všetkých etapách štatistického spracovania boli v prospech respondentov, ktorí ovládali desaťprstové písanie na klávesnici počítača s vylúčením kontroly zrakom.

Záver

Výskumne sme dokázali, že opisované a empiricky overované postupy pre oblasť slovenskej gramatiky, ktoré sú metodicky spracované pod názvom „Jednoduchá gramatika písania „i/i, y/y“ v slovenskom jazyku“, ako aj „Skokanovej easy metóda písania desiatimi“ sú vhodné a efektívne pre rôznych jednotlivcov, teda intaktných žiakov, ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tu si dovoľíme upozorniť na širokospektrálny rozmer nastolenej problematiky, pretože si uvedomujeme, že riešenie takto rozsiahlej problematiky si vyžaduje mnohé ďalšie skúmania a identifikáciu mnohých ďalších vhodných edukačných intervencií. Taktiež si myslíme, že opisované bádania by bolo vhodné rekognoskovať na širšej výskumnej vzorke, aby sme mohli prezentované postupy deskriptovanej oblasti bez vážnych nedostatkov implementovať do pedagogickej a špeciálno-pedagogickej praxe. Bolo by vhodné empiricky sa zamerať aj na prípadný vplyv zručnosti desaťprstového písania s vylúčením kontroly zrakom na úroveň čítania v zmysle kvality, ako aj kvantity, nakoľko si uvedomujeme, že úroveň čítania vysokou mierou vplyva na edukačné výsledky žiakov. Keďže si uvedomujeme fakt, že ak je žiak nositeľom odlišných schopností, čo je v prípade deskriptovanej diagnózy neodškriepiteľné, je nutný taký pedagogický prístup, ktorý akceptuje tento fakt a vedomosti, zručnosti majú byť žiakovi sprostredkované tak, aby boli akceptované aj odlišné schopnosti, ktorými žiak disponuje. Okrem uvedeného je potrebné rešpektovanie možností žiaka, možností jeho rodinného prostredia, ako aj akceptácie širšieho sociálneho okolia, ďalej zodpovednosť, dôvera, spolupráca, rešpektovanie sa navzájom, spolupatričnosť, vhodná sociálna komunikácia, sebadôvera, využívanie a rozvíjanie vlastného pedagogického potenciálu i potenciálu zverených žiakov a i. Prax ukazuje, že páve toto sú možnosti, ktorými prispievame ku zlepšeniu edukačných výsledkov žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Patríť do spoločnosti je prirodzená potreba každého človeka, schopnosť spolupracovať, či komunikovať s inými ľuďmi, schopnosť rešpektovať názory druhých a schopnosť

vhodným spôsobom presadzovať svoje vlastné názory, či dôverovať druhému človeku je predpokladom vhodného začlenenia sa do spoločnosti a práve o to sa snažíme v priebehu celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Rozvíjaním komunikačných kompetencií žiakov, teda aj písomnej kompetencie zvyšujeme možnosť školskej úspešnosti, s čím výrazne súvisí kvalita profesného i osobného života jednotlivca. Je to potenciál, ktorý je potrebné rozvíjať u všetkých ľudí, o to viac u jednotlivcov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Okrem využívania adekvátnych metód pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je ďalším z dôležitých činiteľov ovplyvňujúcich školskú úspešnosť diskutovaných žiakov aj vhodná motivácia v priebehu celého edukačného procesu. Nereálnosť požiadaviek kladených na žiaka znižujú jeho výkon a naopak, vhodnosť požiadaviek je prostriedkom zvyšovania efektivity učebnej činnosti. Aj napriek mnohým pokusom o zlepšenie a skvalitnenie edukačných výsledkov týchto u žiakov stále vidíme neprebádaný priestor, ktorý môže významne posunúť kvalitu edukačnej práce a v konečnom dôsledku kvalitu vzdelanostnej úrovne žiakov, ktorí majú sťažené podmienky pri nadobúdaní vedomostí a zručností, ktoré sú potrebné pre ďalšie rozvíjanie a smerovanie žiaka. Rozvíjaním a upevňovaním týchto kompetencií zvyšujeme možnosti skvalitňovať každodenný život žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inštitucionalizovaných školských podmienkach.

Literatúra

- KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova : Aleš Čeněk, 2002, ISBN 80-86473-23-6.
- SKOKANOVÁ, A. 2012. Interferenčné vplyvy pôsobiace na komunikačné kompetencie rómskych žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Bratislava : Sapiencia, 2012. ISBN 978-80-892229-23-9.
- SKOKANOVÁ, A. 2009. *Prípravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy*. In Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok. Roč. IX., č. 1, Katolícka univerzita v Ružomberku : Ružomberok, 2009, s. 10-16. ISSN 1335-9185.
- SKOKANOVÁ, A. 2011. Možnosti reedukačnej práce so žiakmi s dysortografiou. In: Studia scientifica facultatis paedagogicae. Ružomberok. 2011, 29-39 s. ISSN 1336-2232.
- SKOKANOVÁ, A. 2012. Simplifikačná metóda písania « i/í, y/ý » v slovenských slovách (prednostne určená pre žiakov s dysortografiou). Bratislava : Sapiencia, 16 s. 2012. ISBN 978-80-89229-22-2.
- SKOKANOVÁ, A. 2015. Skokanovej easy metóda písania desiatimi. Bratislava : Sapiencia, 2015. ISBN 978-80-89229-26-0.
- SPUCHLÁK, J. 2004. Generácia mladých Európanov ako internetová societa – videnie sveta. In: Orbis communicationis socialis. International theological revue of social sommunication Lublin : Drukarnia, 2004, ISBN 80-7222-186-3.

Adresy autorov

PaedDr. Anna Skokanová, PhD.

Základná škola G. Haina v Levoči, Inštitút kompenzácie, edukačnej efektivity a poradenstva Vianey v Levoči
M. R. Štefánika 8, 054 01 Levoča
keep.vianey@gmail.com

Mgr. Mária Štramová

Základná škola G. Haina v Levoči, Inštitút kompenzácie, edukačnej efektivity
a poradenstva Vianey v Levoči

M. R. Štefánika 8, 054 01 Levoča

keep.vianey@gmail.com

PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV CHÉMIE PRE BÁDATEĽSKY ORIENTO VANÚ VÝUČBU

PREPARATION OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS FOR INQUIRY BASED SCIENCE EDUCATION

Ivana Sotáková

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Mária Ganajová

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The aim of study is to inform about the preparation of future chemistry teachers for Inquiry-Based Science Education (IBSE). In Slovakia, there is the requirement for IBSE on the subject of chemistry included in curriculum documents, education programs ISCED 2 and ISCED 3A.

How are graduates of teaching ready for IBSE? At the undergraduate training of chemistry teacher at the Faculty of Science Pavol Jozef Šafárik University in Košice we have within the teaching subjects of Special practice of school experiments I, Didactic of Chemistry I and Didactic of Chemistry II included training for IBSE. The results of our research indicate the differences in the opinions and attitudes of future chemistry teachers at IBSE before and after training. Future chemistry teachers are in favor of IBSE, but need to equip their competence to the implementation of IBSE.

Key words:

Inquiry-Based Science Education, Students of Teacher Training, Competences for IBSE

Úvod

V štádiu prípravy učiteľa chémie na jeho povolanie, teda v rámci pregraduálnej prípravy, by sa mali cielene rozvíjať jeho učiteľské kompetencie.

Veľa odborných štúdií sa pokúsilo na základe empirických výskumov identifikovať kompetencie (vedomosti, spôsobilosti, hodnoty, osobnostné predpoklady), ktoré charakterizujú kompetencie kvalitného, efektívneho učiteľa. Modely kvalitného, efektívneho učiteľa boli vytvárané v súvislosti alebo v rámci modelov kvalitnej, efektívnej, dobrej školy a kvalitnej, dobrej výučby (Spilková, 2010).

Požiadavky na kvalitu učiteľa v podobe „štandardov“ bývajú najčastejšie formulované v podobe kľúčových profesijných kompetencií ako súbor vedomostí, spôsobilostí, hodnôt a postojov alebo v podobe charakteristík kľúčových profesijných činností, ktoré sú nevyhnutné pre kvalitný/štandardný výkon profesie (Spilková, 2010; European Commission, 2013).

Podľa Orosovej a kol. (2015) by mali budúci učitelia počas pregraduálnej prípravy nadobudnúť učiteľské kompetencie vo vzťahu k žiakovi, výchovno-vzdelávaciemu procesu a sebarozvoju.

Kompetencie vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu sa prejavujú v prvom rade ako „odborné znalosti súvisiace s obsahom“, ktoré Shulman (1986) definoval ako „...spôsoby reprezentácie a formulácie obsahu predmetu, ktoré ho robia zrozumiteľným pre iných“, t. j. schopnosť poznať obsah a schopnosť ho vyučovať spôsobom, ktorý žiakom umožňuje učiť sa.

Pre výučbu chémie majú osobitný význam učiteľské kompetencie ako učenie sa prostredníctvom argumentácie a výučba a používanie metód založených na bádani (Přírodovědné vzdělávání v Evropě: politiky jednotlivých zemí, praxe a výzkum, 2012).

Cieľom štúdie je informovať o príprave budúcich učiteľov chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu v zmysle zákona č. 317/2009 Z.z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde sa kladie dôraz na povinnosť učiteľa uplatňovať pri výučbe také metódy, formy a prostriedky, ktoré vytvárajú podmienky pre učenie a sebarozvoj žiakov a rozvoj ich kompetencií.

Bádateľsky orientovaná výučba v 21. storočí

V prírodovednom vzdelávaní pre 21. storočie sa zdôrazňuje uplatňovanie metód aktívneho bádania, podporené Rocardovou správou Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe (Rocard et. al., 2007). V mnohých európskych krajinách sa preto bádanie stalo súčasťou kurikulárnych dokumentov pre podporu rozvoja a úrovne prírodovedného vzdelávania.

Bádateľsky orientovaná výučba (BOV) zahŕňa učenie prostredníctvom riešenia problémov na základe zvedavosti či záujmu. Podľa Linn et al. (2004) „ide o cieľavedomý proces spojený s rozpoznávaním problému, návrhom vhodných experimentov a posúdením alternatívnych možností, plánovaním postupu skúmania, tvorbou a overovaním hypotéz, vyhľadávaním informácií, vytváraním modelov študovaných dejov, diskusiou s ostatnými a formulovaním logických argumentov.“

Podľa Dostála (2015) je pri BOV možné uplatniť celý rad prístupov k výučbe a učeniu ako je výskumná, problémová, projektová, heuristická, reproduktívna, inscenačná a informačno-receptívna metóda.

Na Slovensku je požiadavka bádateľsky orientovanej výučby v predmete chémia zakotvená v kurikulárnych dokumentoch ŠVP ISCED 2 a ISCED 3A.

Prečo práve BOV napĺňa požiadavky pre vzdelávanie v chémii 21. storočia?

Minnerová et al. (2009) previedla rozsiahlu výskumnú syntézu 138 štúdií o účinnosti bádateľsky orientovanej výučby prírodných vied. Výsledky výskumu poukázali na nasledujúce aspekty bádateľsky orientovanej výučby:

- BOV zvyšuje záujem žiakov o vedecké javy, podporuje aktívne myslenie žiakov a ich zodpovednosť za vlastné učenie.
- Zapojenie žiakov do výskumného (bádateľského) cyklu zlepšuje získavanie a uchovanie znalostí žiakov.
- Bádateľsky orientované praktické aktivity pozitívne vplyvajú na konceptuálne učenie sa žiakov (učenie sa v súvislostiach).

V ďalších štúdiách, napríklad v štúdii Brickmanovej et al. (2009), sa ukázalo, že žiaci, ktorí pracovali v bádateľských laboratóriách sa značne zlepšili v prírodovednej gramotnosti.

Zo záverov prípadových štúdií z implementácie bádateľských aktivít pri výučbe prírodných vied (Ganajová a kol., 2016) vyplynulo, že:

- BOV je vhodná pre všetky stupne vzdelávania i pre žiakov s rozdielnymi kognitívnymi schopnosťami, ktorú možno viesť na rôznych úrovniach: od kladenia problémových otázok až po otvorené vyučovanie.
- BOV posilňuje motiváciu k samostatnému učeniu, rozvíja kognitívne kompetencie ako kritické myslenie a riešenie problémov a podporuje porozumenie, zvedavosť, väčšiu sebadôveru a tímovú spoluprácu.
- BOV rozvíja spôsobilosti vedeckej práce ako sú tvorba hypotéz, plánovanie experimentu, argumentácia, tvorba záverov a pod.
- BOV nie je viazaná na prostredie, v ktorom prebieha. Môže to byť bežná školská trieda, školské laboratórium, ale i elektronické vzdelávacie prostredie (napr. počítačom podporované experimenty, virtuálne alebo vzdialené laboratórium).

Mnohé zahraničné projekty (napr. POLLEN, ESTABLISH, S-TEAM, FIBONACCI, SAILS) sa zameriavali na implementáciu bádania do výučby prírodovedných predmetov. V rámci týchto projektov vznikli výučbové materiály pre učiteľa a pracovné listy pre žiakov k realizácii BOV pre predmety fyzika, chémia a biológia. Uplatnenie týchto materiálov v školskej praxi kladie preto na realizátora BOV – učiteľa, súčasného i budúceho určité požiadavky.

Učitelia prírodovedných predmetov majú možnosť vzdelávania pre BOV v rámci akreditovaných kurzov kontinuálneho vzdelávania. Otázkou však je, ako sa pripravujú budúci učitelia na BOV?

Ako sú absolventi učiteľského štúdia pripravení realizovať bádateľsky orientovanú výučbu?

Expertí na vzdelávanie v Európskej komisii upozorňujú na potrebu vzdelávania budúcich učiteľov prírodovedných predmetov pre rozvoj kompetencií k realizácii BOV (Science Education in Europe: National Practices, Policies and Research, 2011).

Otázkou však je, ako sú absolventi učiteľského štúdia pripravení na túto výzvu – realizovať BOV? Preto sme pri pregraduálnej príprave učiteľov chémie na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach pri výučbe predmetov Špeciálne praktikum školských pokusov I, Didaktika chémie I a Didaktika chémie II zaradili vzdelávanie pre bádateľsky orientovanú výučbu.

Vzdelávanie pre BOV sa realizuje i v priebehu výučby ďalších predmetov, ako sú Aktivizujúce metódy výučby chémie a Digitálne technológie vo výučbe chémie.

Vzdelávanie študentov učiteľstva chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu

Vzdelávanie študentov pre BOV pozostávalo z troch fáz:

1. fáza – prezentácia teoretických východísk pre BOV a výsledkov pedagogických výskumov z overovania účinnosti BOV

V rámci výučby predmetov Didaktika chémie I (DCH I) a Didaktika chémie II (DCH II) formou 3 prednášok (po 1 hod.) boli študentom prezentované východiská pre BOV, učebný cyklus pri BOV, úrovne bádania s konkrétnymi príkladmi, výsledky pedagogických výskumov z overovania účinnosti BOV a spôsoby hodnotenia pri BOV (nástroje sumatívneho a formatívneho hodnotenia).

2. fáza – praktická realizácia bádateľských aktivít

V rámci predmetu Špeciálne praktikum školských pokusov I v rozsahu 3 praktických cvičení (12 hod.) študenti absolvovali 8 bádateľských aktivít pre

vybrané témy zo ŠVP ISCED 2 a ISCED 3A: Zmesi a oddeľovanie zložiek zmesí – Viditeľné, neviditeľné a zaujímavé diery, Plasty a odpady z plastov a Čistiace a pracie prostriedky (Ganajová & Kristofová, 2016). Cieľom realizácie bádateľských aktivít bolo, aby študenti získali skúsenosť s učebným cyklom pri BOV (Zapojenie – Skúmanie – Vysvetlenie – Rozšírenie – Vyhodnotenie).

3. fáza – rozbor výučbových materiálov pre učiteľa a pracovných listov pre žiakov k realizácii BOV, oboznámenie sa s nástrojmi sumatívneho a formatívneho hodnotenia žiakov pri BOV

V rámci seminárov k predmetom DCH I (2 semináre po 1 hod.) a DCH II (2 semináre po 2 hod.) študenti analyzovali poskytnuté výučbové materiály pre učiteľov a pracovné listy pre žiakov k realizácii bádateľských aktivít, ktoré sami absolvovali. Ďalej sa oboznámili s nástrojmi sumatívneho a formatívneho hodnotenia, ktoré boli zamerané na overovanie rozvoja porozumenia, vedeckých zručností (tvorba hypotéz, argumentácia, tvorba záverov a pod.) a spolupráce pri BOV ako sú sebahodnotiacia karta žiaka, hodnotiace rubriky (tabuľky s hodnotiacimi kritériami), lístok pri odchode, sumár, dotazníky skupinovej spolupráce a pod.

Charakteristika pedagogického výskumu zameraného na overovanie vplyvu vzdelávania študentov učiteľstva chémie pre BOV na ich porozumenie, názory a postoje

Za účelom overenia vplyvu vzdelávania študentov učiteľstva chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu na ich porozumenie, názory a postoje sme realizovali pedagogický výskum.

Ciele výskumu:

1. Zistiť úroveň porozumenia študentov učiteľstva chémie princípom BOV dotazníkovou metódou.
2. Zistiť postoje a názory študentov učiteľstva chémie k BOV dotazníkovou metódou.
3. Navrhnuť odporúčania pre implementáciu poznatkov o bádateľsky orientovanej výučbe do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov chémie na základe štatistického spracovania a analýzy výsledkov z dotazníkovej metódy.

Hypotézy výskumu:

Hlavná hypotéza H: Vzdelávanie študentov učiteľstva chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu má vplyv na: 1. porozumenie princípom BOV,
2. postoje a názory k BOV.

Jednou z čiastkových pracovných hypotéz, ktorú sme verifikovali pre overenie hlavnej hypotézy bola:

Hypotéza 1: Predpokladáme, že vzdelávanie študentov učiteľstva chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu zvýši úroveň porozumenia princípom bádateľsky orientovanej výučby.

Metodika výskumu:

Výskumný súbor tvorilo 57 respondentov (14 mužov/43 žien) – študentov magisterského štúdia učiteľstva chémie v kombinácii z Prírodovedeckej fakulty UPJŠ v Košiciach.

Výskum sme realizovali počas 5 rokov (2011-2015). Ako výskumný/merný nástroj sme použili škálový dotazník z projektu ESTABLISH (European Science and Technology in Action Building Links with Industry, Schools and Home, <http://www.establish-fp7.eu/>).

Študenti pred (pre-test) a po (post-test) vzdelávaní pre bádateľsky orientovanú výučbu vyplnili dotazník, ktorý mal 5 častí. V časti A boli základné informácie o respondentoch, časť B monitorovala 11 výrokmi postoje k prírodným vedám, časť C obsahovala 21 výrokov, ktoré zisťovali názory na súčasnú školskú prax, v časti D bolo 7 výrokov, ktoré sa týkali postojov k porozumeniu princípov BOV a časť E 18 výrokmi zisťovala názory na BOV.

Respondenti svoje názory a postoje vyjadrovali na základe päťstupňovej Likertovej škály:

vôbec nesúhlasím	nesúhlasím	súhlasím	úplne súhlasím	nemám skúsenosť
-----------------------------	-------------------	-----------------	---------------------------	----------------------------

Štatistické spracovanie výsledkov výskumu

Verifikácia stanovených hypotéz vyžadovala štatistické spracovanie dát. Ako štatistický nástroj bol použitý doplnok programu MS EXCEL 2013 Analytické nástroje.

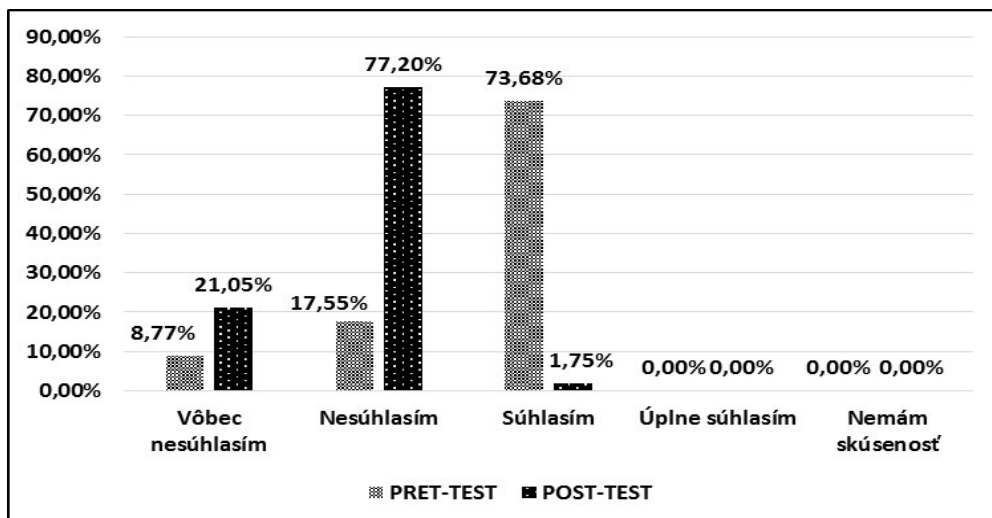
Pri porovnávaní štatistickej významovosti rozdielov medzi jednotlivými súbormi dát, sme výsledky podrobili najprv analýze dvojvýberovým Fisher-Snedecorovým F-testom o rovnosti rozptylov. Pomocou F-testu sme testovali nulovú hypotézu o rovnosti rozptylov v oboch skupinách dát. Hladina významovosti bola zvolená $\alpha = 0,05$. Na základe výsledkov F-testu sme aplikovali Studentov t-test o rovnosti alebo nerovnosti rozptylov (Markechová a kol., 2011; Otipka & Šmajstrla, 2007).

Verifikácia hypotézy 1

Hypotézu 1 sme štatisticky verifikovali pri troch vybraných otázkach, ktoré najviac vystihovali danú problematiku. Výsledky popisnej štatistiky a testovania pre verifikáciu hypotézy 1 uvádzame v nasledujúcich grafoch (Obr. 1-3) a tabuľkách (Tab. 1-6).

Analýza otázky č. 1

Nerozumiem výučbe prírodných vied založenej na bádaní.



Obr. 1: Analýza odpovedí študentov na otázku č. 1

H0: V porozumení študentov výučbe prírodných vied založenej na bádaní pred a po vzdelávaní pre BOV, nie sú rozdiely.

H1: V porozumení študentov výučbe prírodných vied založenej na bádaní pred a po vzdelávaní pre BOV, sú rozdiely.

Tab. 1: Výsledky otázky č. 1 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového F-testu pre rozptyl

Dvojvýberový F-test pre rozptyl		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Stredná hodnota	2,649122807	1,807017544
Rozptyl	0,410401003	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Rozdiel	56	56
F	2,112903226	
P(F<=f) (1)	0,0029331	
F krit (1)	1,557933374	

Z uvedených hodnôt v Tab. 1 vyplynulo, že hodnota testovacieho kritéria F je väčšia ako kritická hodnota F krit, t.j. $F(2,11) > F_{\text{krit}}(1,55)$. Preto sme hypotézu H0 zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký záver sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti p. Hodnota $p = P(F \leq f)(1) = 0,002$, t.j. testovanú hypotézu H0 sme zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že predpoklad o rovnosti rozptylov nebol opodstatnený.

V testovaní sme pokračovali ďalej v Dvojvýberovom t-teste s nerovnosťou rozptylov.

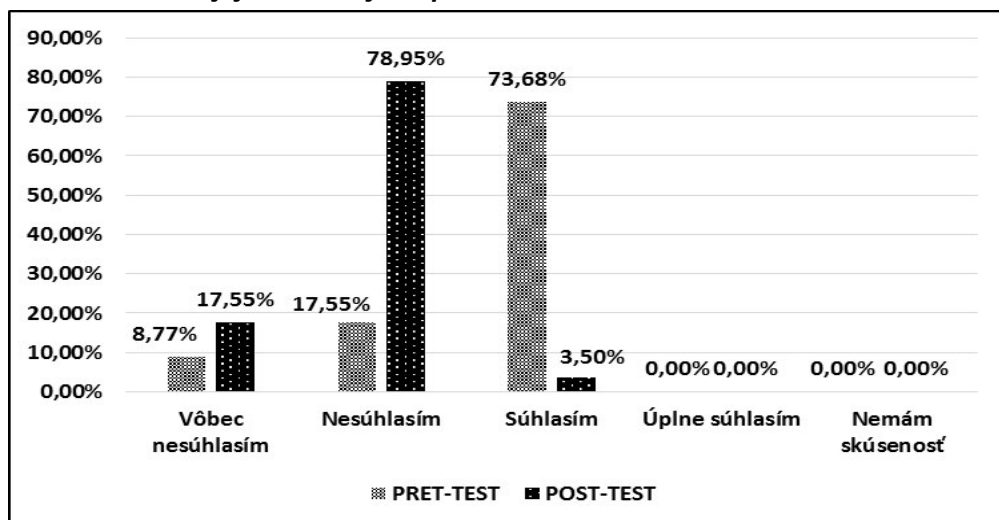
Tab. 2: Výsledky otázky č. 1 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového t-testu pre nerovnosť rozptylov

Dvojvýberový t-test s nerovnosťou rozptylov		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Stredná hodnota	2,649122807	1,807017544
Rozptyl	0,410401003	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Spoločný rozptyl	0	
Rozdiel	99	
t stat	8,176295828	
P(T<=t) (1)	5,02269E-13	
t krit (1)	1,660391156	
P(T<=t) (2)	1,00454E-12	
t krit (2)	1,984216952	

Hodnota testovacieho kritéria t_{stat} je väčšia ako kritická hodnota t_{krit} , t.j. $|8,17| > 1,66$ preto sme testovanú hypotézu H_0 zamietli na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký výsledok sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti $p = P(T \leq t) (1) = 0,0000000000005$, t.j. testovanú hypotézu H_0 sme zamietli na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Analýza otázky č. 2

Nerozumiem mojej učiteľskej roli pri BOV.



Obr. 2: Analýza odpovedí študentov na otázku č. 2

H₀: V porozumení študentov roli učiteľa pri BOV pred a po vzdelávaní pre BOV, nie sú rozdiely.

H1: V porozumení študentov roli učiteľa pri BOV pred a po vzdelávaní pre BOV, sú rozdiely.

Tab. 3: Výsledky otázky č. 2 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového F-testu pre rozptyl

Dvojvýberový F-test pre rozptyl		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Stredná hodnota	2,649122807	1,859649123
Rozptyl	0,410401003	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Rozdiel	56	56
F	2,112903226	
P(F<=f) (1)	0,0029331	
F krit (1)	1,557933374	

Z uvedených hodnôt v Tab. 3 vyplynulo, že hodnota testovacieho kritéria F je väčšia ako kritická hodnota F krit, t.j. $F(2,11) > F_{krit}(1,55)$. Preto sme hypotézu H_0 zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký záver sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti p. Hodnota $p = P(F \leq f)(1) = 0,002$, t.j. testovanú hypotézu H_0 sme zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že predpoklad o rovnosti rozptylov nebol opodstatnený.

V testovaní sme pokračovali ďalej v Dvojvýberovom t-teste s nerovnosťou rozptylov.

Tab. 4: Výsledky otázky č. 2 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového t-testu pre nerovnosť rozptylov

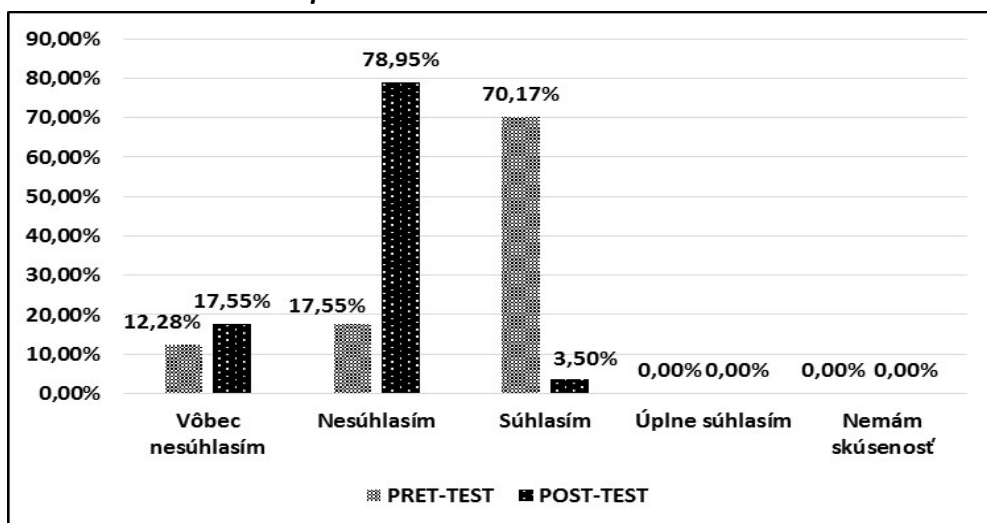
Dvojvýberový t-test s nerovnosťou rozptylov		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Stredná hodnota	2,649122807	1,859649123
Rozptyl	0,410401003	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Spoločný rozptyl	0	
Rozdiel	99	
t stat	7,665277339	
P(T<=t) (1)	6,20964E-12	
t krit (1)	1,660391156	
P(T<=t) (2)	1,24193E-11	
t krit (2)	1,984216952	

Hodnota testovacieho kritéria t_{stat} je väčšia ako kritická hodnota t_{krit} , t. j. $|7,66| > 1,66$ preto sme testovanú hypotézu H_0 zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký výsledok sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti $p = P(T \leq t)(1) =$

0,000000000006, t.j. testovanú hypotézu H_0 sme zamietli na hladine významnosti $\alpha = 0,05$.

Analýza otázky č. 3

Nerozumiem roli žiakov pri BOV.



Obr. 3: Analýza odpovedí študentov na otázku č. 3

H0: V porozumení študentov roli žiakov pri BOV pred a po vzdelávaní pre BOV, nie sú rozdiely.

H1: V porozumení študentov roli žiakov pri BOV pred a po vzdelávaní pre BOV, sú rozdiely.

Tab. 5: Výsledky otázky č. 3 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového F-testu pre rozptyl

Dvojvýberový F-test pre rozptyl		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
Stredná hodnota	2,578947368	1,859649123
Rozptyl	0,498120301	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Rozdiel	56	56
F	2,564516129	
P(F<=f) (1)	0,000283857	
F krit (1)	1,557933374	

Z uvedených hodnôt v Tab. 5 vyplynulo, že hodnota testovacieho kritéria F je väčšia ako kritická hodnota F krit, t.j. $F(2,56) > F \text{ krit}(1,55)$. Preto sme hypotézu H_0 zamietli na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký záver sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti p. Hodnota $p = P(F \leq f)(1) = 0,0002$, t.j. testovanú hypotézu H_0 sme

zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že predpoklad o rovnosti rozptylov nebol opodstatnený.

V testovaní sme pokračovali ďalej v Dvojvýberovom t-teste s nerovnosťou rozptylov.

Tab. 6: Výsledky otázky č. 3 vyhodnotené pomocou Dvojvýberového t-testu pre nerovnosť rozptylov

Dvojvýberový t-test s nerovnosťou rozptylov		
	Pre-test	Post-test
Stredná hodnota	2,578947368	1,859649123
Rozptyl	0,498120301	0,194235589
Pozorovanie	57	57
Spoločný rozptyl	0	
Rozdiel	94	
t stat	6,526520904	
P(T<=t) (1)	1,69143E-09	
t krit (1)	1,661225855	
P(T<=t) (2)	3,38286E-09	
t krit (2)	1,985523442	

Hodnota testovacieho kritéria t_{stat} je väčšia ako kritická hodnota t_{krit} , t.j. $|6,52| > 1,66$ preto sme testovanú hypotézu H_0 zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$. Rovnaký výsledok sme dostali aj pomocou hodnoty pravdepodobnosti $p = P(T \leq t) (1) = 0,000000001$, t.j. testovanú hypotézu H_0 sme zamietli na hladine významovosti $\alpha = 0,05$.

Záver zo štatistickej verifikácie hypotézy 1: Vzdelávanie študentov učiteľstva chémie pre BOV zvýšilo úroveň porozumenia princípom BOV.

Záver

Prezentovaná štúdia sa zaoberala problematikou prípravy budúcich učiteľov chémie pre bádateľsky orientovanú výučbu.

Bádateľsky orientovaná výučba chémie si vyžaduje, aby súčasní, ale aj budúci učelia chémie prevzali úlohu jej realizátorov. Pre napĺňanie tejto úlohy by mali byť u učiteľov rozvíjané kompetencie k realizácii BOV pre aktívne učenie sa žiakov. Nestačí však, aby požiadavka BOV bola zakotvená iba v kurikulárnych dokumentoch, je potrebné, aby aj učiteľské študijné programy vybavili budúcich učiteľov kompetenciami k realizácii BOV.

Ako vyplýva z viacerých štúdií (Melville et al., 2008; Duncan, Pilitsis & Piegario, 2010; Fazio et al., 2010; Přírodovědné vzdělávání v Evropě: politiky jednotlivých zemí, praxe a výzkum, 2012) schopnosť budúcich učiteľov prírodných vied viesť bádateľsky orientovanú výučbu závisí od ich vlastných skúseností s badaním a ich schopnosti premýšľať o výzvach spojených so začleňovaním badania pri výučbe. Preto by sa pri vzdelávaní budúcich učiteľov mala uplatňovať interdisciplinarita teórií pedagogických disciplín a odborových didaktík (Dostál, 2015).

Výsledky z nášho výskumu poukázali na to, že *vzdelávanie študentov učiteľstva chémie pre BOV*:

- *Zvýšilo úroveň porozumenia princípom BOV*, pretože študenti počas vzdelávania získali presnejšiu predstavu o priebehu učenia sa pri BOV, viac porozumeli roli učiteľa a žiakov pri BOV. K porozumeniu princípom BOV určite prispelo aj to, že samotní študenti sa v roli žiakov stali aktívnymi účastníkmi BOV, to ich prinútilo aktívne premýšľať o procese bádania.
- *Ovplyvnilo názory študentov na BOV*, pretože si viac uvedomili rozdiely v tradičnom a bádateľsky orientovanom prístupe pri výučbe.
Uvádzame niekoľko názorov študentov na BOV po vzdelávaní k BOV:
„BOV je pre učiteľa riešením toho, ako prebudiť žiakov k činnosti, aby sa začali zaoberať podstatou problémov a ich riešením.“
„Skutočnej podstate BOV som porozumela až pri tvorbe návrhu pre bádateľskú aktivitu.“
„Až teraz rozumiem tomu, čo znamená učiť inak chémiu.“
- *Poukázalo na problémy študentov*, ktorí síce poznajú výučbové stratégie pre podporu aktivity žiakov (napr. problémové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, BOV, počítačom podporované experimenty a pod.), ale nemajú dostatočne ujasnené postoje k problémom súčasnej výučby chémie, chýba im predstava o klíme v triedach, nerozumejú charakteru aktivít žiakov. A ďalej, chýbajú im kompetencie pre vyžívanie aktivizujúcich metód pri výučbe tak, aby si ich žiaci osvojili ako metódy učenia sa.

Domnievame sa, že aj pedagogická prax, ktorú študenti učiteľstva chémie absolvovali na vybraných základných a stredných školách mohla mať vplyv na ich názory a postoje k BOV. V rámci pedagogickej praxe dokonca študenti sami začleňovali bádateľské aktivity, ktoré absolvovali počas vzdelávania.

Z výsledkov výskumu a zo skúsenosti študentov z pedagogickej praxe vyplynulo, že študenti učiteľstva chémie sú otvorení pre BOV, ale pokladajú ju za časovo náročnú a nevedia si predstaviť, ako by ju zosúladiť so ŠVP a ako by pri BOV hodnotili žiakov.

ŠVP síce požaduje vyučovať bádáním, ale v obsahových a výkonových štandardoch nie je explicitne vyjadrené, kde a ako začleniť bádanie pri výučbe konkrétnej témy.

Podakovanie

Štúdia vznikla s podporou Medzinárodného vyšehradského fondu V4EaP č. 51501423 a grantovej agentúry KEGA v rámci projektu č. 002UPJŠ-4/2015 Inovácia obsahu, foriem a metód praktických cvičení z anorganickej, organickej a analytickej chémie a biochémie pre zvýšenie uplatniteľnosti absolventov v praxi.

Literatúra

BRICKMAN, P., GORMALLY, C., ARMSTRONG, N., HALLAR, B. Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 2009, pp. 1–22.

DOSTÁL, J. *Bádateľsky orientovaná výuka. Kompetence učiteľů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4515-1.

https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelcky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy

DUNCAN, R., PILITSIS, V., PIEGARO, M. Development of Preservice Teachers' Ability to Critique and Adapt Inquiry-based Instructional Materials. *Journal of Science Teacher Education*, 21(1), 2010, pp. 1–14.

European Commission, 2013. *Supporting teacher competence development for better*

learning outcomes.

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

FAZIO, X., MELVILLE, W., BARTLEY, A. The Problematic Nature of the Practicum: A Key Determinant of Pre-service Teachers' Emerging Inquiry-Based Science Practices. *Journal of Science Teacher Education*, 21(6), 2010, pp. 665–681.

GANAJOVÁ, M., KRISTOFOVÁ, M. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní: časť B Chémia*. Bratislava: ŠPÚ, 2016. 68 s. ISBN 978-80-811-8149-8.

http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/badatel'ske-aktivity/04cast_B_Chemia_web.pdf

KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní. Časť A*. Bratislava: ŠPÚ, 2016. 128 s. ISBN 978-80-8118-155-9.

http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/badatel'ske-aktivity/01cast_A_web.pdf

MARKECHOVÁ, D., TIRPÁKOVÁ, A., STEHLÍKOVÁ, B. 2011. Základy štatistiky pre pedagógov. FPV UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-899-3.

http://www.km.fpv.ukf.sk/upload_publicacie/20120130_90405_1.pdf

MELVILLE, W., FAZIO, X., BARTLEY, A., JONES, D., 2008. Experience and Reflection: Preservice Science Teachers' Capacity for Teaching Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 19(5), pp. 477–494.

MINNER, D., LEVY, A., CENTURY, J. Inquiry-Based Science Instruction – What is it and does it matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 2009, pp. 474–496.

OROSOVÁ, R., NOVÁKOVÁ, Z., JUŠČÁK, J. Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovýučovania. *Edukácia*. roč. 1, č. 2, 2015, p. 169-177. ISSN 1339-8725. <http://www.upjs.sk/public/media/11267/22.pdf>

OTIPKA, P., ŠMAJSTRLA, V. *Pravděpodobnost' a statistika*. Vysoká škola báňská, Technická univerzita Ostrava, 2007. <https://homen.vsb.cz/~oti73/cdpast1/>

Přírodovědné vzdělávání v Evropě: politiky jednotlivých zemí, praxe a výzkum. Brusel: Eurydice, 2011. 162 s. ISBN 978-92-9201-246-5.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133CS.pdf

ROCARD, M. *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brussels: European Commission, 2007. ISBN 978-92-79-05659-8.

http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-roc-card-on-science-education_en.pdf

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986, pp. 4–14.

Science Education in Europe: National Practices, Policies and Research. Brussels: European Commission, 2011. 166 s. ISBN 978-92-9201-218-2.

SPILKOVÁ, V. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*. roč. 60, č. 3–4, 2010, s. 70 – 80.

Zákon č. 317/2009 Z.z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Adresy autorov**RNDr. Ivana Sotáková**

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 11, 040 01 Košice
ivana.sotakova@upjs.sk

doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.

Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 11, 040 01 Košice
maria.ganajova@upjs.sk

PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
renata.orosova@upjs.sk

VYBRANÉ ASPEKTY A MOŽNOSTI TELOVÝCHOVNÝCH AKTIVÍT ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

SELECTED ASPECTS AND POSSIBILITIES OF SPORTS ACTIVITIES PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE

Bohuslav Stupák

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Abstract:

The article deals with selected aspects and possibilities of sports activities pupils of younger school age. Communicate the impact of sport in shaping a healthy personality pupils of younger school age, the influence of the environment and opportunities for physical education, sports activities and sports competitions.

Key words:

society, sports, health, sports activities pupils of younger school age

Vplyv športu na formovanie zdravej osobnosti žiaka mladšieho školského veku

Telesná kultúra je významnou súčasťou všeobecnej kultúry a celého spoločenského systému. Patrí medzi jednu zo špecifických sfér mnohostrannej ľudskej činnosti, v ktorej človek vstupuje do interakcie so spoločenským a prírodným prostredím a jeho prostredníctvom sa významne podieľa na formovaní biologickej a sociálnej stránky osobnosti, na prehĺbovaní medziľudských vzťahov. Telesná kultúra ďalej pôsobí na upevňovanie zdravia, na zvyšovanie pohybovej výkonnosti a telesnej zdatnosti, na formovanie a zdokonaľovanie telesného a pohybového vývoja, ale aj duševného, mravného a celkového rozvoja osobnosti. Telovýchova a šport má pre moderného človeka veľa kladných stránok. Prispieva k rozvoju fyzickej zdatnosti, má dôležitú úlohu pri sebapoznávaní, pri výchove k tolerancii a zmyslu pre fair-play, pri pestovaní psychickej odolnosti voči stretu. Šport súčasne prináša pôžitok z uvoľnenia energie a príjemnú únavu (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). Pomáha pri formovaní zdravej osobnosti schopnej pracovať a vytvárať spoločenské hodnoty, osobnosti ktorá dokáže finančne zabezpečiť vlastné a rodinné potreby.

Športové aktivity poskytujú základné teoretické a praktické telovýchovné vzdelanie z vybraných odvetví športu. Pomáhajú odstraňovať nedostatky zdravotne oslabeným. Plnia významnú kompenzačnú a motivačnú funkciu. Formujú kladný, aktívny vzťah detí a mládeže k pohybovej aktivite, k telesnej výchove a k športu. Významne prispievajú k intelektuálnemu, psychickému, sociálnemu a morálnemu rozvoju osobnosti. Uplatňovaním olympijských ideí napomáhajú k ekonomickej a politickej orientácii. Participujú pri odhaľovaní talentovaných športovcov, usmerňujú ich orientáciu, posilňujú športové záujmy a ambície.

Pravidelná fyzická aktivita je spojená s okamžitým aj dlhodobým prínosom a znamená: psychickú pohodu človeka, znižuje duševné napätie, zvyšuje schopnosť sústrediť sa, lepšiu kontrolu hmotnosti a menšiu pravdepodobnosť vzniku nadváhy, zlepšenú srdcovo-cievnu činnosť, umožňuje prísun väčšieho množstva kyslíka do mozgu, čím

zlepšuje schopnosť myslieť, zlepšuje pamäť, zlepšenú činnosť dýchacieho aparátu, nižší tlak, zdravý životný štýl človeka, upevňuje trvalý návyk pravidelného cvičenia, posilnenú imunitu, spokojnosť a dobrý duševný vývoj, čo bezprostredne súvisí s odmietnutím sociálnopatologických javov, formovanie pozitívnych vôľových a osobnostných vlastností, ktoré chránia pred negatívnymi javmi, zdokonalenie pohybových zručností a návykov, zvýšenie telesnej zdatnosti, uspokojenie športových a telovýchovných záujmov a potrieb, poskytnutie vhodnej kultúrnej náplne pre voľný čas, rozvinutie aktivity, samostatnosti a tvorivosti, formujú sa návyky racionálneho využitia času mimo vyučovania na oddych a regeneráciu duševných a fyzických síl, nemá vedľajšie účinky (Liba, 2005).

Výsledkom dlhodobého sedenia detí za počítačmi sú pohybová chudoba, nevyváženosť svalových skupín a v budúcnosti široká škála bolestivých stavov – od deformácií chrbtice až po poškodenie medzistavcových platničiek. Pri takýchto poruchách je u detí potrebné vyhýbať sa jednostranným športom a pohybovať sa formou hry. Za jednostranné športy považujeme hry s laterálnou dominanciou ako hokej, tenis, golf a podobne. Športové aktivity ktorým sa deti a mládež venuje môžeme rozdeliť na rekreačné a výkonnostné. Výkonnostné športy sú zo zdravotného hľadiska pre deti a mládež špeciálne nebezpečné. Aj rekreačné športy možno rozdeliť na tie, ktoré sú z hľadiska rozvoja chrbtice a pohybového aparátu vhodné a nevhodné. Medzi vhodné športy patrí plávanie, jazda na bicykli, jazda na koni, in line korčuľovanie. Z hľadiska detského veku patria medzi neželané napríklad basketbal, volejbal, gymnastika, športy s behmi a doskokmi. Pri športových aktivitách s dominanciou doskokov, často spojenou aj s rotáciou, s výskytom pádov, sa pri neukončenom fyziologickom vývine a vyššom veku táto záťaž na organizmus môže v neskoršom období prejavovať zdravotným poškodením, s nutnosťou rehabilitácie s poškodeniami chrbtice a s herniou (poškodenie medzistavcovej platničky). Zhoršený zdravotný stav má ekonomický dopad na človeka (aj spoločnosť) a môže byť príčinou zníženia kvality života, finančného zabezpečenia či straty zamestnania. Zdravotné oslabenie vplýva aj na život rodiny, výchovu detí a ich ekonomické zabezpečenie (Stupák, 2014).

Vplyv prostredia na telovýchovné a voľnočasové aktivity žiakov mladšieho školského veku

Všetky športové či telovýchovné aktivity, činnosti ktoré vykonáva mládež dobrovoľne z vlastného záujmu, pre potešenie a radosť, môžu tvoriť obsah voľného času (niektoré z povinností sa môžu stať činnosťami zo záujmu). Z psychologického hľadiska podstatnú úlohu zohráva individuálny vzťah, ktorý je spojený s prežívaním voľnočasových športových aktivít – ako času voľnosti, slobody, uspokojenia, radosti, naplnenia – a prejavuje sa v názoroch, postojoch, konaní (Kratochvílová, 2004).

V minulých obdobiach patrila v Slovenskej republike záujmová činnosť – voľnočasové športové aktivity – k najobľúbenejším a najfrekvencovanejším aktivitám mládeže. Situácia sa však postupne zhoršovala, najmä v súvislosti s ekonomickými problémami spoločnosti a s následnými finančnými ťažkosťami subjektov, zabezpečujúcimi tieto aktivity. Súčasné výsledky výskumov (Čillík, 2013, Stupák, 2014) zreteľne hovoria o prehĺbujúcich sa trendoch konzumného, spotrebiteľského spôsobu života mládeže. Mládež trávi najviac voľného času pri televízii, videu, počúvaním hudby, v partiách, často v nevhodnom prostredí, kde je veľa príležitostí na rozširovanie sociálnopatologických javov. Stráca sa záujem o aktívnu záujmovú činnosť aj o iné spoločenské aktivity, v rátane čítania kníh. Populácia súčasnej dospievajúcej mládeže i detí sa menej zaujíma o možnosti pravidelných voľnočasových športových aktivít ako ich rovesníci ešte v 80-tych rokoch. Prednosť dávajú príležitostným podujatiam podľa individuálnych záujmov a predovšetkým spontánnemu využívaniu a prežívaniu voľného času v neformálnych rovesníckych a priateľských skupinách, partiách, aj v pasívite

a nude. Je to však prostredie, kde je zvýšené riziko ich ohrozenia negatívnymi spoločenskými javmi – hrubosťou, násilím, zneužívaním, trestnou činnosťou, drogami atď. (Stupák, 2010).

Športové aktivity vo voľnom čase sú jednou z možností zmysluplného využívania voľného času mládeže, ktoré zo svojej dominantnej pozície v minulosti postupne ustupujú iným spôsobom trávenia voľného času. Súčasné výskumy realizované v Slovenskej republike (Stupák, 2010, Moravec, 2002) v porovnaní s výsledkami skúmania zo 70-tych a 80-tych rokov sa u mládeže prejavujú výrazné tendencie posunu od aktívneho k pasívnemu využívaniu voľného času, pričom sú však známe regionálne rozdiely. Prejavuje sa vplyv mnohých faktorov v zmenených spoločenských podmienkach po roku 1989, ako aj v zmenených postojoch k hodnotám. Pri bohatej ponuke lákavých možností masovej zábavy, televíznych programov, pri komercializácii športu, kultúry a osvetovej činnosti v mestách, vysokej finančnej náročnosti mnohých prítlačlivých športových voľnočasových záujmových aktivít dostávajú prednosť tie, ktoré sú dostupné, sú atraktívne a obľúbené a uspokoja sa aj s pasívnou účasťou či s menšou aktivitou. V praxi sa v Slovenskej republike uplatňuje veľa rozličných foriem činnosti, ktoré majú svoj konkrétny význam vo vzťahu k cieľom a obsahu činnosti voľnočasových športových aktivít. Jednotlivé organizačné formy voľnočasových športových aktivít sa uplatňujú v rámci činností centier voľného času, školských stredísk záujmových činností, školských klubov detí, v domovoch mládeže, v táboroch, v záujmových útvaroch, športových kluboch a pod.

Životný štýl mládeže v sociálne, ekonomicky a kultúrne znevýhodnených rodinách môže byť jedným z rizikových faktorov pri využívaní voľného času športovými aktivitami a dosiahnutej vzdelanostnej úrovne detí. Aj rodičia a ich hodnotový systém a príslušnosť k určitému etniku môžu výrazne ovplyvňovať to, či budú ich deti znevýhodnené. Často sú v tejto pozícii aj rómske deti. Pomerne vysoké percento alkoholizmu a delikvencie často oboch rodičov, ako aj nezamestnanosť a mnohokrát aj znížená schopnosť efektívne narábať s peniazmi spôsobujú problémy s financovaním rodiny. To sa týka nielen rómskych detí, ale aj detí z nepodnetného sociálneho prostredia (Stupák, 2014).

V praxi voľnočasové športové aktivity sociálne znevýhodnenej mládeže predstavujú neľahký problém: vytvárať vhodné spojenie voľného času a sociálneho pôsobenia tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky – voľného času ako času slobody a voľnosti, sociálneho pôsobenia a výchovy ako cieľavedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenie na mládež s cieľom podporovať rozvoj ich individuálnych fyzických a psychických predpokladov, osobnosti, pomáhať pri sebarealizácii. Výchova mimo vyučovania vytvára priestor aj pre tých žiakov, ktorí sa v škole necítia úspešní, pre nedostatok schopností objektívne nemôžu dosahovať dobré výsledky. Počas záujmových činností môžu získať spoločenské ohodnotenie, prirodzenou reakciou na tieto impulzy je túžba po ďalšej činnosti. Takto sa žiaci učia pozitívne vnímať seba samých, vytvárajú si pozitívny vzťah k sebe aj k iným osobám, čo je základom mravného postoja k životu v spoločnosti, kde si každé z detí má nájsť svoje miesto.

K vhodnému a zmysluplnému využívaniu voľného času, podobne ako aj k iným hodnotám, je potrebné deti a mládež viesť. Je to dôležitá úloha súčasnej spoločnosti. Spája sa hlavne s výchovou v rodine ale aj s výchovným pôsobením školy. Zistené údaje môžu pomôcť zorientovať sa pri vhodnom výbere a pri organizovaní a zabezpečovaní voľnočasových športových aktivít mladej generácie. Táto problematika je v súčasnej konzumnej spoločnosti veľmi aktuálna, pretože voľnočasové športové aktivity, ich využívanie mládežou, vedú k rozvoju priamej komunikácie, osobných kontaktov človeka s človekom, prispievajú k obnove a zosilneniu medzilidských väzieb, obohacujú spoločenské a citové vzťahy. Je to hodnota s obrovským potenciálom pozitívnych možností na rozvoj osobnosti i spoločnosti –

v záujmových činnostiach, v občianskej participácii, v spoločensko-užitočných dobrovoľníckych a iných aktivitách s pozitívnou motiváciou detí a mládeže na získavanie skúseností pre aktívny život v spoločnosti. Voľnočasové aktivity mládeže sú dôležitou súčasťou v procese socializácie, ktorej zmyslom je cielene pomáhať mladým ľuďom na ich životnej ceste. So socializáciou a výchovou sa priamo spájajú kľúčové otázky všetkých oblastí života detí a mládeže. Aj v nich treba hľadať korene príčin problémov mládeže, vrátane sociálnopatologických javov, východiská z nich a možnosti ich nápravy. Pôsobenie rodiny, vplyv pedagógov, psychológov ale aj sociálnych pracovníkov v rámci voľnočasových aktivít prispieva k formovaniu mravných, etických, estetických, duchovných, pozitívnych, či občianskych hodnôt. V praxi to znamená viesť deti a mládež k úcte k sebe, k iným ľuďom, k životu a prostrediu, v ktorom mládež žije.

Telesná a športová výchova v školách

Podobne ako v iných európskych krajinách aj na Slovensku prešla školská telesná výchova za posledných 25 rokov intenzívnym vývojom a mnohými zmenami. Pre zjednodušenie budeme používať iba pojem telesná výchova, ktorý bude zahrňovať aj telesnú výchovu na ISCED 1 a telesnú a športovú výchovu na ISCED 2 a 3. Výskumy ukazujú (Hrčka, 2009, Stupák, 2014), že 70% školopovinných detí a mládeže trávi denne viac ako 4 hodiny voľného času prácou s počítačmi, internete, sledovaním televízie, počítačovými hrami a zábavou s mobilmi. Pravidelnej organizovanej pohybovej aktivite sa venuje iba každý tretí žiak. U detí a mládeže dominuje sedavý spôsob života, ktorý prináša so sebou nárast obezity a nadváhy, chybného držania tela a ďalších porúch zdravia. Výskumy hovoria, že približne 18% detí trpí nadhmotnosťou a približne 7% je obézných a situácia sa stále zhoršuje. Vhodnou, odporúčanou a najlepšou prevenciou proti poruchám zdravia je dostatok pohybovej aktivity (hodinu stredne intenzívnej pohybovej aktivity aspoň 5 x do týždňa), správne stravovanie a úpravu denného režimu. TV je jediný školský predmet, ktorý rozvíja motoriku detí a mládeže a ktorý toto v školskom prostredí pomáha zabezpečovať. Tu získavajú žiaci pohybové vzdelanie a potrebné vedomosti k starostlivosti o svoje zdravie a formuje sa vzťah k celoživotnej pohybovej aktivite, ako jednému z najúčinnějších prostriedkov prevencie porúch zdravia a zvyšovania kvality života. Ekonomické prepočty ukazujú, že investovanie 1 eura do TV detí a mládeže na školách ušetrí v budúcnosti 3 eurá potrebné na liečenie porúch zdravia a civilizačných ochorení vyplývajúcich z ich pohybovej inaktivity.

Stúpa význam povinnej školskej TV, pretože oproti minulosti výrazne pribúda detí, pre ktoré je povinná TV jedinou vykonávanou pohybovou aktivitou. Slovensko sa v roku 2008 úpravou počtu hodín TV na 2 hodiny týždenne v štátnom vzdelávacom programe v rámci reformy vzdelávania dostalo na posledné miesta pomysleného rebríčka európskych štátov, pretože školy iba v malom počte využívajú možnosť navýšenia hodín telesnej výchovy cez školské vzdelávacie programy. Na základných školách v SR nastal za posledných 10 rokov pokles počtu telovýchovných a športových zariadení pre tradičné športy ako sú volejbal, hádzaná, basketbal, čiastočne i futbal a atletika. Naopak sa mierne zvýšil počet takých zariadení, ako sú telocvične a posilňovne. Výrazný nárast nastal predovšetkým v budovaní univerzálnych priestorov a malých ihrísk s umelým povrchom, čo zodpovedá aj súčasnej vyššej variabilite ponúkaných pohybových aktivít v školských kurikulumoch. Na stredných školách podobne ako na základných školách poklesol počet priestorov pre loptové hry, najmä počet hádzanárskych a volejbalových ihrísk. Poklesol aj počet telocviční a posilňovní. Na rozdiel od základných škôl, kde sa počet plavární za posledných 10 rokov nezmenil, na stredných školách poklesol takmer o 50%.

Súčasný nižší počet žiakov v skupinách a vyšší počet skupín TV na školách môžeme z hľadiska kvality vyučovania TV považovať za pozitívny trend. Tento trend však dnes

ovplyvňujú ekonomické a organizačné možnosti škôl, ktoré čoraz častejšie vedú k spájaniu skupín resp. aj k zavádzaniu koedukovaného vyučovania (Koncepcia štátnej politiky v oblasti športu - Slovenský šport 2020)

Hlavný cieľ: Zvýšiť počet cvičiacich detí na hodinách telesnej výchovy a skvalitniť jej vyučovanie.

Návrhy opatrení na realizáciu cieľa:

- v spolupráci so ŠPÚ vypracovať revíziu štátnych vzdelávacích programov, vrátane rámcových učebných plánov. Pripraviť súbor opatrení na zavedenie 3 hodín TV na prvom stupni ZŠ,
- mobilizovať a motivovať zriaďovateľov škôl, riaditeľov škôl, rodičov a učiteľov telesnej výchovy k väčšej aktivite pri získavaní hodín telesnej výchovy v rámci školských vzdelávacích programov,
- skvalitniť a zintenzívniť kontrolnú činnosť zameranú na kvalitu vyučovania na úrovni predmetovej komisie TV, vedenia škôl a taktiež na úrovni štátnych orgánov,
- pravidelne doškoľovať vyučujúcich TV - učiteľov na 1. stupni ZŠ, učiteľov TV na 2. stupni ZŠ a SŠ, učiteľov bez aprobácie TV, ktorí z rôznych dôvodov už vyučujú na škole telesnú výchovu nekvalifikovane, prostredníctvom prostriedkov zo štrukturálnych fondov.

Možnosti voľnočasových športových aktivít

Okrem neorganizovaných súkromných aktivít detí a mládeže vo voľnom čase vytvárajú ponuku záujmových pohybových aktivít školy formou športových krúžkov, školské zariadenia prostredníctvom pravidelnej a nepravidelnej záujmovej činnosti a v mimovládnej sfére najmä športové kluby (Stupák, 2014).

Na záujmovú činnosť vrátane športu je od roku 2004 možné využívať vzdelávacie poukazy v súlade s § 7 ods. 8 zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Vzdelávacie poukaz predstavuje ročný príspevok štátu pre jedného žiaka školy na záujmové vzdelávanie, teda nielen na šport. Hodnota vzdelávacieho poukazu pre rok 2014 je 29,30 eur. Financovanie vzdelávacích poukazov bude v roku 2014 približne v celkovej výške 17,7 mil. eur. Tieto finančné prostriedky budú poskytnuté poskytovateľom záujmového vzdelávania, t. j. aj ZUŠ, materským školám a školským zariadeniam v zriaďovateľskej pôsobnosti obcí, VÚC, cirkevných a súkromných zriaďovateľov. V predchádzajúcom období (2013) najviac finančných prostriedkov získali obce (10,4 mil. eur) a VÚC (4,7 mil. eur). Nie je dostupná informácia, aké percento z objemu financií na vzdelávacie poukazy sa využíva na pohybové aktivity. Preto navrhujeme vykonať analýzu využívania poukazov na jednotlivé oblasti záujmu detí a mládeže, najmä s dôrazom na pohybové aktivity a šport.

Voľnočasové pohybové aktivity organizujú aj iné právnické osoby ako školy a školské zariadenia, najmä rôzne športové kluby v obciach a mestách. V SR evidujeme 10 020 športových klubov. Športové kluby zabezpečujú pravidelnú pohybovú aktivitu v rôznych druhoch športu a pod vedením kvalifikovaných trénerov. Pohybovú aktivitu svojich detí v športových kluboch väčšinou finančne zabezpečujú iba rodičia. Na tieto aktivity doteraz nie je možné využívať vzdelávacie poukazy a preto navrhujeme zaviesť na športovanie detí v športových kluboch športové poukazy. Za týmto účelom bude potrebné upraviť športové poukazy v legislatíve a pripraviť metodiku a kritériá pre ich využívanie, z dotácie poskytnutej športovým zväzom na rozvoj športového odvetvia.

Hlavný cieľ: Zvýšiť pohybovú aktivitu detí a mládeže, najmä vo voľnom čase.

Návrhy opatrení na realizáciu cieľa:

- podporovať finančne i materiálne športové krúžky na školách a pri centrách voľného času,
- zlepšiť osvetu pohybových aktivít, napr. zverejňovaním dobrých príkladov z praxe, oceňovaním učiteľov, trénerov mládeže, odporúčaním účasti úspešných športovcov a trénerov pri vykonávaní osvetu a tiež aktívnejším vplyvom na rodičov,
- pripraviť analýzu zapojenosti detí a mládeže do záujmovej športovej činnosti v centrách voľného času a v športových krúžkoch na školách. Na základe výsledkov analýzy prijať opatrenia na zefektívnenie štátneho príspevku na záujmovú činnosť detí a mládeže s osobitným zreteľom na športovanie detí a mládeže,
- rozvíjať školy ako centrá vzdelávania a športu, prehodnotiť športové aktivity škôl, školských zariadení a športových klubov v regiónoch a vytvoriť podmienky pre ich efektívnu spoluprácu s cieľom odstrániť duplicitu športových aktivít.

Možnosti športových súťaží

Športové súťaže sú veľkou motiváciou pre žiakov a deti, ktoré rady športujú a súťažia. Ministerstvo vyhlasuje a finančne podporuje celoštátne postupové športové súťaže od obvodných, krajských kôl, školské majstrovstvá SR až po medzinárodné súťaže žiakov. Športové súťaže sa organizujú pre deti a žiakov materských škôl, základných škôl, stredných škôl a špeciálnych škôl.

Ministerstvo pre daný školský rok vyhlasuje Program športových súťaží žiakov, ktorý je zostavený z viacerých kolektívnych a individuálnych druhov športov a pohybových aktivít. Súťaže sú organizované v atletike, aerobiku, basketbale, bedminton, cyklistike, gymnastike, hádzanej, stolnom tenise, hokejbale, vo futbale, futsale, florbale, volejbale, vybíjanej, v orientačnom behu, streetbale, v trojkovom a štvorkovom volejbale pre základné školy. Súčasťou programu sú tiež olympijské a paralympijské aktivity pre deti a mládež. Program je otvorený aj pre nové športové súťaže a podujatia, aktualizuje sa najmä na základe schválených žiadostí o poskytnutie dotácie, na základe zverejnenej výzvy ministerstvom. Do budúcnosti by bolo vhodné zaradiť do programu aj športové súťaže pre deti detských domovov. Z dôvodu lepšej informovanosti občanov SR o športových súťažiach žiakov vyhlasovaných ministerstvom, bol od 6. októbra 2010 verejnosti sprístupnený internetový portál, ktorý je prístupný na adrese www.skolskysport.sk <<http://www.skolskysport.sk>>. Postupne bude portál využívaný aj na vyhľadávanie údajov o účastníkoch súťaží, evidenciu učiteľov telesnej výchovy a tiež na zverejňovanie rôznych metodických materiálov v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov, trénerov mládeže, atď.

Hlavný cieľ: Vytvoriť motivujúci program športových aktivít pre deti a mládež. Zabezpečiť lepšiu funkcionálnosť portálu školského športu.

Návrhy opatrení na realizáciu cieľa:

- prostredníctvom športových súťaží žiakov motivovať deti a mládež k pohybu a aktívnemu tráveniu voľného času,
- zabezpečiť informovanosť občanov o ponúkaných športových aktivitách pre deti a mládež,
- Zabezpečiť odborné-metodické poradenstvo pre užívateľov internetového portálu a školenia pre jeho užívateľov.

Literatúra

ČILLÍK, I. a kol.: *Všeobecná pohybová výkonnosť a telesný vývin žiakov 1. ročníka základných škôl v Banskej Bystrici v školskom roku 2012/2013*. Banská Bystrica :

Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici – Belianum, FHV, 2013. 102 s. ISBN 978-80-557-0633-7.

HÁJEK B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J.: *Pedagogické ovplivňování volného času*. Praha : PORTÁL, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7567-473-1.

Koncepcia štátnej politiky v oblasti športu – Slovenský šport 2020. In: <https://www.minedu.sk/koncepcia-statnej-politiky-v-oblasti-sportu-slovensky-sport-2020/> [1.08.2016]

HRČKA, J.: *Kapitoly zo športovej zdravotvedy vysokoškolačka*, Žilina, EDIS - Žilinská univerzita, 2009. ISBN- 978-80-554-0096-9

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Pedagogika voľného času*. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Bratislava: UK, 2004, 308 s. ISBN 80-223-1930-9

LIBA, J.: *Výchova k zdraviu*. Prešov : PF PU, 2005. 183.s. ISBN 80- 8068-336-0.

MORAVEC, R. a kol.: *Eurofit: Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. 2. vyd. Bratislava : Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2002. 180 s. ISBN 80-89075-11-8.

STUPÁK, B.: Prostriedky a možnosti formovania pozitívnych postojov k zdravému životnému štýlu detí v Slovenskej republike v reflexii koncepcie štátnej politiky v oblasti športu. In: *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w nauczaniu uczniow najmłodszych*. KUL, Lublin. 2014. 267 s. ISBN 978-83-7702-919-0, s.131-149

STUPÁK, B.: Sociálne znevýhodnená mládež a voľný čas mládeže (Realita a záujem sociálne znevýhodnenej mládeže o trávenie voľného času). In: *Nové aspekty v sociálnej práci II*. Ružomberok : VERBUM, 2010., 470 s. ISBN 978–80–8084–544–5 s. 341 – 358

Adresa autora

PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

bohuslav.stupak@ku.sk

PREVENCIA A RIEŠENIE AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM Z ASPEKTU PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

PREVENTION AND RESOLUTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PUPILS AGAINST OF TEACHERS FROM THE ASPECT OF THE PROFESSION OF SOCIAL PEDAGOGUE

Michaela Šajgalová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

Aggressive behavior of pupils to teachers is a serious problem and phenomena occurring in the school environment that need to be prevented and tackled him to the professional level. A professional who is both theoretically and practically prepared to prevent and address not only the aggressive behavior of pupils to teachers is a social pedagogue.

In 2016, we conducted empirical research, one of the partial objective was to determine what are the possibilities of preventing and dealing with aggressive behavior of pupils against teachers from the aspect of professional staff and what forms of aggressive behavior occurring in primary schools.

The sample consisted of 232 teachers in primary schools, 27 professional staffs in primary schools and 11 professionals from Centres of Pedagogical and Psychological Counselling and Prevention in towns and villages in the Banská Bystrica and Žilina. For processing of empirical findings were used mathematical and statistical methods (arithmetic mean, median, and chi-square test).

The social educator implemented in primary schools with socially diagnostics environment and relationships, prevention of socio-pathological phenomena and problem behavior, such as the aggressive behavior of pupils against teachers.

Key words:

the social pedagogue, teacher, aggressive behavior of pupils, prevention, solution

Úvod

Agresívne správanie narastá nielen medzi žiakmi navzájom, ale aj voči učiteľom, čo deklarujú aj empirické výskumy J. Gajdošovej (2007), Z. Hrivíkovej (2013) a J. Kohútovej (2015) a to je dôvodom, prečo sa touto problematikou zaoberáme.

Učitelia základných škôl sú atakovaní rôznymi formami agresívneho správania zo strany žiakov. Častokrát sú príčinou agresívneho správania žiakov voči učiteľom konflikty medzi žiakom a učiteľom, ale aj iné príčiny. Z uvedeného dôvodu venujeme pozornosť aj teoretickým východiskám problematiky a možnosťami prevencie a riešenia agresívneho správania. V príspevku tiež približujeme výsledky empirického výskumu

realizovaného v roku 2016 a možnosti prevencie a riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom z aspektu profesie sociálneho pedagóga.

Teoretické východiská agresívneho správania žiakov voči učiteľom

Etymologický význam slova agresivita (z latinského „agere“) znamená útočnosť a tendenciu prejavovať nepriateľstvo slovne alebo útočným činom.

Termín agresivita označuje tendenciu, pohotovosť k násilnému spôsobu reagovania. Agresivita charakterizuje reálny prejav takéhoto správania, ktorý máva charakter násilia. Agresívne správanie M. Vagnerová charakterizuje ako porušenie sociálnych noriem, obmedzovanie práv a poškodzovanie živej bytosti alebo neživých objektov. Môže ísť o reálny alebo symbolický útok, o rôzne spôsoby ubližovania, napr. nadávkami, obmedzovaním, bitím a ničením vecí. (Vagnerová, 2008)

Agresivita je teda trvalá vlastnosť osobnosti, genetická predispozícia správať sa agresívne, ktorá sa však môže, ale nemusí prejaviť. Agresívne správanie (agresia) je konanie človeka, čin, ktorý je odpoveďou na podnet.

Dôsledky agresívneho správania sa môžu u obeti prejavovať vo fyzickej, psychickej a sociálnej rovine. Po fyzickej a psychickej strane môže vyvolať závažné zdravotné problémy (bolesť hlavy, nespavosť, úzkosť a depresie), emocionálne problémy obeť, dôsledkom môže byť aj to, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom môže pripraviť učiteľa o sebaúctu, dokonca mu zničiť kariéru. (Martínek, 2015) Taktiež agresívne správanie žiakov voči učiteľom môže prerásť do šikanovania alebo kyberšikanovania učiteľov.

Agresivita má pozitívne aj negatívne aspekty. V pozitívnom zmysle slova „agresivita“ znamená aj pribojnosť, ambicióznosť a húževnatosť dieťaťa. Avšak agresivita prejavujúca sa nadmerne, prípadne deštruktívnym spôsobom môžu byť odrazom bio-psycho-sociálneho vývoja a môžu v školskom prostredí predstavovať tzv. problémového žiaka. Na diagnostikovanie porúch správania je potrebný systematický prístup a posudky viacerých odborníkov, nielen pedagógov, ale aj psychológov a psychiatrov a ich úlohou je zistiť primárne príčiny agresie a následne zvolili vhodné opatrenia a intervenciu. Avšak včasná prevencia je najlepším prostriedkom riešenia nielen agresívneho správania žiakov voči učiteľom, ale aj všetkých ostatných sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa v školskom prostredí, ktorú zdôrazňujú aj J. Hroncová, I. Emmerová, M. Niklová, L. Kamarášová a iní.

Empirický výskum agresívneho správania žiakov voči učiteľom v základných školách na Slovensku

Nárast sociálno-patologických javov v školskom prostredí si vyžaduje systematickú, komplexnú, erudovanú prevenciu na všetkých úrovniach. Prevenciu v školskom prostredí môže vykonávať koordinátor prevencie, sociálny pedagóg a odborníci z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ale aj policajti – „preventisti“. Odborníkom, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vykonávať prevenciu na profesionálnej úrovni v školskom prostredí je sociálny pedagóg. Avšak bez neustálej spolupráce sociálneho pedagóga s učiteľmi, vedením školy, rodičmi žiakov, ale aj Policajným zborom a najmä Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by prevencia nebola účinná.

V praxi základných škôl na Slovensku je stále nedostatok odborných zamestnancov, ktorí by plne realizovali prevenciu. V našom empirickom výskume sme sa preto zamerali na realizáciu prevencie z pozície koordinátorov prevencie, výchovných poradcov a odborných zamestnancov. Taktiež pri realizácii prevencie je dôležitá kooperácia základných škôl so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie,

ktoré zabezpečujú prevenciu problémového správania a sociálno-patologických javov v spolupráci s vedením škôl a učiteľmi v základných školách.

Najčastejšie však základné školy spolupracujú so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, medzi ktoré sa v intenciách Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní zaraďujú Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva. Podľa §132 poskytuje Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej „CPPPaP“) komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom (okrem detí so zdravotným postihnutím), najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychologického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu, výchovnú a psychologickú starostlivosť, najmä v prípadoch výskytu porúch psychologického vývinu a porúch správania a výskytu sociálnopatologických javov v populácii detí vo svojej územnej pôsobnosti.

V roku 2016 sme realizovali empirický výskum v základných školách v Banskobystrickom a Žilinskom kraji, ktorého parciálnym cieľom bolo zistiť a analyzovať možnosti prevencie a riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom z pozície pedagogických a odborných zamestnancov vybraných základných škôl, ale aj v spolupráci s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Vo výskume sme stanovili viaceré hypotézy a pre potreby spracovania príspevku vyberáme nasledovnú hypotézu H: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel vo formách prevencie agresívneho správania žiakov voči učiteľom zo strany odborných zamestnancov v základných školách a v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Zber empirických údajov sme realizovali prostredníctvom metódy dotazníka, ktorý bol vlastnej konštrukcie. Pre spracovanie empirických údajov sme využili Excel a štatistický program SPSS a využili sme matematicko-štatistické metódy (aritmetický priemer, absolútna početnosť, medián a Mann-Whitney u-test).

Výskum sme realizovali v 21 základných školách na Slovensku. V Žilinskom kraji sme výskum uskutočnili v meste Turčianske Teplice a v obciach Benice, Mošovce, Horná Štubňa. V Banskobystrickom kraji sme výskum realizovali v nasledujúcich základných školách: v mestách Sliač, Zvolen, Banská Bystrica, Lučenec, Rimavská Sobota a v obciach Slovenská Ľupča, Ľubietová, Poniky, Hrochoť, Valaská, Čierny Balog, Halíč a Janova Lehota.

Taktiež sme výskum realizovali v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v mestách Banská Bystrica, Žilina a Lučenec.

Zloženie výskumného súboru uvádzame v tabuľke T1.

T1: Zloženie výskumného súboru

Zloženie výskumného súboru						
Alternatívy	SPOLU		ženy		muži	
	n	%	n	%	n	%
Učitelia II. stupňa základných škôl	232	100	194	83,62	38	16,38
Odborní zamestnanci a koordinátori prevencie v základných školách	27	100	23	85,19	4	14,81
Odborní zamestnanci v CPPPaP	11	100	10	90,90	1	9,10
SPOLU N	270	100	227	84,07	43	15,93

Výskumný súbor tvorilo spolu 270 respondentov, z ktorých tvorilo až 84,07% žien, z čoho vyplýva značná feminizácia v školskom prostredí. Najviac zastúpení muži v skúmaných základných školách boli učitelia II. stupňa, ktorí predstavujú 16,38% respondentov. V skúmaných základných školách pôsobí len 7 odborných zamestnancov (3 sociálni pedagógovia, 2 špeciálni pedagógovia a 2 školskí psychológovia), 18 koordinátorov prevencie a 3 výchovní poradcovia. Vzhľadom ku skutočnosti, že základné školy zamestnávajú stále málo odborných zamestnancov, pôsobí v skúmaných základných školách najviac koordinátorov prevencie, ktorí zastrešujú aj prevenciu agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Z toho dôvodu sme tiež výskum realizovali v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých odborní zamestnanci realizujú prevenciu v základných školách.

Profesionalizácia prevencie v prostredí základných škôl má stále svoje nedostatky, či už kvôli nedostatočným financiám školy alebo z iných dôvodov. Prevenciu môže zabezpečiť aj učiteľ – koordinátor prevencie, avšak je učiteľom na plný úväzok a nemá toľko času venovať sa prevencii v školách. Erudovaným odborníkom, ktorý sa venuje najmä prevencii problémového správania a sociálno-patologických javov je sociálny pedagóg, ktorý môže pôsobiť v školách a školských zariadeniach podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (v §27, 120, 130) a plnohodnotne zastúpi koordinátora prevencie.

Prevencia, najmä primárna, aby bola účinná, by mala byť realizovaná pravidelne, systematicky, koncipovaná primerane veku žiakov a mali by byť do realizácie prevencie v školskom prostredí zainteresovaní ako aj učitelia, tak aj riaditelia školy, vychovávatelia, koordinátori prevencie, výchovní poradcovia a odborní zamestnanci. Prevencia by mala byť realizovaná zaujímavou, atraktívnou a aktívnou formou pre žiakov. Pretože ak žiaka priebeh preventívnych činností zaujme je jeho správanie ovplyvnené cez prežitok.

V tabuľke T2 prezentujeme možnosti prevencie odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie v skúmaných základných školách v mestách a obciach.

T2: Formy preventívneho pôsobenia odborných zamestnancov
a koordinátorov prevencie podľa sídla školy

Formy preventívneho pôsobenia podľa sídla školy		
Preventívne činnosti	Priemerná hodnota	
	mestá	obce
Prednášky	3,50	3,41
Besedy	3,79	3,50
Interaktívne hry	3,29	3,08
Výcviky, tréningy	3,07	2,75
Preventívne programy	3,71	3,08
Príležitostné podujatia	2,93	3,33

1 = nikdy, 2 = menej často, 3 = často, 4 = veľmi často, 5 = vždy

Z tabuľky T2 vyplýva, že besedy a prednášky sú veľmi často organizovanou formou prevencie v skúmaných základných školách. Nasledujú ich preventívne programy a interaktívne hry, ktoré sú realizované často. Môžeme konštatovať, že v školskom prostredí stále uprednostňujú prednášky a besedy v rámci realizácie prevencie pred aktívnymi formami prevencie, akou sú napríklad interaktívne hry zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov a problémového správania alebo sociálno-pedagogické tréningy a výcviky, ktoré sú zamerané na celkový rozvoj osobnosti žiakov a zároveň pôsobia preventívne v oblasti problémového správania a sociálno-patologických javov v prostredí základných škôl. Prevencia realizovaná odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je najčastejšie formou výcvikov a tréningov a interaktívnych hier, v porovnaní s formami, ktoré realizujú koordinátori prevencie a odborní zamestnanci v skúmaných základných školách.

Koordinátori prevencie a odborní zamestnanci v skúmaných základných školách realizujú preventívne činnosti so žiakmi priemerne raz za mesiac, ako uvádzali respondenti na frekvenčnej škále. Realizáciu preventívnych činností v skúmaných základných školách môžeme hodnotiť pozitívne, avšak aby bola prevencia efektívnejšia, mala by sa realizovať častejšie.

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vytvára pre každý školský rok ponukové listy pre základné, ale aj stredné školy, kde školám ponúka preventívne prednášky, besedy a iné vhodné formy prevencie na vybrané sociálno-patologické javy a problémové správanie, ktoré sa vyskytuje v školskom prostredí. V ponukových listoch je tiež uvedená potrebná časová dotácia. V rámci prevencie šikanovania a kyberšikanovania realizujú odborní zamestnanci z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie aj prevenciu agresívneho správania. Taktiež prevenciu agresívneho správania žiakov voči učiteľom môžu realizovať prostredníctvom sociálno-psychologických tréningov, podpory prosociálneho a etického správania, ale aj výchove k tolerancii, asertívnemu správaniu a ľudským právam.

Vo výskume sme stanovili viaceré hypotézy, avšak pre potreby spracovania príspevku vyberáme hypotézu, kde sme chceli zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel vo formách prevencie agresívneho správania žiakov voči učiteľom zo strany odborných zamestnancov v základných školách a v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. V tabuľke T3 uvádzame výsledky empirického skúmania a zároveň výsledky Mann-Whitneyho u-testu.

T3: Formy prevencie realizované zo strany odborných zamestnancov v ZŠ a CPPPaP

Formy prevencie realizované zo strany odborných zamestnancov v ZŠ a CPPPaP			
Forma prevencie	Zariadenie	Priemerné poradie	Výsledok testu
Prednášky	ZŠ	23,07	0,005
	CPPPaP	12,18	
Besedy	ZŠ	19,07	0,385
	CPPPaP	22,36	
Interaktívne hry	ZŠ	17,02	0,007
	CPPPaP	27,59	
Výcviky, tréningy	ZŠ	17,39	0,019
	CPPPaP	26,64	
Preventívne programy	ZŠ	16,86	0,004
	CPPPaP	28,00	
Príležitostné podujatia	ZŠ	23,23	0,003
	CPPPaP	11,77	

ZŠ = základná škola, CPPPaP = centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

V tabuľke T3 porovnávame formy prevencie, ktoré sú realizované odbornými zamestnancami a koordinátormi prevencie v základných školách a odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorí realizujú prevenciu v základných školách. Zároveň sme chceli zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel vo formách prevencie agresívneho správania žiakov voči učiteľom zo strany odborných zamestnancov v základných školách a v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Na základe Mann-Whitneyovho u-testu a na hladine významnosti 0,05 sa potvrdila hypotéza H, že existuje štatisticky významný rozdiel vo formách prevencie agresívneho správania žiakov voči učiteľom zo strany odborných zamestnancov v základných školách a v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Na hladine významnosti 0,05 sa potvrdilo, že rozdiel v realizácii prevencie z pohľadu respondentov, ktoré z uvedených realizujú formy: prednášky, interaktívne hry, výcviky a tréningy, preventívne programy a príležitostné podujatia. Rozdiel vidíme vo frekvencii realizácie prevencie jednotlivých foriem, ale aj využívaním metód v rámci jednotlivých foriem prevencie v skúmaných základných školách a Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

V prostredí základných škôl sa v rámci prevencie sociálno-patologických javov najčastejšie využívajú preventívne programy a projekty, ktoré sú spolu s metodickými príručkami a vhodnými aktivitami dostupné nielen pre učiteľov, ale aj pre odborných zamestnancov v školách a školských zariadeniach. V skúmaných základných školách sa najčastejšie využívajú preventívny programy ako Cesta k emocionálnej zrelosti, Srdce na dlani, ale aj program Správaj sa normálne. Preventívny program, ktorý realizujú respondenti najčastejšie je Srdce na dlani. Srdce na dlani je program, ktorý je zameraný na dobrovoľníctvo, kde sa dobrovoľníci zapájajú do rôznych aktivít a pomoci

druhým (napríklad návštevy seniorov v domovoch dôchodcov, zbieranie šatstva pre ľudí bez domova a podobne), na základe spolupráce s Centrom dobrovoľníctva. Program je určený všetkým učiteľom, ale najmä učiteľom etickej výchovy. Je zameraný na posilňovanie osobnosti žiaka, ktorý má umožniť každému žiakovi individualizovať svoju životnú cestu a zároveň individuálnu protidrogovú stratégiu.

Ako vyplynulo aj z výskumu M. Dulovicsa (2014), najčastejšie využívané preventívne programy v základných školách boli Cesta k emocionálnej zrelosti, Vieme, že..., Ovce.sk a Výchova k tolerancii hrou. Aj z našich empirických zistení vyplynulo, že v skúmaných základných školách učitelia najčastejšie realizujú aj preventívny program Cesta k emocionálnej zrelosti.

Sociálno-výchovná činnosť v základných školách zahŕňa aj primárnu prevenciu problémového správania a sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Preto hodnotíme pozitívne, že preventívne programy a projekty sú koncipované tak, že ich môže využívať učiteľ aj počas vyučovacieho procesu a zároveň realizuje aj nešpecifickú a primárnu prevenciu. Učiteľ by mal spolupracovať aj s koordinátorom prevencie a odbornými zamestnancami v základnej škole a to z toho dôvodu, že v rámci spolupráce je prevencia efektívnejšia v prípade nutnosti intervencie sa ľahšie spolupracuje všetkým zainteresovaným stranám.

Jednou z úloh empirického výskumu bolo zistiť, aké formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom sa vyskytujú v skúmaných základných školách najčastejšie. Porovnávali sme formy, ktoré riešia učitelia, koordinátori prevencie a odborní zamestnanci v základných školách a v skúmaných Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej „CPPPaP“).

T4: Formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom riešené odbornými zamestnancami a koordinátormi prevencie v základných školách a CPPPaP

Formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom riešené odbornými zamestnancami a koordinátormi prevencie v základných školách a v CPPPaP			
Formy agresívneho správania	Priemerná hodnota		
	Učitelia	Koordinátori prevencie a odborní zamestnanci v ZŠ	CPPPaP
Odvrávanie	3,88	3,71	4,55
Používanie vulgarizmov	3,72	3,57	4,18
Zámerné neuposlušnosť príkazu	3,46	3,25	4,45
Zvýšenie hlasu	3,07	3,10	3,73
Hanlivé gestá	3,07	2,82	4,00
Zastrašovanie	1,65	2,78	2,91
Ignorovanie	2,51	2,75	3,55
Zosmiešňovanie	2,53	2,57	3,46
Ironizovanie	2,51	2,32	3,36
Nepriama fyzická agresia (ničenie majetku)	1,86	1,54	2,09
Zámerné narušenie intímnej zóny	1,42	1,37	1,91
Vyhrážanie	1,45	1,36	2,36
Zastrašovanie	1,65	1,28	2,91
Priama fyzická agresia (úder, facka)	0,53	1,00	1,55
Žiadne	0,01	0,44	1,18

0 = nikdy, 1 = raz za školský rok, 2 = raz za polrok, 3 = raz za mesiac, 4 = raz za týždeň, 5 = denne

V tabuľke T4 dokumentujeme priemery výskytu jednotlivých foriem agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Učitelia uvádzali, že žiaci sa agresívne prejavujú voči ich osobe v priemere raz do týždňa vo forme odvrávania a používania vulgarizmov. Podľa koordinátorov prevencie, odborných zamestnancov základných škôl, ale aj odborníkov z CPPPaP sa žiaci správajú vulgárne a odvrávajú učiteľom denne a uvedené formy agresívneho správania riešia najčastejšie.

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom, ale aj medzi žiakmi navzájom naruša a sťažuje priebeh vyučovacieho procesu. Je náročné predchádzať takémuto správaniu žiakov voči učiteľom, avšak obdobie puberty je náročným vývinovým obdobím nielen pre žiaka samotného, ale aj pre učiteľa, pretože musí zvládať častokrát aj zmeny nálad, ale aj prebiehajúce zmeny osobnosti žiaka, ktoré sú súčasťou vývinového obdobia puberty.

V tabuľke T5 uvádzame možnosti intervencie odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie v skúmaných základných školách pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom.

T5: Možnosti intervencie odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie v ZŠ

Možnosti intervencie odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie v ZŠ					
Formy intervencie	Mediány frekvencie				
	Sociálny pedagóg	Špeciálny pedagóg	Školský psychológ	Koordinátor prevencie	Výchovný poradca
Rozhovor s obeťou (učiteľom)	4,00	5,00	4,50	3,00	3,50
Rozhovor s agresorom (žiakom)	4,50	5,00	5,00	4,00	4,00
Poradenstvo	4,00	3,50	3,50	3,00	3,00
Terapia	1,50	2,50	2,50	2,50	2,00
Využitie metód sociálnej opory	2,50	3,00	3,00	2,50	3,00
Zaradenie preventívnych aktivít do vyučovania	3,50	3,50	4,50	3,00	3,00
Spolupráca s inými odborníkmi	3,50	4,00	5,00	3,50	4,00
Spolupráca s rodičmi agresora	4,00	5,00	4,50	5,00	5,00

1 = nikdy, 2 = menej často, 3 = často, 4 = veľmi často, 5 = vždy

Podľa získaných údajov v tabuľke T5, jednotliví odborní zamestnanci, koordinátori prevencie a výchovní poradcovia intervenujú do procesu riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Ako ukazujú mediány frekvencie realizácie jednotlivých foriem intervencie, sú viditeľné rozdiely v častosti realizácie jednotlivých foriem intervencie u jednotlivých odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie.

Ďalej z tabuľky T10 ďalej vyplýva, že sociálny pedagóg veľmi často až vždy intervenuje prostredníctvom rozhovoru s agresívnym žiakom, ale aj s obeťou, teda učiteľom. Je potrebné, aby odborník, akým je sociálny pedagóg realizoval rozhovor s obeťou aj agresorom, avšak sa nikdy nesmú konfrontovať. V rámci intervencie poskytuje poradenstvo, realizuje prevenciu a spolupracuje s inými odborníkmi, najčastejšie z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Najmenej často realizuje sociálny pedagóg terapiu.

V rámci intervencie pri riešení nielen agresívneho správania žiakov voči učiteľom zdôrazňujeme význam školského sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg, ktorý môže pôsobiť v základných školách, je odborníkom, ktorý je počas pregraduálneho vzdelávania teoreticky i prakticky pripravený vykonávať na profesionálnej úrovni prevenciu, intervenciu a poradenstvo nielen deťom a žiakom v školách, ale aj ich rodičom a učiteľom v základných školách.

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom je potrebné riešiť, najvhodnejšie však je, ak sa agresívnemu správaniu predchádza. Keď sa však už vyskytne, prvý, kto musí takéto správanie riešiť je učiteľ, voči ktorému bolo uskutočnené. Najvhodnejším spôsobom je, keď pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom spolupracuje učiteľ s ostatnými učiteľmi, vedením školy, odborným zamestnancom školy a koordinátorom prevencie a v neposlednom rade aj s rodičmi agresívneho žiaka. Taktiež je potrebná aj intervencia odborníkov z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Záver

Najčastejšie vyskytujúcou sa formou agresívneho správania žiakov voči učiteľom, ktorú riešia v skúmaných základných školách je odvrávanie žiakov učiteľovi a používanie vulgarizmov a taktiež zámerné neuposlušnosť žiaka príkazu učiteľa. Môžeme konštatovať, že tieto formy môžu byť aj prejavom nedisciplinovanosti žiakov. Avšak aj takéto prejavy žiakov voči učiteľom sú nevhodné. Preto je potrebné nevhodnému a nedisciplinovanému správaniu, akým agresívne správanie bezpochyby je, najmä vhodným spôsobom predchádzať a riešiť ho.

Primárna prevencia sociálno-patologických javov na odbornej úrovni v školskom prostredí je preto nevyhnutná. Školská sociálno-výchovná práca vyžaduje kvalifikovaného pracovníka, akým je aj sociálny pedagóg, ktorý sa zaraďuje k odborným zamestnancom v školách a školských zariadeniach podľa Zákona č. 317/2009 a v §24 sa uvádzajú úlohy a činnosti, ktoré sociálny pedagóg realizuje. Potrebnosť odborných zamestnancov, najmä v školách vyzdvihujú aj J. Hroncová (2015), I. Emmerová (2015) a M. Niklová (2015) a iní.

Najvhodnejším spôsobom, ako predchádzať, ale aj riešiť inými metódami agresívne správanie žiakov voči učiteľom je vzájomné posilnenie vzťahov a realizovanie preventívnych programov a projektov. Taktiež je vhodné realizovať prevenciu prostredníctvom hier, situačných, problémových a inscenačných metód, ktoré sú účinnejšie ako klasická metóda prednášky. Tieto metódy formou nešpecifickej prevencie (podpora tolerance, komunikačné zručnosti, asertívne správanie) môže aplikovať aj učiteľ vo vyučovacom procese. Sociálny pedagóg v školskom prostredí by mal mať svoje miesto, pretože má významné postavenie nielen pri intervencii, ale aj pri prevencii sociálno-patologických javov a problémového správania žiakov v škole. Sociálny pedagóg sa plnohodnotne venuje žiakom a aktívne s nimi pracuje a realizuje špecifickú, ale i nešpecifickú prevenciu a v rámci foriem práce so žiakmi využíva aktívne formy a metódy práce so žiakmi. A aj staré čínske príslovie hovorí: „Povedz mi a ja zabudnem. Ukáž mi a ja si to zapamätám. Nechaj ma to urobiť a ja to pochopím.“

Literatúra

- ANTIER, E. *Agresivita detí*. Praha : Portál. 2011. 104 s. ISBN 978–80–7367–881–4.
- EMMEROVÁ, Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie. Banská Bystrica : PF UMB. 140 s. ISBN 978–80–8083–622–1.
- DULOVICS, M. *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica : Belianum. 2014. 138 s. ISBN 978–80–557–0718–1.

- FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Sociální patologie*. Praha : Grada. 2009. 218 s. ISBN 978–80–247–2781–3.
- HATÁR, C. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra : 2007. 99 s. ISBN 978–8094–103–1.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica : Belianum. 2015. 287 s. ISBN 978–80–557–0957–4.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum. 2014. 300 s. ISBN 978–80–557–0806–5.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica : Belianum. 2013. 346 s. ISBN 978–80–557–0596–5.
- KAMARÁŠOVÁ, L. Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov. Banská Bystrica. 2012. 127 s. ISBN 978–80–557–0503–3.
- LEDNICKÁ, J. *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom*. [PDF]. Bratislava : RAABE, 2007. [cit 2015. 12. 12]. Dostupné na internete: <<http://www.raabe.sk/p/464/agresivne-spravanie-ziakov-voci-ucitelom>>
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada. 2015. 192 s. ISBN 978–80–247–5309–6.
- NIKLOVÁ, M. Profesionálne kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách. Banská Bystrica : PF UMB. 91 s. ISBN 978–80–557–0560–6.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 2009. 400 s. ISBN 978–80–7367–647–6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál. 2008. 870 s. ISBN 978–80–736–7414–4.
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o znení a doplnení neskorších predpisov
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o znení a doplnení neskorších predpisov
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (10). Banská Bystrica : Belianum. 2014. 100 s. ISBN 978–80–557–0792–1.
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11). Banská Bystrica : Belianum. 2015. 300 s. ISBN 978–80–557–0927–7.

Adresa autora

PhDr. Michaela Šajgalová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
michaela.sajgalova@umb.sk

POSTAVENIE ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE

POSITION OF SKILLED EMPLOYEES IN THE INCLUSIVE SCHOOL

Viera Šilonová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Vladimír Klein

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Abstract:

The article is focused on the issue of building an inclusive environment of nursery and elementary schools through inclusive teams, where a key position is held by skilled employees (school special education teacher, special needs teacher, school psychologist).

The authors of the paper worked in the national project PRINED (Project of Inclusive Education) as professional guarantors and one of the activities of the project was evaluation. The main aim of research work was not only to get data about the implementation of the outcomes and measurable indicators, but also to evaluate the activity of inclusive teams in primary school (especially skilled employees) and as well to get information about screening results of examination and the application of the incentive program in nursery school. The most important aim was to obtain data about the readiness of nursery and primary schools to inclusive education. There were 50 primary schools and 100 nursery schools involved in the project and these schools represented the central survey unit. The combination that was chosen was the combination of quantitative (a questionnaire) and qualitative research strategy (structured interviews, case studies). With the intention to get information about self-evaluation of primary schools it was used an adapted questionnaire by Josef Lukas (2011) "The readiness of schools for inclusive education". At the end of the article we inform readers with the findings of the research regarding to already created working positions of skilled employees of project PRINED - special education teachers, social pedagogues, school psychologists who are important part of inclusive teams in the process of creating the inclusive environment in schools.

Key words:

school, inclusive education, skilled employee

Úvod

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov, sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadať a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmiernovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k takým cieľovým skupinám,

akými sú zdravotne a sociálne znevýhodnené deti a žiaci. Výsledky prieskumu OECD ukázali, že slovenský školský systém dáva deťom najmenšie šance prekonať sociálne nerovnosti a tento stav sa ďalej zhoršuje a je najnepriaznivejší spomedzi všetkých 34 krajín OECD. Nepriaznivé sociálne zázemie žiakov má najvýraznejší negatívny vplyv na ich vzdelávacie výsledky. Ak je dieťa z chudobnej rodiny, nemá šancu získať potrebné vzdelanie. Podľa nášho názoru je podobná situácia aj v oblasti edukácie nielen sociálne, ale aj zdravotne znevýhodnených žiakov.

Teoretické východiská

Školský systém na Slovensku v súčasnosti rieši naliehavé otázky integrácie a inklúzie. Školy nenavštevujú rovnakí žiaci, ich skladba je rôznorodá podľa regiónov, etnika, jazyka, špecifických vzdelávacích potrieb. Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým bez rozdielu kvalitnú výchovu a vzdelávanie, čo je náročné vzhľadom na vybavenosť škôl, pripravenosť učiteľov, aplikované koncepcie edukácie a iné. Donedávna sme sa stretávali hlavne s pojmom integrácia, ktorý predstavuje začleňovanie detí s rôznym znevýhodnením do školy. Prostredie školy sa nemení, ale žiak sa mu prispôsobuje. Inkluzívne vzdelávanie sa chápe širšie ako naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, ide o prispôsobenie školského prostredia (pedagogické, materiálne, sociálne, psychické) znevýhodnenému jednotlivcovi (Zelina, 2012). Inklúzia v školskom prostredí je orientovaná na identifikáciu jedincov, skupín, ktoré sú ohrozené marginalizáciou, exklúziou, zlyhaním z dôvodu rôznych bariér v školskom systéme, ktorý je nedostatočne otvorený ich potrebám a zvláštnostiam (etickým, jazykovým, náboženským, zdravotným a pod.). Inkluzívna škola podporuje rôznorodosť, jej akceptáciu všetkými aktérmi života v škole, vzniká z potreby poskytovania spravodlivých podmienok na vzdelávanie minimalizáciou negatívnych vplyvov individuálnych, sociálnych, kultúrnych, sociálnych, ekonomických a rodových podmienok. V dôsledku odstraňovania bariér a uplatňovania princípov inklúzie v škole sa znižuje školská neúspešnosť, predčasné ukončenie školskej dochádzky a iné prejavy segregácie vo výchove a vzdelávaní.

Inklúzia umožňuje prijatie žiakov učiteľom a prijatie žiakov medzi sebou tak, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie, nachádzať možnosti optimálnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v podmienkach bežných škôl a školských zariadení. Rozdielnosť inklúzie a integrácie, ktorú spomínajú Klein, Rusnáková a Šilonová (2012) v ich publikácii, spočíva v tom, že pri integrácii ide o fyzické začleňovanie žiakov do bežných škôl, pri inklúzii ide o naplnenie základného práva na prístup všetkých ku vzdelaniu čo najvyššej kvality, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj hodnotový aspekt a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti a rovnosti šancí. Koncepcia inklúzie, tak ako uvádza Selická (2008), znamená aj aplikáciu multikultúrnej výchovy. Z hľadiska výchovy znamená vytvorenie takej edukačnej bázy, aby každý člen spoločnosti, či už minoritný alebo majoritný, bol ochotný a schopný rešpektovať osobnosť každého človeka a aby bol ochotný a schopný správať sa v intenciách akceptovania každej osobnosti. Rešpektovanie osobnosti každého človeka je cieľom inklúzie, ktorý sa dá dosiahnuť len dôslednou, systematickou a dlhodobou výchovou zameranou na kvalitné spolužitie ľudí, rozličných rás, náboženstiev a presvedčení.

Nazerat' na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému. Zlyháva učiteľ, pedagóg, škola, riaditeľ školy, minister školstva.... Dieťa, žiak zlyhávať nemôže. V konečnom dôsledku inkluzívne vzdelávanie znamená, že ide nám o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka bez porovnávania s inými deťmi, žiakmi, t.j. ako sa akceleruje vývin dieťaťa od seba samého k sebe samému – aké pokroky a úspechy dosahuje v oblasti

výchovy a vzdelávania, pretože každé dieťa je jedinečné a každé dieťa dosahuje rôznu úroveň vedomostí, schopností v kognitívnej aj v afektívnej oblasti jeho osobnosti. Z tohto dôvodu akékoľvek porovnávanie škôl, rebríčky úspešných/neúspešných škôl sú nežiaduce, škodlivé a zavádzajúce, pretože každá trieda, škola má žiakov rôznej úrovne. Porovnáваме neporovnateľné.... Edukačný systém musí byť založený na spolupráci, na individuálnom prístupe k žiakom, na dôvere, zodpovednosti a na rovnosti prístupu k vzdelaniu pre všetkých. Nepodporujeme súťaživosť medzi školami, štandardizáciu, časté testovanie, skorú špecializáciu či hodnotenie učiteľov na základe výsledkov žiakov. Žiaci by nemali pracovať pod časovým stresom a mali by zažiť pocit uspokojenia z dokončenej práce.

Inklúzia versus integrácia

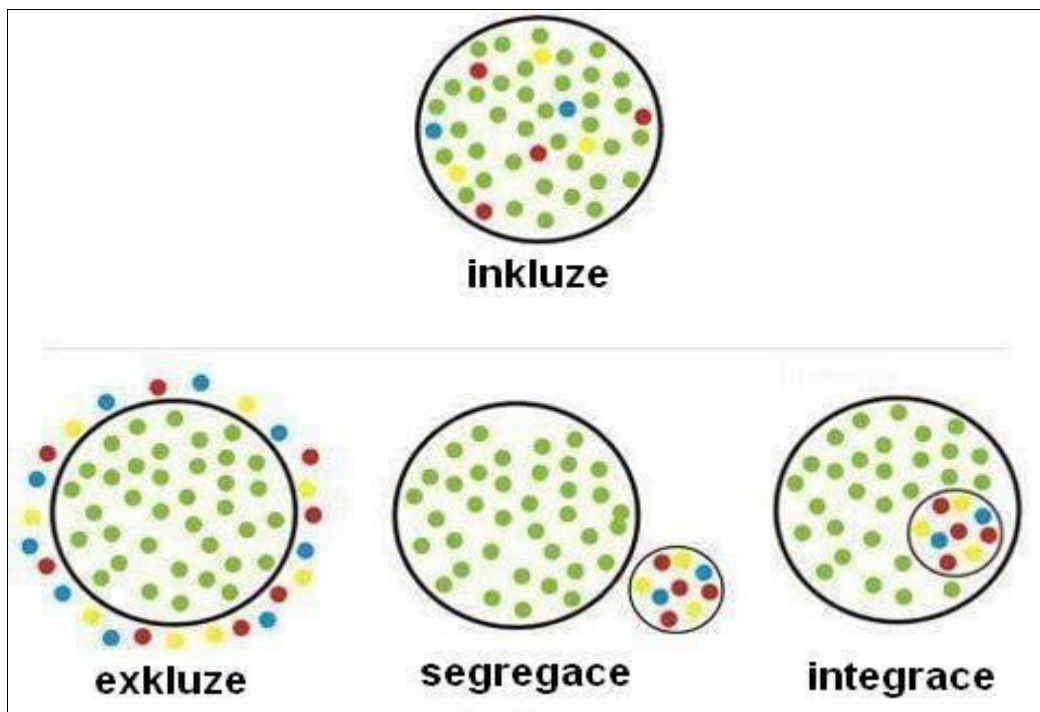
Idea inkluzívneho vzdelávania má svoje pramene v integratívnom vzdelávaní. Sabo a Pavlíková (2011) hovoria, že integračné procesy sa vnímajú ako „*prirodzený predvoj inkluzívnych trendov*.“ Napriek tomu, že spomenuté integratívne vzdelávanie sa síce spájalo s myšlienkami rovnosti, humanity a vzájomnej úcty medzi ľuďmi, v praxi ale nepostačovalo na naplnenie týchto myšlienok. V záveroch z konferencie UNESCO sa uvádza, že jedným z hlavných nedostatkov integratívneho vzdelávania je skutočnosť, že pri integrácii nedochádza k zmenám organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu v bežných školách, v dôsledku čoho sa vytvárajú edukačné bariéry (UNESCO. 2005). Spočiatku sa idea inklúzie vnímala ako súčasť pojmu integrácia, alebo ju niektorí autori považovali za určitý vyšší stupeň integrácie.

V tomto kontexte hovorí Schmidtová (2013) o tzv. trojdimenzionálnom ponímaní inklúzie, podľa ktorého ju možno vnímať v troch rozmeroch:

- inklúzia ako stotožnenie s integráciou,
- inklúzia ako kvalitatívne vyšší prístup k edukácii než je integrácia,
- inklúzia ako úplne nová kvalita prístupu k edukácii, kedy ide o bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí a žiakov.

Mnohí odborníci ale postupne dospeli k presvedčeniu, že napriek určitým podobným črtám sú integrácia a inklúzia dva odlišné a samostatné pojmy. Na rozdiel medzi spomenutými dvoma termínmi upozorňujú aj Hájková a Strnadová (2010), ktoré tvrdia, že inklúzia nie je optimalizovaná a rozšírená integrácia, ale je to koncept, podľa ktorého by všetky deti mali navštevovať triedy v hlavnom vzdelávacom prúde, a to bez ohľadu na stupeň postihnutia. Zelina pod pojmom integrácia rozumie predovšetkým koexistenciu dvoch alebo viacerých skupín, podskupín v triede, v škole, či celkovo v spoločnosti, pričom hlavným zámerom je postupne menšinové skupiny či odlišných jednotlivcov asimilovať do väčšinovej kultúry. Pri integrácii paralelne existujú integrovaná aj segregovaná edukácia Zelina (2012). Pri charakteristike inklúzie sa upriamuje pozornosť predovšetkým na akceptovanie rôznorodosti a jedinečnosti, pričom tie sa vnímajú ako samozrejmosť. Myšlienku inkluzívneho vzdelávania Zelina rozvíja nasledovne: „*Žiak je jedinečný, iný, skupina v triede, v škole môže byť a je jedinečná a jej jedinečnosť nie je len samozrejmosťou, ale má sa aj rešpektovať.... Finalitou inkluzívnej pedagogiky nie je, aby sa jedinečnosť stala jednotou, ale aby jedinečnosť bola rešpektovaná.*“

Rozdiely medzi integráciou a inklúziou prezentujeme v nasledujúcom obrázku 1.



Obr. 1: Rozdiel medzi integráciou a inklúziou podľa Milana Hamerského

V rámci procesov integrácie a diferenciácie pedagogických vied v súvislosti s interdisciplinárnou životnou realitou dochádza k spájaniu vedných disciplín. Vznikajú tak hraničné interdisciplinárne odbory, ktoré sú pri objasňovaní javov edukačnej reality najproduktívnejšie. Medzi takéto patrí aj pedagogika sociálne znevýhodnených, ktorá sa v súčasnosti ukazuje ako mimoriadne dôležitá súčasť pedagogiky najmä preto, že na Slovensku je vysoký počet rodín (a nielen rodín rómskych), v ktorých žijú chudobné deti. Školský systém musí reagovať na túto realitu a je nevyhnutné, aby vysoké školy pripravili pedagogických zamestnancov pre prácu so sociálne znevýhodnenými deťmi v materských školách a so sociálne znevýhodnenými žiakmi na základných školách v súlade so zákonom NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a o odborných zamestnancoch. Myšlienky inkluzívneho vzdelávania presadzujeme aj ako vysokoškolskí pedagógovia Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku prostredníctvom národných projektov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, v ktorých pôsobíme ako autori, odborní garanti, či experti týchto národných projektov. Práve implementácia národných projektov a ich evalvácie sú výborným zdrojom pre skvalitňovanie úrovne vysokoškolskej prípravy budúcich pedagogických zamestnancov v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne (aj zdravotne) znevýhodnených skupín. Sú to tieto národné projekty:

- Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (MRK 1),
- Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK 2),
- PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie.

V súčasnosti sa podieľame na príprave národného projektu Ministerstva vnútra SR TAKE AWAY - Program podpory inkluzívneho vzdelávania detí v ranom detstve, ktorý

bude spustený v najbližších dňoch v 150 obciach SR. Doba realizácie projektu je predpokladaná na sedem rokov a považujeme ho za prielomový v oblasti inkluzívnej predškolskej edukácii na Slovensku. Súčasne sme členmi pracovnej skupiny Metodicko-pedagogického centra v Bratislave, ktorá pripravuje Národný projekt ŠOV (*Škola otvorená všetkým*).

Výskum ako súčasť evalvačnej správy Národného projektu inkluzívnej edukácie (PRINED)

Súčasťou národného projektu PRINED bola aj jeho evalvácia, ktorej výsledky výberovo uvádzame v ďalšej časti nášho príspevku. Národný projekt PRINED svojou komplexnosťou a inováciami jedinečným spôsobom prispel k uľahčeniu prechodného obdobia od integrácie k inklúzii vo vybraných materských a základných školách po celom Slovensku. Môžeme ho považovať (napriek mimoriadne krátkemu času jeho implementácie) za projekt s výrazným prínosom pre zavádzanie inkluzívneho modelu školy v podmienkach Slovenskej republiky. Zistenia evalvačnej správy relevantným spôsobom dokazujú, že aktivity národného projektu PRINED reflektovali potreby slovenských materských a základných škôl, detí/žiacov a ich rodičov. Súčasne ich implementácia ukázala, že pedagogickí a odborní zamestnanci vcelku vítajú spoločenskú objednávku systémovej zmeny, ale na druhej strane nevyhnutne potrebujú finančnú, materiálnu a odbornú podporu. Materské a základné školy zapojené do projektu PRINED ešte nie sú dostatočne pripravené v oblasti konkrétnej školskej praxe k inkluzívnemu vzdelávaniu. V každom prípade vďaka zapojeniu sa do projektu PRINED vykonali ďalší kus práce na ceste k zmene. Národný projekt PRINED bol veľmi pozitívne hodnotený zo strany riaditeľov, učiteľov, odborných zamestnancov, rodičov aj členov skupiny hlavných expertov inklúzie.

V tejto časti príspevku budeme informovať čitateľov o výsledkoch výskumu vyplývajúcich zo záverečnej evalvačnej správy projektu PRINED s akcentom na analýzu postavenia odborných zamestnancov v inkluzívnej škole (výberovo sa sústredíme na profesiu školský špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg). Evalvačnú správu spracovala hlavná evalvačná skupina, ktorú tvorili: Dr.h.c. prof. PhDr. Beáta Kosová, CSc., prof. PaedDr. Jozef Liba, CSc., doc. PaedDr. Katarína Žilková, PhD., doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD., Mgr. Pavol Janoško, PhD., PaedDr. Dušan Gábor, PhD. pod odbornou garanciou autorov príspevku.

Zámerom Národného Projektu PRINED bolo nielen nadviazať na predchádzajúce projekty, ale aj čo najkomplexnejšie riešiť potreby detí, žiakov a rodičov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Najvýznamnejšou inováciou so zásadným dopadom na inklúziu v materských a základných školách bolo vytvorenie inkluzívnych tímov.*

Inkluzívny tím tvorili pedagogickí zamestnanci školy (učitelia, pedagogickí asistenti, riaditeľ školy alebo ním poverený zástupca) a odborní zamestnanci (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, príp. aj liečebný pedagóg alebo logopéd).

Strategickým cieľom Národného projektu PProjektu INkluzívnej EDukácie (ďalej len PRINED) bolo „...*modelovanie inkluzívnej školy prostredníctvom zmeny slovenského školského systému smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu.*“ Stanovenie strategického cieľa vychádza z predpokladu, že „*prostredníctvom zavedenia inkluzívneho modelu vzdelávania (práca inkluzívnych tímov na ZŠ, depistáže v MŠ, pomoc pri vstupe detí na ZŠ a ich sprevádzanie v prostredí ZŠ) sa vytvoria lepšie šance pre žiakov z MRK na úspešné ukončenie základného vzdelania a pokračovanie vzdelávania na ďalších stupňoch škôl a tým pádom aj získavanie zručností potrebných na trhu práce.*“

Špecifické ciele projektu sú formulované takto:

„Obsahovo a personálne podporiť inklúziu v prostredí MŠ skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v MŠ a v ZŠ vytvoriť inkluzívne edukačné prostredie zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov.“

Projekt PRINED pozostával z troch hlavných aktivít:

- aktivita 1 Podpora inkluzívneho prostredia MŠ a ZŠ,
- aktivita 2 Podpora celodenného výchovno-vzdelávacieho systému (ďalej len CVVS) na základnej škole a podpora užšej spolupráce s rodinou a komunitou rómskych detí a žiakov,
- aktivita 3 Didaktická a technická podpora ZŠ a MŠ.

Zámerom evalvácie bolo nielen získať dáta o plnení výstupov a merateľných ukazovateľov, ale aj zhodnotiť pôsobenie inkluzívnych tímov v základných školách, osobitne pôsobenie odborných zamestnancov a súčasne získať informácie o výsledkoch depistážnych vyšetrení a aplikácie stimulačného programu v materských školách. Významným cieľom evalvácie bolo získať dáta o pripravenosti materských a základných škôl zapojených do projektu PRINED k inkluzívnemu vzdelávaniu. V rámci evalvácie bolo podstatné získať názory a hodnotenie projektu z čo najširšieho spektra odborníkov zapojených do projektu – od členov skupiny hlavných experti inklúzie cez učiteľov a odborných zamestnancov až po žiakov základných škôl.

Ďalším cieľom evalvácie bolo identifikovanie príkladov dobrej praxe implementácie modelu inkluzívneho vzdelávania v základných školách zapojených do projektu.

Bola zvolená *kombinácia kvantitatívnej* (technika dotazníka) a *kvalitatívnej výskumnej stratégie* (štruktúrované rozhovory, prípadové štúdie).

Celkovo bolo v rámci zberu dát využitých 5 dotazníkov. Štyri dotazníky boli vytvorené členmi hlavnej evalvačnej skupiny a to: dotazník zameraný najmä na plnenie výstupov a merateľných ukazovateľov projektu, dotazník pre odborných zamestnancov, dotazník pre žiakov a dotazník pre hlavných expertov inklúzie. So zámerom získať informácie o sebaevalvácii základných škôl zapojených do projektu bol využitý aj upravený dotazník Josefa Lukasa (2011) „*Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu*.“

Hlavné zistenia a odporúčania

Vzhľadom na rozsiahlosť výskumných zistení sa v príspevku zameriame na prezentáciu najvýznamnejších s cieľom zdôrazniť tie, ktoré sú relevantné k téme nášho príspevku. Národný projekt PRINED bol veľmi pozitívne hodnotený zo strany riaditeľov, učiteľov, odborných zamestnancov aj členov skupiny hlavných experti inklúzie. Výsledky evalvácie preukazujú zlepšenie dochádzky, správania aj prospechu žiakov škôl, zapojených do projektu.

Riaditelia základných škôl:

- vysoko ocenili účinnosť *celodenného výchovného systému* ako jedného z nástrojov inklúzie. Celodenný výchovný systém, tak ako bol nastavený v projekte PRINED, podporil komplexné výchovné pôsobenie a prípravu žiakov na vyučovanie, umožnil znížiť možný negatívny vplyv rodinného a širšieho sociálneho prostredia na žiaka.
- Ocenili prítomnosť *inkluzívneho tímu* v škole a jeho prínos pri zlepšení spolupráce s rodinou, individualizácii v prístupe k žiakom, preventívnom vplyve vo vzťahu k sociálno-patologickým javom, pri zlepšení dochádzky žiakov, formovaní pozitívnej klímy v triede, v škole.
- veľmi pozitívne hodnotili *činnosť odborných zamestnancov* a ich vplyv na skvalitňovanie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov.
- zdôraznili, že škola potrebuje zamestnať na plný pracovný úväzok predovšetkým

špeciálneho pedagóga, ale aj viacerých ďalších odborných zamestnancov.

- za prínos projektu PRINED ďalej považujú:
 - účinnejšiu spoluprácu s rodičmi,
 - zlepšenie klímy školy,
 - zlepšenie dochádzky žiakov,
 - materiálno-technickú podporu školskej edukácie,
 - zlepšenie prípravy na vyučovanie a prospechu žiakov,
 - zlepšenie správania žiakov.
- poukazovali na neprimerané administratívne požiadavky, oneskorenosť v dodacích lehotách (napr. didaktický balíček), neocenenie práce, nedostatočnú časovú dotáciu projektu, neujasnenosť perspektívy projektu.

Hlavní experti inklúzie - skupina 10 odborníkov, ktorí počas implementácie projektu poskytovali základným školám metodickú podporu, hodnotili projekt PRINED takto:

- silnou stránkou projektu je najmä *zamestnanie odborných zamestnancov* priamo na školách, ktoré im umožnilo poskytovať odborný servis žiakom a ich rodičom. Experti pozitívne hodnotili tímovú spoluprácu na školách a jej prínosy v podobe zlepšenia prospechu a dochádzky žiakov, rovnako ako aj klímy školy, či prevencie sociálno-patologických javov.
- nedostatky sa vyskytovali najmä v oblasti manažovania projektu (nedostatočnej koordinácii a komunikovaní úloh a pravidiel).
- projekt PRINED poskytuje *príležitosť k systémovej zmene* na úrovni školskej politiky (vrátane jej legislatívneho rámca), ako aj na úrovni škôl a školských zariadení (zavedenie nových pracovných pozícií odborných zamestnancov, skvalitnenie diagnostikovania).

Učitelia a odborní zamestnanci považujú za najväčší úspech dosiahnutý počas implementácie projektu PRINED:

- *pokrok žiakov*: zlepšenie ich výchovno-vzdelávacích výsledkov, správania a schopnosti komunikovať, zvýšenie sebavedomia a motivácie žiakov,
- *rozšírenie a skvalitnenie služieb školy pre žiakov a rodičov*: zvýšenie komplexnej starostlivosti o žiakov, skvalitnenie mimoškolskej a záujmovej činnosti, prítomnosť odborných zamestnancov v škole a nimi realizované intervencie.
- *zlepšenie sociálnych vzťahov a klímy školy*.

Pripravenosť škôl k inkluzívnemu vzdelávaniu

- Školy zapojené v projekte PRINED ešte *nie sú dostatočne pripravené na inkluzívne vzdelávanie*.
- Najmenšie predpoklady a *najnižšia pripravenosť škôl k inklúzii je najmä v oblasti konkrétnej praxe*: problémom je skutočná praktická individualizácia vyučovania a hodnotenie žiakov, ako aj uplatňovanie samostatnosti v práci žiakov (aj v práci učiteľov).
- Materské školy preukázali v pripravenosti na inkluzívne vzdelávanie *lepšie výsledky* ako základné školy.
- Inkluzívny tím vytvára vo vnútri škôl *priaznivé podmienky pre inkluzívne vzdelávanie*.
- Existencia inkluzívnych tímov a pedagogických asistentov *zlepšila oblasť kultúry školy*, a to najmä komunikácie, spolupráce a informovanosti vo vnútri školy i vonok.

Hodnotenie činnosti odborných zamestnancov žiakmi ZŠ

- Väčšina žiakov sa stretávala s odbornými zamestnancami s cieľom zlepšiť svoj školský výkon. Oceňovali schopnosti odborných zamestnancov vysvetliť im učivo a pripraviť ich na vyučovanie, ich prístup k nim a skutočnosť, že sa s nimi zabavili a zasmiali, rovnako ocenili aj možnosť viesť s nimi rozhovory.

- Odborní zamestnanci poskytovali žiakom aj poradenstvo (najmä individuálne) pri riešení problémov v správaní, vo vzťahoch v triede, v rodine aj medzi rovesníkmi a pomáhali im aj pri riešení ich problémov, či pri výbere strednej školy.
- Žiaci hodnotili spoluprácu s odbornými zamestnancami ako výbornú a svojim kamarátom by určite odporúčali spoluprácu s nimi.

Hodnotenie činnosti odborných zamestnancov učiteľmi ZŠ

- Učitelia hodnotili spoluprácu s odbornými zamestnancami veľmi pozitívne napriek tomu, že na začiatku projektu si museli zvyknúť na novú situáciu v škole a s tým súvisiacu zmenu podmienok.
- Podľa učiteľov spočíva prínos odborných zamestnancov pre žiakov najmä v ich individuálnom prístupe. Oceňovali priamu intervenciu najmä u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a s poruchami učenia a správania a odborné poradenstvo, ktoré im odborní zamestnanci poskytovali.
- Pozitívne bola hodnotená činnosť odborných zamestnancov vo vzťahu k rodinám žiakov.
- Učitelia oceňujú zlepšenie prospechu a dochádzky žiakov a posilnenie sebavedomia žiakov a ich pozitívnej motivácie.
- Za prínos považujú aj vytváranie vzťahov dôvery, pomoci žiakom s úlohami.

Depistážne vyšetrenia a stimulačný program

- Deti vybraných materských škôl celkovo dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnej depistáži ako vo vstupnej depistáži.
- Výsledky chlapcov a dievčat sa celkovo štatisticky významne nelíšili.
- Miera zlepšenia výsledkov výstupnej depistáže bola u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia štatisticky významne vyššia ako zlepšenie výsledkov intaktných detí.
- Individuálny posun detí, ktoré absolvovali stimulačný program, bol štatisticky významne výraznejší ako individuálny posun detí, ktoré daný program neabsolvovali.
- Intenzívna práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom cieľeného stimulačného programu priniesla pozitívne výsledky najmä v miere individuálnych posunov detí medzi vstupným a výstupným meraním.

Odporúčania

- Je nevyhnutné zabezpečiť kontinuitu projektových aktivít - najmä personálnu podporu inklúzie zamestnávaním odborných zamestnancov v školách.
- Pokračovať vo vytváraní inkluzívnych tímov v základných aj v materských školách.
- Zdokonaľovať diagnostický proces detí a žiakov skvalitňovaním manuálov, stimulačných programov a metodík vytvorených v projekte PRINED.
- V materských školách realizovať depistážne screeningové vyšetrenia odbornými zamestnancami a následne zabezpečiť individuálnu stimuláciu detí.
- Naďalej finančne aj metodicky podporovať celodenný výchovno-vzdelávací systém na školách. Záujmové útvary, školské kluby detí, príprava na vyučovanie a poskytovanie didaktických balíčkov školám sú vhodnými nástrojmi pre zvýšenie motivácie žiakov a ich rodičov a prinášajú pozitívne výsledky v oblasti školskej úspešnosti žiakov.
- V oblasti užšej spolupráce školy s rodinou finančne podporovať vytváranie pracovných miest odborných zamestnancov v školách.
- Pripraviť a realizovať programy kontinuálneho vzdelávania, ktoré by intenzívnejšie rozvíjali schopnosti učiteľov v skutočnej individualizácii vyučovania, ale najmä v individualizácii hodnotenia a pomohli odstrániť nepochopenie niektorých základných princípov inklúzie.

- Vytvoriť a overiť metodiky pre prácu školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov a sociálnych pedagógov.
- Podporovať sieťovanie škôl a školských poradenských zariadení navzájom s cieľom rozvíjať spoluprácu a odovzdávať si skúsenosti a to nielen v rámci projektov, ale aj ako súčasť každodennej školskej praxe.
- Zavádzať supervíziu pre odborných zamestnancov zo strany školských poradenských zariadení.
- Propagovať postavenie a kompetencie odborných zamestnancov (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg) v pedagogickej obci, vo vzťahu k iným inštitúciám a aj medzi rodičmi žiakov.

Záverom možno najmä konštatovať, že pôsobenie odborných zamestnancov v základných školách je učiteľmi vnímané pozitívne - sú si vedomí konkrétnych prínosov ich práce pre žiakov, rodičov, ich samých aj pre školu. Za veľmi krátky čas pôsobenia v školách sa odborným zamestnancom podarilo získať učiteľov pre spoluprácu a získať si ich rešpekt. So žiakmi si (aj podľa názoru učiteľov) vytvorili často vzťahy dôvery, pomohli im k zlepšeniu školských výsledkov, či k riešeniu ich problémov. Aj v oblasti práce s rodičmi žiakov zaznamenali určitý pokrok, pričom učitelia oceňujú ich úlohu práve v tejto oblasti.

Celkovo projekt PRINED je hodnotený participantmi pozitívne. Najviac z nich považuje za najdôležitejšie úspechy: pokrok žiakov, skvalitnenie a rozšírenie služieb školy, zlepšenie klímy školy a zlepšenie spolupráce s rodinami žiakov.

Záver

Záverom chceme zdôrazniť, že z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunít nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy. Riešme základný problém (dilemu): Chceme inkludovať skupiny alebo jednotlivcov? Veď homogénne skupiny neexistujú. Zamerajme pozornosť na dieťa, na jeho individualitu a na jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa v intenciách humanistickej pedagogiky! Prestaňme deliť detí na také a onaké. Pochopme, že dieťa je dieťa: nič viac – nič menej..... Správnosť myšlienky nesegregovať zdravotne či sociálne znevýhodnené deti (a ich právo na vzdelávanie v bežných základných školách – nie v špeciálnych školách) potvrdzuje aj rozsudok Najvyššieho súdu SR zo dňa 24. septembra 2015. Najvyšší súd SR rozhodol v prospech rodičov, ktorí žiadali, aby ich dcéra s Downovým syndrómom chodila do bežnej základnej školy a jednoznačne potvrdil, že Ela má právo na inkluzívne, teda flexibilné vzdelanie podľa dohovoru OSN. Podľa nášho názoru vláda SR a Ministerstvo školstva, vedy a výskumu SR by mali tento rozsudok využiť na zmenu školského zákona tak, aby 20 000 detí s postihnutím v špeciálnych školách a v špeciálnych triedach ZŠ mohli byť vzdelávané v podporujúcom inkluzívnom vzdelávacom prostredí základných škôl.

Podakovanie

Tento príspevok je publikovaný v rámci realizácie KEGA č. 032 KU-4/2016 *Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom a primárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny.*

Literatúra

HÁJKOVÁ, V. - STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KLEIN, V. – RUSNÁKOVÁ, J. – ŠILONOVÁ, V. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.

KOL. AUTOROV. *Evalvačná správa z projektu PRINED*. MPC Bratislava. ISBN 978-80-565-1415-3.

SABO, R. - PAVLÍKOVÁ, O. *Integrácia - podmienky, východiská, základné procesy*. MPC Bratislava [online]. [cit. 2013-12-07]. Dostupné na <http://www.mpc-edu.sk/library/files/integracia_web.pdf>.

SCHMIDTOVÁ, M. *Inkluzívne vzdelávanie postihnutých*. [online]. [cit. 2013-12-07]. Dostupná na <http://www.ksubb.sk/files/Inkluzivne_vzdelavanie_postihnutych.pdf>.

SELICKÁ, D. *Rómska rodina v kontexte metód sociálnej práce*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2008. s. 70.

ZELINA, M. *Inkluzívna škola*. In Učiteľské noviny, roč. LIX, č.1, s. 6 – 7. ISSN 0139-5769.

ZELINA, M. *Inklúzia - Nová paradigma špeciálnej pedagogiky?* In Špeciálny pedagóg, roč. 1, č. 1. 2012, s. 9.

Adresy autorov

PhDr. Viera Šilonová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

vierasilonova@gmail.com

Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

vladimir.klein@ku.sk

KVANTITATÍVNA DIAGNOSTIKA MISKONCEPCIÍ V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ

QUANTITATIVE DIAGNOSTICS OF MISCONCEPTIONS IN SCIENCE EDUCATION

Peter Štrauch

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Jozef Hanč

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ
v Košiciach

Abstract:

In science, the results of education are significantly affected by prior knowledge, beliefs and experience of students on what they learn. Teacher's competence to diagnose the incorrect prior knowledge, also known as incorrect preconceptions or misconceptions, belongs to the key teaching skills. Considering quantitative diagnostics of misconceptions where basic technique is a concept survey, teachers in Slovakia either do not know these surveys or do not use them due to difficult and time-consuming processing the test results.

Our main aim was to investigate the opportunities of today's technology in the development of diagnostic tools for collecting and processing data from concept surveys. On the basis of detailed study in this field, we have chosen a free, open-source software, called R and an interactive, dynamic document (2013), which is easy to control even for the layman and which provides quick, comfortable and reproducible statistical analysis. We applied diagnostic tools for a teacher designed by us to the particular concept survey named „Calculus Concept Inventory“ (2007) that probes student's concepts of higher mathematics in real situations in science. In the contribution, subsequently, we present the main results of the quantitative diagnostics of misconceptions on a sample of students ($N = 60$) who was taught by three different teaching methods.

Key words:

classical test theory, concentration analysis, e-form, dynamical document, calculus

Úvod

Rozsiahly didaktický výskum v posledných 25 rokoch preukázal, že aj na proces učenia a jeho výsledky vo fyzike, resp. v prírodných vedách (Brandsford, Brown a Cocking 2000; Turek 2008; Reif 2008; Redish 2014) majú značný vplyv vlastné predstavy, skúsenosti a postoje študentov o tom, čo sa učia, pričom svoje poznanie si na základe týchto predstáv študenti aktívne vytvárajú. Hovoríme o konštruktivistickom ponímaní výučby (Seel 2012, A. Gogus, h. Constructivism learning, s. 783).

Tieto predstavy, ak sú nesprávne, sa v didaktike nazývajú viacerými pojmami ako chybné prekonceptie, prvotné predstavy, miskonceptie, alternatívne predstavy (Mandíková a Trna 2011; Haverlíková 2013). V odbornej literatúre sa stretávame ešte aj s

pojmom nesprávny mentálny model (Redish 2003; Reif 2008; Seel 2012, S. Al-Diban, h. Mental Models). Pojem miskoncepcia možno tak chápať aj ako výsledok uvažovania zahrňujúci nesprávne mentálne modely, pričom takýto výsledok sa vyskytuje v danej populácii študentov s významnými pravdepodobnosťami.

Vzhľadom na dôležitosť vplyvu mentálnych modelov na výsledky fyzikálneho, resp. prírodovedného vzdelávania by mal každý aktívny učiteľ získať znalosti a spôsobilosti, ako ich odhaliť a diagnostikovať (Mandíková a Trna 2011; Haverlíková 2013). Existuje viacero spôsobov a metód identifikácie mentálnych modelov u študentov, pričom za hlavné sa považujú analýza slovných odpovedí na otvorené otázky, interview (rozhovory), testy a dotazníky s výberom odpovedí. Drvivá väčšina z nich odhaľuje len ich existenciu, t. j. ide o kvalitatívnu diagnostiku (Doulík a Škoda 2003).

Predmetom nášho vedeckého záujmu sú kvantitatívne diagnostické nástroje a metódy, ktoré dokážu zistiť nielen existenciu, ale kvantifikovať aj rozsah a mieru používania mentálnych modelov. Z hľadiska výskumu, či praxe sú pritom ideálne nástroje, ktoré to dokážu v krátkom reálnom čase s rozumnou mierou námahy. Následne štandardizovaná kvantitatívna diagnostika dovoľuje rozšírenie didaktického výskumu, porovnanie kvality vzdelávania u rôznych vzoriek študentov v rámci školy, krajiny alebo sveta.

V našom prípade sme sa rozhodli vo forme kvantitatívneho neexperimentálneho prístupu aplikovať nástroje a metódy kvantitatívnej diagnostiky v oblasti výučby jazyka prírodných vied – vyššej matematiky. Vďaka týmto nástrojom sme analyzovali a porovnali kvalitu porozumenia a rozsah mentálnych modelov študentov z dostupných dát reálnej výučby vyššej matematiky (vzorka 60 študentov), kde študenti boli učení tromi rôznymi didaktickými prístupmi (Hejného metóda, obrátená výučba, tradičná výučba).

Teoretické východiská

Kvantitatívna diagnostika miskoncepcií

V osemdesiatych rokoch 20. storočia sa prvý štandardizovaný nástroj kvantitatívnej diagnostiky prekoncepcií a miskoncepcií študentov podarilo vytvoriť tímu D. Hestenesa (Halloun a Hestenes 1985b, 1985a ; Hestenes, Wells a Swackhamer 1992). Tento dnes celosvetovo uznávaný nástroj, nazývaný Force Concept Inventory (FCI), odhaľuje mentálne modely, resp. predstavy študentov z newtonovskej mechaniky (hovoríme o tzv. konceptuálnom porozumení) a má podobu didaktického testu obsahujúceho 30 otázok (úloh) s výberom odpovedí (každá otázka ponúka 5 odpovedí – jednu správnu a ďalšie sú najčastejšie typické distraktory). Preto nástroje tohto druhu dostali všeobecné pomenovanie *konceptuálny test s výberom odpovedí*, skr. *konceptuálny (pojmový) test*.

Vznik FCI, ktorý patrí dnes medzi najvýznamnejšie a najdôkladnejšie vedecky prepracované testy s vysokou validitou a reliabilitou, odštartoval búrlivý vedecký vývoj konceptuálnych testov takmer vo všetkých oblastiach fyziky, resp. prírodných vedách a matematike (Hanč, Králík a Končelová 2010). Ako príklad konceptuálneho testu, ktorého vznik v roku 2007 inšpiroval práve FCI, spomenieme test CCI (Calculus Concept Inventory; Epstein 2013) z oblasti jazyka prírodovedných vied – diferenciálneho počtu. Test CCI skúma cez 22 konceptuálnych úloh predstavy o pojmom funkcia a derivácia. Obr.1 ukazuje typickú algoritmickú a konceptuálnu úlohu s úspešnosťou pri ich riešení.

Konceptuálne testy viedli aj k vytvoreniu testov sledujúcich metakognitívne predstavy a postoje študentov, ktoré tiež významne ovplyvňujú kvalitu vyučovacieho procesu (napr. MPEX, CLASS, CHEMX, MBEX; Redish 2014). Dnes konceptuálne (ang. conceptual multiple-choice tests alebo tiež skrátené content surveys) a postojové testy (ang. attitude surveys) v štandardizovanej podobe patria k moderným výskumným technikám didaktického výskumu a taktiež k meraniam kvality výučby (Redish 2014).

Skutočnosť, že konceptuálne testy pozostávajú len z otázok s výberom odpovedí ponúka možnosť efektívneho použitia štatistických metód. Vďaka výskumu v posledných 10-tich rokoch bola vytvorená bohatá metodológia analýzy a spracovania dát konceptuálnych testov. V prehľadovom článku (Ding a Beichner 2009) možno nájsť veľmi prístupný úvod a sumár týchto metód vhodný pre didaktické potreby.

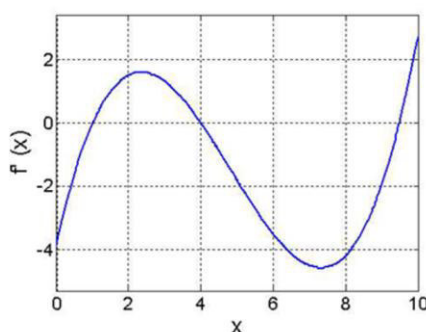
Štandardná kvantitatívna úloha:

Nájdite lokálne extrém a tiež maximum a minimum (ak existujú) funkcie $f(x)=2x^3 - 3x^2 - 12x+1$ na intervale $(-2,4)$.

71%

Konceptuálna úloha:

Na obrázku je graf derivácie funkcie $f'(x)$. Približne, v ktorom bode x , má funkcia $f(x)$ na $(0,10)$ lokálne maximum?



- A) 2,25
- B) 0,5
- C) 4
- D) 7
- E) 9,75
- F) 10
- G) nemá

43%

Obr. 1: Ukážka algoritmickej a konceptuálnej úlohy z vyššej matematiky.

Viacero matematicko-štatistických metód pre konceptuálne testy bolo prevzatých priamo zo všeobecnej metodológie spracovania testov (McDonald 1999), ako sú klasická teória testovania (ang. skratka CTT) zahrňujúca sumarizačnú deskriptívnu štatistiku a teória odpovede na položku (IRT), resp. zo štatistiky spracovania viacrozmerných dát ako faktorová analýza (FA), analýza hlavných zložiek (PCA), či zhuková analýza (CA). K týmto metódam existuje množstvo zdrojov v slovenskej a českej psychometrickej, či matematicko-štatistickej literatúre (napr. Urbánek, Denglerová a Širůček 2011; Halama 2011; Hebák et al. 2007; Král et al. 2009). Niektoré metódy naopak vznikli priamo z potrieb kvantitatívneho didaktického výskumu miskoncepcií pomocou konceptuálnych testov. Konkrétne ide o koncentračnú a modelovú analýzu (Bao a Redish 2001, 2006). Vzhľadom na to, že posledné dve metódy nie sú u nás štandardne uvádzané, pripomenieme podstatu týchto metód.

Jednou zo základných vlastností mentálnych modelov (resp. prekonceptií alebo miskonceptií) je ich invariancia – nezávislosť na type školy, národnosti či štátnej príslušnosti (Keeley 2008; Mandíková a Trna 2011). Inými slovami, očakávame výskyt, resp. opakovanie tých istých miskonceptií u rôznych učiteľov, v rôznych triedach, školách, štátoch. Z diagnostického hľadiska nám kvantifikuje rozsah miskonceptií, t. j. v akej miere sa nám koncentrujú predstavy študentov na jednotlivé mentálne modely (správne alebo nesprávne), tzv. koncentračná analýza (Bao a Redish 2001). Matematicky využíva aparát vektorových priestorov a výpočet euklidovskej normy. Náš čitateľ môže viac o koncentračnej analýze nájsť v Štrauch a Hanč (2016).

Mentálne modely študentov veľmi často netvoria jednu prepojenú a súvislú štruktúru, ale sú to ostrovčeky menších lokálnych štruktúr (Redish 2003; Keeley 2008; Haverlíková 2013). Lokálnosť prepojení má za následok aj to, že prejavenie konkrétneho modelu u študenta silne závisí od situácie a kontextu, v ktorom jav pozoruje. Metóda, ktorá kvantifikuje s akou pravdepodobnosťou použije študent daný model a to v závislosti na

kontexte, odhaľuje modelová analýza (Bao a Redish 2006). Východiskovým bodom tejto analýzy je identifikácia modelov pomocou už vysvetlenej koncentračnej analýzy, preto sa koncentračná analýza chápe niekedy ako súčasť modelovej. Z matematického hľadiska využíva metóda matematické prostriedky kvantovej štatistiky (matica hustoty, vlastné čísla matice).

Digitálne nástroje pre zber a spracovanie dát

Vďaka otázkam s výberom odpovedí ponúkajú konceptuálne testy aj jednoduchú administráciu, či už ide o zaznamenávanie odpovedí študentov, alebo ich spracovanie. Dnešné digitálne nástroje nielen urýchľujú obidva tieto procesy, ale najmä minimalizujú chybovosť – pri odpovedaní na jednotlivé položky (pri papierových verziách často študenti neodpovedali na všetky otázky testu) a pri prepise dát z (papierového) formulára do elektronickej tabuľky.

Pre zber dát sa podľa našich skúseností ako najjednoduchšie, najekonomickejšie a najuniverzálnejšie javí použitie *online formulárov (e-formulárov)*, ktoré bežia v ľubovoľnom prehliadači digitálneho zariadenia. Tvorba, ovládanie a vyplňanie dnešných e-formulárov je natoľko intuitívne a jednoduché, že človek so základnou digitálnou gramotnosťou to zvládne do niekoľkých minút. V súčasnosti existuje rad softvérových nástrojov pre e-formuláre komerčnej povahy (napr. SurveyMonkey, QuestionPro, eSurvey) alebo bez poplatku (napr. Google forms, KwikSurveys, eSurv).

Študenti môžu vyplniť e-formuláre buď na PC, notebooku v počítačovej učebni alebo ak má škola wifi pripojenie, resp. študenti vlastný mobilný internet, tak možno využiť inteligentné telefóny či tablety v akomkoľvek učebnom priestore, prípadne doma. Okrem toho digitálne technológie (ako spomenuté notebooky, inteligentné telefóny či tablety) sú už pre dnešných študentov bežnou osobnou záležitosťou. V nasledujúcich rokoch sa preto očakáva (Johnson a Becker 2015) ich širšia implementácia práve v školskom prostredí podľa koncepcie „Bring your own device“ (BYOD).

Štandardne, ak chce výskumník (ale aj učiteľ) spracovať dáta z výskumu, aké poskytujú aj konceptuálne a postojové testy, musí najprv dáta importovať (ručne z papierov do softvéru alebo zo softvéru na zber dát do štatistického softvéru na spracovanie dát). Následne v štatistickom softvéri vykoná potrebné matematické procedúry (napr. číselné charakteristiky, grafy, tabuľky). Ak nie je profesionál, spracovanie pomocou softvéru musí sledovať pomocou ďalšej IKT – podľa návodu v odbornej knihe alebo digitálnom dokumente (napr. v elektronickej návode, či videotutoriáli).

Po spracovaní dát všetky výsledky musí výskumník prekopírovať do softvéru pre písanie textu, pridať popis a interpretáciu dát, a tým skompletizovať výskumnú správu z uvedených dát. Pritom opäť, ak nie je profesionál, musí spôsob interpretácie a popis dát sledovať v ďalšej IKT. Pri zmene vstupných dát je potrebné prejsť celým týmto postupom ešte raz. Celkovo to prináša niekoľko nevýhod naraz ako náchylnosť k chybovosti, strata času aj vynaloženého úsilia, strata tzv. reprodukovateľnosti výskumu a je potrebné vyvíjať neustále únavné úsilie, aby analýza, interpretácia a písanie správy boli neustále zosynchronizované (Xie 2013).

Moderným riešením tohto problému je použitie tzv. *dynamického dokumentu* pre štatistické spracovanie dát a ich analýzu (Xie 2013). Ide o interaktívny dokument, kde v jednom priestore je prehľadne skombinovaný text, štatistické procedúry, výstupy analýzy, ale aj pomocné komentáre a návody pre vykonanie procedúr či interpretáciu. Tvorbu dynamických dokumentov poskytuje napr. R jazyk (Chambers 2008; Peng 2015; R Development Core Team 2016) pomocou knižnice Knitr (Xie 2013). R je dnes navyše jedným z najkvalitnejších, najrozšírenejších a voľne dostupných štatistických jazykov. Momentálne je v jazyku R naprogramovaných vyše 9000 knižníc poskytujúcich množ-

stvo užitočných funkcií a procedúr a to aj pre spracovanie výsledkov testov. Pracovať pomocou dynamických dokumentov cez knitr je pritom možné vo viacerých editoroch ako je napr. RStudio, RCommander, LyX, ESS (Xie 2013).

Ciele výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu sa stala aplikácia kvantitatívnej diagnostiky na dostupné dáta z reálnej výučby v Slovenských podmienkach vo vybranej aktuálnej oblasti prírodovedného vzdelávania. Zvolili sme si prvé zmapovanie rozsahu mentálnych modelov v oblasti vyššej matematiky (diferenciálny počet) pomocou testu CCI, kde podľa našich informácií na Slovensku neboli zatiaľ publikované vedecké výsledky. Významnosť tejto oblasti vzdelávania spočíva aj v tom, že je dôležitá pre úspešné štúdium prírodných a technických vied využívajúce vyššiu matematiku ako svoj jazyk. V praktickej rovine sme sledovali funkcionálnu a efektívnosť moderných digitálnych nástrojov (e-formuláre a interaktívne dynamické dokumenty) pre zber a spracovanie dát konceptuálnych testov. Tieto výstupy výskumu sa stali nevyhnutným stupienkom pre ďalší výskum v rámci doktorandského štúdia jedného z autorov (PS).

Výskumný súbor

V našej štúdii sme využili všetky pre nás dostupné dáta z reálnej výučby vyššej matematiky na Slovensku, kde bol použitý konceptuálny test CCI. Našu vzorku tak tvorilo celkovo $N = 60$ študentov.

Tab. 1: Zloženie skúmanej vzorky študentov

škola	vyučovacia metóda	akademický rok	muži	ženy
ŠpMNDaG	Hejného metóda	2015 – 2016	11	4
PF UPJŠ	obrátená výučba	2015 – 2016	5	4
		2014 – 2015	6	8
		2012 – 2013	7	3
PF UPJŠ	tradičná metóda	2011 – 2012	3	9

Z hľadiska typu výučby sa vzorka delila na 3 podskupiny:

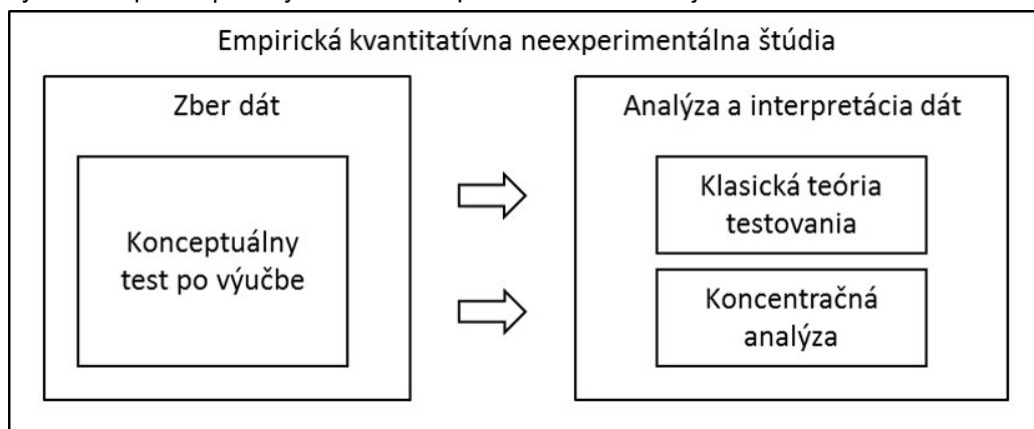
(A) Stredoškolská skupina ($N_S=15$) z gymnázia ŠpMNDaG (Škola pre Mimoriadne Nadané Deti a Gymnázium) v Bratislave z oktávy, ktorí sa v 2. polroku zúčastnili experimentálnej výučby matematickej analýzy (vyučujúci A. Belan). Tento kurz postavený na myšlienkach konštruktivismu sa snažil rešpektovať, čo najviac zo zásad Hejného vyučovacej metódy (Belan 2016). Uvedená škola patrí podľa rebríčka INEKO (skoly.ineko.sk/rebricky) medzi najlepšie slovenské gymnáziá. Podľa vyučujúceho (A. Belan) sa však jednalo o štandardnú triedu gymnázia (neorientovanú na matematiku), pričom výučbu vnímali pozitívne.

(B) Vysokoškolská skupina ($N_V=45$) z Prírodovedeckej fakulty (PF) UPJŠ v Košiciach obsahovala 33 študentov, ktorí absolvovali kurz „Základy matematiky pre fyzikov“ (2012-2015, vyučujúci J. Hanč). Tento kurz je učený pomocou obrátenej výučby s dôrazom na konceptuálne porozumenie pojmu derivácia a integrál, ich praktické aplikácie a počítanie (Hanč 2013; Paňková a Hanč 2016). Všetci boli z 1. ročníka fyziky a medzi-odborového štúdia v kombinácii s fyzikou. Napriek tomu, že PF UPJŠ sa podľa ARRA (arra.sk) dlhodobo radí medzi 3 najlepšie prírodovedecké fakulty, podskupinu obrátenej výučby považujeme tiež len za priemernú (na základe nášho vstupného testovania), t. j. záujem o fyziku nekoreloval s potrebnou matematickou erudíciou.

(C) Zvyšných 12 študentov PF UPJŠ pochádzalo z testovania slovenského prekladu testu CCI (Karľová a Hanč 2013). Boli to študenti kombinácie s matematikou 2. ročníka medziodborového štúdia, ktorí prešli tradičnými kurzami (prednášky a cvičenia) matematickej analýzy, kde je kladený dôraz na štruktúru teórie, definície, vety a dôkazy. Kým vekovo je podskupina stredoškolákov a obrátenej výučby takmer identická (rozdiel je len niekoľko mesiacov), podskupina tradičnej výučby vykonala test o rok a pol neskôr vzhľadom na svoj vek. Navyše v tejto podskupine si študenti vybrali štúdium matematiky a po 1. ročníku zostali len tí s lepšími učebnými návykmi a výsledkami.

Výskumné metódy

V našom výskume sa prevzali dostupné dáta z konceptuálneho testu CCI, ktorý vypracovali skúmaní študenti po absolvovaní výučby. Dáta sme analyzovali dvomi základnými metódami spracovania dát konceptuálnych testov klasickou teóriou testovania a koncentračnou analýzou. Z pohľadu empirického kvantitatívneho výskumu v pedagogických vedách (Kerlinger a Lee 1999; Johnson a Christensen 2010) náš výskum tak spadá pod tzv. neexperimentálny výskum, v ktorom výskumník nemá možnosť kontrolovať nezávislé premenné a realizovať náhodný výber. Dizajn nášho výskumu spolu s použitými metódami prehľadne sumarizuje obr.2.



Obr. 2: Dizajn nášho výskumu

Pri analýze dát sme otázky konceptuálneho testu CCI rozdelili z obsahového hľadiska navyše do 3 pojmových oblastí – dimenzií (tab.2): (1) funkcie, (2) derivácie, (3) limity.

Tab. 2: Tri pojmové oblasti testu CCI

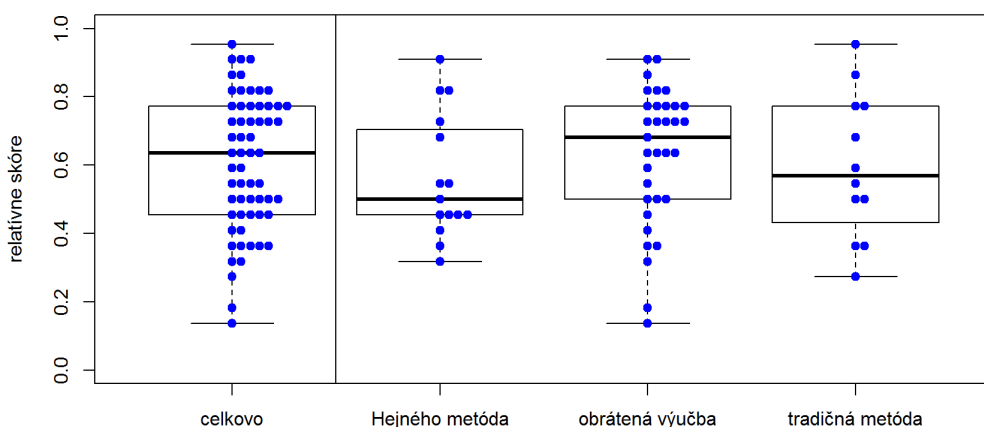
dimenzia	otázky
1. funkcie	4, 5, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20
2. derivácie	2, 3, 7, 8, 9, 11, 15, 19, 21, 22
3. limity	1, 6, 18

Z hľadiska použitia digitálnych nástrojov sme vytvorili elektronickú verziu slovenského prekladu testu CCI vo formáte voľne dostupných Google formulárov, ktoré dáta automaticky ukladajú do Google tabuľky veľmi podobnej Excelu. Pomocou matematického modelovania v softvéri Geogebra (www.geogebra.org) sme navyše vytvorili nové kvalitné obrázky testu s vysokým rozlíšením (počet 16). Táto verzia testu bola pre zber dát použitá na UPJŠ v 2014/2015 a 2015/2016 (inak bola použitá papierová verzia).

Pri analýze dát sme využili dynamický dokument a jazyk R v editore RStudio. V prípade klasickej teórie testovania sú už v jazyku R vytvorené knižnice, ktoré sme si vyskúšali. Využili sme tak možnosť výpočtu štatistických mier, tvorby tabuliek a grafov, pričom v R sa dajú grafy jednoducho kombinovať (napr. boxplot a dotplot). Pre koncentračnú analýzu sme naprogramovali nové funkcie a overili sme ich funkčnosť.

Hlavné zistenia

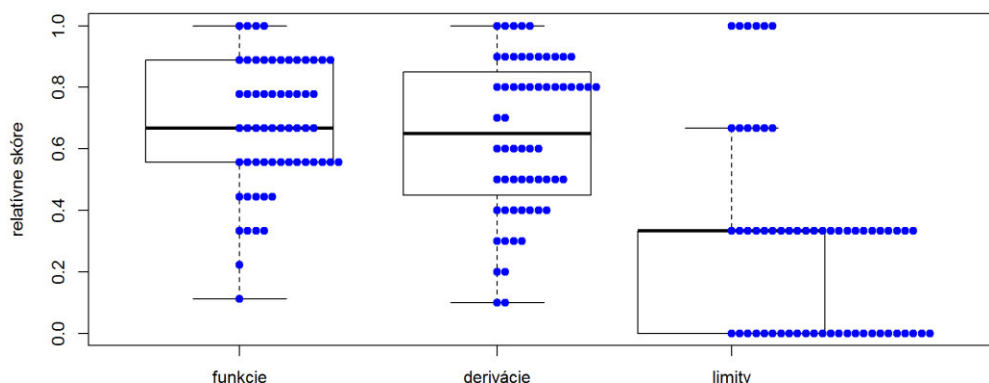
Hlavné výsledky. V klasickej teórii testov východiskovým krokom analýzy je deskriptívna štatistika (grafická a číselná sumarizácia). Z distribúcie dát (obr.3, kat. celkovo) viďme, že dáta sú heterogénne, preto v grafickej sumarizácii úspešnosti (relatívneho skóre) sú uvedené výsledky aj podľa faktora typ výučby, ktorý rešpektuje povahu jednotlivých podskupín. V číselnej sumarizácii je zase vhodné popísať dáta kvantilovými štatistikami (medián MD, kvartily), ktoré sú robustné voči extrémnym hodnotám.



Obr. 3: Grafická sumarizácia úspešnosti študentov v teste CCI

Celkovo dosiahli v CCI študenti mediánovú úspešnosť $MD=0.64$ ($IQR=0.32$). Najlepšie výsledky dosiahla podskupina učená obrátenou výučbou ($MD=0.68$, $IQR=0.27$). Podľa obr. 2 študenti učení v zmysle Hejného metódy ($MD=0.50$, $IQR=0.25$) mali zhruba rovnakú úspešnosť ako pri tradičnej výučbe ($MD=0.57$, $IQR=0.31$). Vo všetkých prípadoch sa dosiahla približne rovnaká variabilita výsledkov.

Dôležitý pohľad pri pochopení pojmov nám dáva obr.4, kde úspešnosť v dimenziách funkcie ($MD=0.67$, $IQR=0.33$) a derivácie ($MD=0.65$, $IQR=0.35$) má podobné rozdelenie s takmer rovnakou mediánovou úspešnosťou. Najhoršie výsledky boli v dimenzii limity.



Obr. 4: Úspešnosť študentov v pojmových dimenziách CCI

Z hľadiska úspešnosti v jednotlivých otázkach len 2 úlohy (1 a 18) pri našom testovaní skončili s hodnotou indexu obťažnosti P pod 0.3, ostatné úlohy boli v rozmedzí 0.3 až 0.9. Diskriminačný index D otázok (koeficient ULI; Pelikán 2011) sme vypočítali pri rozdelení našej vzorky do 3 skupín (lepší, priemerní, horší; Allen a Yen 1979): 16 úloh bolo v rozpätí od 0.3 do 0.6 (vhodné úlohy), 3 úlohy (2, 9, 20) nad 0.6 (excelentné úlohy) a 3 úlohy pod 0.3 (nevhodné úlohy). Súčasne sme overili reliabilitu CCI pomocou Cronbachovho α , pričom sme dosiahli hodnoty celkovo $\alpha=0.80$ a v podskupinách: Hejného metóda $\alpha=0.77$, obrátená výučba $\alpha=0.82$, tradičná výučba $\alpha=0.83$.

Výsledky koncentračnej analýzy orientovanej na rozsah správnych a nesprávnych mentálnych modelov, dominujúcich v danej výučbe a ktoré prejavili študenti pri voľbe odpovedí na jednotlivé otázky, sú zosumarizované v tab.3.

Tab. 1: Počet možných mentálnych modelov študentov pri jednotlivých otázkach CCI

mentálne modely	Hejného metóda	obrátená výučba	tradičná metóda
žiadny	1,3,11,16	6,11,16	1,6,11,16
dva nesprávne	14,18	1,18	18,19
dva (správny a nesprávny)	2,5,6,7,8,9,10,12,19,20,21,22	3,5,8,9,10,12,19,20	3,5,8,9,10,12,13,15
jeden správny	4,13,15,17	2,4,7,13,14,17,21,22	2,4,7,14,17,20,21,22

Zhodnotenie kvality nástroja CCI. Vzhľadom na to, že CCI je štandardizovaný test vyvíjaný niekoľko rokov (Epstein 2013), považujeme ho za validný nástroj. V prípade reliability, sa ukázalo, že test CCI je aj pri našej málopočetnej vzorke spoľahlivý nielen pre skupinové meranie (0.7–0.8), ale pri hodnote 0.8 (a viac) je spoľahlivý aj pre individuálne merania. Obťažnosť testu (20 úloh z 22 dosiahlo index P od 0.3 až 0.9) aj jeho schopnosť diferencovať medzi študentmi (19 úloh malo index D vhodnej, resp. excelentnej úrovne) možno považovať za veľmi dobrú (Ding a Beichner 2009). V našom neexperimentálnom prístupe dáta nemožno považovať za reprezentatívne. Preto ich zovšeobecňovanie a interpretácia musí byť veľmi obozretné. Na druhej strane možno využiť tieto výsledky pre konfrontáciu s existujúcimi poznatkami, resp. využiť pri tvorbe hypotéz a všeobecnej teórie o skúmaných javoch overiteľnej v ďalšom výskume.

Celková úspešnosť a faktor typ výučby. Celkovo (aj vo všetkých podskupinách) dosiahli naši študenti v porozumení základných pojmov vyššej matematiky vyššiu alebo porovnateľnú úspešnosť so zdokumentovanými inovatívnymi výučbami matematickej analýzy (okolo 50%; Epstein 2013). Po tradičnej výučbe sa v CCI na VŠ dosahujú výsledky nanajvýš 40%. To, že naša podskupina tradičnej výučby dosiahla oveľa vyšší výsledok (57%) si vysvetľujeme skôr povahou podskupiny (selektívny výber lepších študentov), nie kvalitou výučby, čo naznačujú ďalšie naše výsledky (jednoznačne by to potvrdil až ďalší výskum). Výsledky nášho výskumu hovoria v prospech oboch inovatívnych prístupov vo výučbe (v zmysle Hejného a obrátená výučba) oproti tradičnej, pretože dosiahli lepšie alebo porovnateľné rozloženie úspešnosti ako motivovaní, na matematiku zameraní, starší, selekciou VŠ štúdia vybraní študenti PF UPJŠ.

Z hľadiska pochopenia pojmov celkovo úspešnosť v dimenzii limity ($MD=0.33$; 2 otázky s P pod 0.3) bola 2x nižšia ako u funkcií a derivácií (MD okolo 0.65). Tento výsledok je v súlade s poznatkami, že pojem limity je najabstraktnejší a najťažší v analýze (Hughes-Hallett 1999). Lenže kým tradičná výučba sa pojmu limity venuje ťažiskovo a v podskupine boli kvalitnejší študenti zameraní na matematiku, obe inovatívne výučby nekládli vôbec dôraz na pojem limity (v obrátenej výučbe takmer žiaden). Napriek tomu nízka úspešnosť v limitách bola porovnateľná vo všetkých skupinách. Tento záver je potvrdený aj koncentračnou analýzou (tab. 3), kde študenti pri otázkach súvisiacich s limitou nemajú žiaden mentálny model, alebo dominantne dva nesprávne modely. Ukazuje sa, že riadenie sa dôležitosťou štruktúry teórie, ktorej podlieha tradičná výučba, je vo výučbe vyššej matematiky kontraproduktívne.

V oblasti pochopenia derivácií výrazne lepšie výsledky dosiahla obrátená výučba ($MD=0.80$) v porovnaní s ostatnými dvomi skupinami (MD okolo 0.55). V tomto prípade nám koncentračná analýza ukazuje, že podskupina obrátenej výučby demonštrovala v menšom, prípadne nanajvýš v rovnakom počte otázok žiaden model alebo dominante dva nesprávne modely, resp. jeden nesprávny model. Naproti tomu vo funkciách dosiahli všetky tri podskupiny porovnateľné výsledky aj v celkovej úspešnosti aj v počte správnych, resp. nesprávnych modelov. Jednou z možných príčin týchto zistení môže byť skutočnosť, že s funkciami sa všetky podskupiny stretli už aj pred výučbou vyššej matematiky, kým s deriváciami len počas vyššej matematiky.

To, že obe inovatívne výučby dosiahli u priemerných vzoriek študentov v porozumení pojmov minimálne taký výsledok ako lepší študenti v tradičnej výučbe, vidíme v konštruktivistickom ponímaní oboch inovácií. Navyše sa domnievame, že dôvodom toho, že priemerní študenti sa v obrátenej výučbe posunuli ešte ďalej ako pri výučbe v zmysle Hejného metódy, je v ponímaní úlohy konštruktivismu vo výučbe. Rozdiel by mohol byť v tom, že v obrátenej výučbe je základná podstata pojmu derivácia predstavená v príprave pred výučbou (na reálnych príkladoch a v analógiách), kde študenti využívajú jednoduchšie myšlienkové procesy. Vzniknuté miskoncepce sa potom odstraňujú priamo v triede použitím konštruktivistického prístupu v kvalitatívnych úlohách a pri riešení problémov vyžadujúcich hlavne vyššie myšlienkové procesy (analýza, syntéza, hodnotenie, tvorivosť). Naproti tomu v prístupe v zmysle Hejného možnou príčinou je prílišný dôraz na konštruktivismus, kde študenti musia prísť takmer na všetko, o čom sa učia a nezostáva tak čas na efektívne odstránenie nesprávnych modelov. Tieto tvrdenia sú však len v rovine hypotéz, ktoré je potrebné preukázať ďalším experimentálnym výskumom s priamou manipuláciou premenných a náhodným výberom.

Záver

Kvantitatívna diagnostika miskoncepcií pomocou konceptuálnych testov, akým je napr. test CCI pre zmapovanie mentálnych modelov vo vyššej matematike, spolu s klasickou teóriou testovania a koncentračnou analýzou dokáže zhodnotiť a kvantifikovať rozsah

porozumenia študentov v danej oblasti, a pri rôznych vzorkách. V našom výskume sme pritom úspešne otestovali aj zvolené digitálne nástroje (e-formulár, dynamický dokument). Tieto nástroje výrazným spôsobom uľahčujú zber a spracovanie výsledkov oproti tabuľkovému procesoru Excel, ktorý je dnes najrozšírenejším digitálnym nástrojom pre zber, uchovávanie a spracovanie dát z výučby, resp. didaktického výskumu.

Ďalším pokračovaním nášho výskumu okrem navrhovaného experimentálneho výskumu pri hlavných zisteniach, by mala byť didaktická analýza mentálnych modelov v zmysle modelovej analýzy (Bao a Redish 2006), ktorá by presnejšie kvantifikovala používanie konkrétnych mentálnych modelov. Na základe jej výsledkov by bolo možné priamo zlepšiť slabé a posilniť silné stránky danej výučby v porozumení pojmov. Významne by v tom pomohla ďalšia spolupráca s didaktikmi matematiky. Vhľad do vlastností jednotlivých otázok, ale aj charakteristických parametrov respondentov by mohla priniesť teória IRT.

PodĎakovanie

Táto práca je podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja (APVV) na základe Zmluvy č. APVV-0715-12. Ďalej práca vychádza, resp. nadväzuje na výstupy projektu SCIENCENET finančne podporovaným grantom LPP-0134-09 APVV v programe LPP. Naše poďakovanie patrí aj A. Belanovi z UK v Bratislave za poskytnutie dát CCI zo svojho výskumu a I. Semanišinovej z UPJŠ pri zbere dát z tradičnej výučby.

Literatúra

- ALLEN, M.J. a YEN, W.M., 1979. *Introduction to Measurement Theory*. Monterey, CA: Brooks/Cole. ISBN 0-8185-0283-5.
- BAO, L. a REDISH, E.F., 2001. Concentration analysis: A quantitative assessment of student states. *Am. J. Phys.*, roč. 69, č. 7, s. 45–53. ISSN 0002-9505.
- BAO, L. a REDISH, E.F., 2006. Model analysis: Representing and assessing the dynamics of student learning. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, roč. 2, č. 1, s. 10103-1-10103–16. ISSN 1554-9178.
- BELAN, A., 2016. Creating the Constructivist Calculus Course. In: I. JANČIGOVÁ a R. TÓTHOVÁ (ed.), *Proceedings of the MIST conference 2015(January 2-7, 2016, Fačkovské sedlo)*. Wrocław: CreateSpace, s. 15–22. ISBN 978-1-5336-0566-5.
- BRANDSFORD, J.D., BROWN, A.L. a COCKING, R.R. (ed.), 2000. *How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded edition)*. Washington, D.C.: National academy press. ISBN 0-309-07036-8.
- DING, L. a BEICHNER, R., 2009. Approaches to data analysis of multiple-choice questions. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, roč. 5, č. 2, s. 20103-1-20103–17. ISSN 1554-9178.
- DOULÍK, P. a ŠKODA, J., 2003. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, č. 2, s. 177–189. ISSN 0031-3815.
- EPSTEIN, J., 2013. The Calculus Concept Inventory-Measurement of the Effect of Teaching Methodology in Mathematics. *Notices of AMS*, roč. 60, č. 8, s. 1018–1026.
- HALAMA, P., 2011. *Princípy psychologické diagnostiky*. 2. doplnené vydanie. Trnava: FF Trnavská Univerzita. ISBN 978-80-8082-451-8.
- HALLOUN, I.A. a HESTENES, D., 1985a. Common sense concepts about motion. *Am. J. Phys.*, roč. 53, č. 11, s. 1056–1065. ISSN 0002-9505.
- HALLOUN, I.A. a HESTENES, D., 1985b. The initial knowledge state of college physics students. *Am. J. Phys.*, roč. 53, č. 11, s. 1043–1055. ISSN 0002-9505.
- HANČ, J., 2013. Application of the flipped classroom model in science and math education in Slovakia. *HSCI 2013: Proceedings of the 10th International confe-*

- rence on Hands-on Science (1st-5th July 2013, Košice). Košice, Slovakia: P.J. Šafárik University, s. 229–234. ISBN 978-989-98032-2-0.
- HANČ, J., KRÁLÍK, J., KONČELOVÁ, J., 2010. Současné poznatky teorie vyučování fyziky. In: ŠKODA, J., DOULÍK, P. a kol., *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 68–98. ISBN 978-80-7414-290-1.
- HAVERLÍKOVÁ, V., 2013. *Alternatívne predstavy žiakov vo fyzikálnom poznávaní*. Bratislava: FMFI UK. ISBN 978-80-8147-005-9.
- HEBÁK, P. a kol., 2007. *Vícerozměrné statistické metody 3*. Praha: Informatorium. ISBN 978-80-7333-001-9.
- HESTENES, D., WELLS, M. a SWACKHAMER, G., 1992. Force concept inventory. *The Physics Teacher*, roč. 30, č. 3, s. 141–158. ISSN 0031-921X.
- HUGHES-HALLET, D., 1999. Are We Encouraging Our Students to Think Mathematically. In: S.G. KRANTZ, *How to Teach Mathematics*. 2. Providence: AMS, s. 215–220. ISBN 978-0-8218-1398-0.
- CHAMBERS, J.M., 2008. *Software for Data Analysis: Programming with R*. New York: Springer. ISBN 978-0-387-75935-7.
- JOHNSON, B. a CHRISTENSEN, L., 2010. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 4. London: SAGE. ISBN 978-1-4129-7828-6.
- JOHNSON, L. a BECKER, S.A., 2015. *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. ISBN 978-0-9906415-8-2.
- KARLOVÁ, K. a HANČ, J., 2013. Tvorba efektívnych otázok na e-hlasovanie. *Zborník ČSŠVK 2013* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, Dostupné na: <http://neon.dpp.fmph.uniba.sk/svk13/zbornik.html>.
- KEELEY, P.D. (ed.), 2008. *Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin. ISBN 978-1-4129-4180-8.
- KERLINGER, F.N. a LEE, H.B., 1999. *Foundations of Behavioral Research*. 4 edition. Fort Worth, TX: Wadsworth Publishing. ISBN 978-0-15-507897-0.
- KRÁL, P. a kol., 2009. Viacrozmerné štatistické metódy so zameraním na riešenie problémov ekonomickej praxe. Banská Bystrica: EF UMB. ISBN 978-80-8083-840-9.
- MANDÍKOVÁ, D. a TRNA, J., 2011. *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-226-0.
- MCDONALD, R.P., 1999. *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0-8058-3075-0.
- PAŇKOVÁ, E. a HANČ, J., 2016. Obrátená výučba a jej evalvácia pomocou CEQ. *Zborník z konferencie Tvorivý učiteľ fyziky VIII (7.-9. apríla 2015, Smolenice)*. Bratislava: SFS, s. 177–182. ISBN 978-80-971450-8-8.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PENG, R.D., 2015. *R Programming for Data Science*. Victoria: Leanpub.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2016. *R: A language and environment for statistical computing* [online]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. ISBN 3-900051-07-0. Dostupné na: <http://www.r-project.org/>.
- REDISH, E.F., 2003. *Teaching Physics with the Physics Suite CD*. New York: Wiley. ISBN 978-0-471-39378-8.
- REDISH, E.F., 2014. Oersted Lecture 2013: How should we think about how our students think? *Am. J. Phys.*, roč. 82, č. 6, s. 537–551. ISSN 0002-9505.
- REIF, F., 2008. *Applying Cognitive Science to Education*. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-18263-8.

- SEEL, N.M., 2012. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-1428-6.
- ŠTRAUCH, P. a HANČ, J., 2016. Identifikácia mentálnych modelov pomocou koncentračnej analýzy. *Zborník z konferencie Tvorivý učiteľ fyziky VIII (7.-9. apríla 2015, Smolenice)*. Bratislava: SFS, s. 209–214. ISBN 978-80-971450-8-8.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 8080781989.
- URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D. a ŠIRŮČEK, J., 2011. *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-836-4.
- XIE, Y., 2013. *Dynamic Documents with R and knitr*. London: Chapman and Hall/CRC. ISBN 978-1-4822-0353-0.

Adresy autorov

RNDr. Peter Štrauch

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Park Angelinum 9, 040 01 Košice
peter.strauch@student.upjs.sk

Doc. RNDr. Jozef Hanč, PhD.

Oddelenie didaktiky fyziky, Ústav fyzikálnych vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Park Angelinum 9, 040 01 Košice
jozef.hanc@upjs.sk

DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA V EDUKAČNEJ PRAXI

DIDACTIC COMPETENCES IN EDUCATIONAL PRACTICE

Valentína Šuťáková

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Abstract:

A lot of attention has been paid to a subject of professional competences of teachers on theoretical and practical levels for a long period of time. There are several approaches in the professional pedagogical studying material explaining how to subdivide the professional competences, including a significant position of didactic competences (Helus 1995, Švec 1999, Spilková 2003, Kosová and Kasáčová 2006). Although these competences have been systematically developed within pregradual preparation and continuing education of teachers there are some deficiencies persisting in their practical application. As a result of this we have decided to focus on this issue in our paper. On the theoretical plane our aim is to briefly describe the didactic competences and their processing in terms of current theoretical approaches and needs of teaching practice. On the empirical plane we decided to map the capability of teachers to apply the different components of competences in practice. The main method of gathering information was the analysis of products of activity. Specifically, we analyzed attestation theses of teachers and checked the following components: definition of specific objectives of a lesson and the way of their achievement (adequacy of selected forms, methods and means). When methods of processing the results we used the basic mathematical-statistical methods, in the area of continuing education quantitative-qualitative analysis, comparison and generalization. Based on the results obtained we can state that there are certain shortcomings constantly occurring in the observed area and our results obtained can be used for improving the quality of the pregradual training and educational programmes.

Key words:

professional competences, didactic competences, analysis of products of activity

Úvod

Profesijné kompetencie učiteľov a ich rozvoj sú dlhodobo v centre záujmu pedagogickej teórie a praxe u nás i v zahraničí. S meniacimi sa spoločenskými potrebami a požiadavkami na výchovu a vzdelanie, s dôrazom na kvalitu edukačného procesu či samotnej školy sa menia (rastú) aj požiadavky na učiteľa a jeho profesiu. Práve učiteľ by mal disponovať súborom takých kompetencií, ktoré by mu umožnili naplňať ciele výchovy a vzdelávania tak na národnej úrovni, ako i na úrovni školy. O aký súbor kompetencií ide a do akej miery si ich učitelia osvojujú jednak v rámci pregraduálnej prípravy, jednak prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, seba vzdelávania a vlastnej pedagogickej činnosti, to je už predmetom mnohých diskusií, teoretických výskumov, analýz a komparácií. Táto problematika zaujíma aj nás, najmä preto, že sa dlhodobo podieľame na vzdelávaní budúcich učiteľov, ale i na vzdelávaní učiteľov

z praxe v rámci kontinuálneho vzdelávania. Aká je však efektívnosť tohto vzdelávania? Do akej miery jednotlivé akreditované vzdelávacie programy, ktoré učitelia absolvujú, rozvíjajú tie spôsobilosti, ktoré sú dôležité z hľadiska zefektívnenia ich pedagogickej činnosti, ich sebarozvoja a následne i rozvoja žiakov či celej školy? Toto je len niekoľko otázok, ktoré by si vyžadovali komplexnejšie preskúmanie a vyhodnotenie. Pri hľadaní odpovedí sme sa snažili urobiť aspoň malý krôčik a bližšie sa pozrieť na problematiku vybraných didaktických kompetencií učiteľov a ich implementáciu v pedagogickej praxi. Pri analýze tohto problému sme vychádzali z odbornej domácej a zahraničnej literatúry, z legislatívnych dokumentov a z niektorých vlastných prác, ktoré sa viažu na skúmanú problematiku (Šuťáková, V. a kol., 2006; Šuťáková, V. a J. Ferencová (eds.), 2015; Ferencová, J. a V. Šuťáková, 2013).

Teoretické východiská problematiky

Profesijná kompetencia je charakterizovaná ako komplexná schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Jej súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti. Spôsob správania učiteľa podmieňujú aj ďalšie faktory: jeho skúsenosti, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v roly učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať a pod. (Darák, Ferencová a Šuťáková, 2007, s. 125). Aby učiteľ efektívne zvládol plniť úlohy súvisiace s realizáciou pedagogickej činnosti, mal by byť vybavený súborom profesijných kompetencií. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi prístupmi k ich vymedzeniu a charakteristike. Napriek tomu, neoddeliteľnou súčasťou týchto kompetencií sú kompetencie didaktické, aj keď pri ich vymedzení nájdeme určitú terminologickú nejednotnosť. Švec (1999, s. 22) uvádza nasledujúci model kompetencií: 1. Kompetencie k vyučovaniu a výchove; 2. Osobnostné kompetencie; 3. Rozvíjajúce kompetencie. Aj keď autor priamo nedefinuje didaktické kompetencie, tieto sú zahrnuté v prvej oblasti ako *psychopedagogické* - zamerané na projektovanie postupov podnecujúcich učenie žiakov a na realizovanie týchto projektov na vyučovaní a pri výchovnom pôsobení, *komunikačné kompetencie a diagnostické kompetencie* – ide nielen o schopnosti diagnostikovať vedomosti a zručnosti žiakov, ale aj ich poňatie učiva (prekoncepce), štýly učenia a ďalšie potenciality, vzťahy medzi žiakmi a klímu školskej triedy. Helus (1995, s. 105-109) v rámci svojho modelu členenia kompetencií uvádza pedagogicko-didaktické kompetencie, ktoré sa uplatňujú pri práci s učivom tak, aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory a diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod. Obst (In: Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 98) uvádza model holandských autorov Koetsiera, Wubvelse a Korthagena, ktorí rozlišujú tri základné skupiny na seba nadväzujúcich kompetencií: *spúšťacie kompetencie, rastový potenciál, výskumné zručnosti*. Podľa nich spúšťacie kompetencie zahŕňajú také pedagogické zručnosti učiteľa, ktoré súvisia s prípravou, realizáciou a hodnotením výučby. Maňák (1990) poukazuje v súvislosti s edukačným procesom na tieto funkcie: funkcia plánovacia (príprava na výchovno-vzdelávací proces, stanovenie cieľov hodiny, výber vyučovacích metód, foriem, prostriedkov), funkcia motivačná, komunikatívna, riadiaca, organizačná, kontrolná a hodnotiacia. Petlák (2000, s. 13) pritom poznamenáva, že niektoré funkcie sú podceňované (plánovacia, komunikatívna), iné zase preceňované (napr. kontrolná). Už z tohto krátkeho prehľadu, ale aj ďalších prác zaoberajúcich sa problematikou profesie učiteľa (Spilková, 2004; Spilková a Vašutová et. al., 2008; Vašutová, 2004, 2007; Petlák a Hupková, 2004; Kariková, 1999; Rovňanová, 2015; Janík, 2005; Pavlov, 2013 a i.) je zrejmé, že chápanie profesijných kompetencií a v rámci nich kompetencií

didaktických je rôznorodé nielen v oblasti ich štruktúry, ale aj v ich obsahovej charakteristike.

V našom prostredí sa uplatnil kompetenčný model podľa Kasáčovej a Kosovej (In: Kol. autorov, 2006), ktoré vychádzajú z interakčného modelu edukácie a kompetencie učiteľa členia na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

1. kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
2. kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na:
 - kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
 - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
 - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov,
3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Práve tento model bol určitým základom pre vypracovanie návrhov profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov. Pre učiteľa bol návrh profesijného štandardu vypracovaný vo vzťahu ku kariérovým stupňom. V dimenzii edukačného procesu sú jednotlivé kompetencie štruktúrované do týchto oblastí: ovládať obsah a didaktiku vyučovacieho procesu, plánovať a projektovať vyučovanie, realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia žiakov. V oblasti plánovania sa predpokladá, že učiteľ má spôsobilosť (okrem ďalších) vymedziť ciele vyučovania a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek či uskutočniť didaktickú analýzu učiva. V časti realizovať vyučovanie sa uvádza aj spôsobilosť poznať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka. Týmto spôsobilosťami by mal disponovať už začínajúci učiteľ (bližšie napr. Pavlov, 2013; Šnídlová, 2011, 2014). Zaujímalo nás preto, do akej miery týmito spôsobilosťami disponujú učitelia uchádzajúci sa o prvú a druhú atestáciu, čo sa aj stalo predmetom nášho skúmania.

Ciele a metodológia výskumu

Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry, legislatívnych materiálov i vlastných skúseností v oblasti kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov sme si za hlavný cieľ nášho prieskumu určili zmapovať vybrané didaktické spôsobilosti učiteľov z praxe, uchádzačov o prvú a druhú atestáciu. Zaujímalo nás, do akej miery učitelia, ktorí majú za sebou nielen pregraduálnu prípravu, ale absolvovali rôzne vzdelávacie programy v rámci kontinuálneho vzdelávania, resp. prípravné atestačné vzdelávanie, dokážu aplikovať získané poznatky do pedagogickej praxe vo vzťahu k rozvoju osobnosti žiakov a napĺňaniu edukačných cieľov. Všeobecný cieľ prieskumu sme ďalej konkretizovali do týchto čiastkových cieľov:

1. Zistiť spôsobilosti učiteľov definovať špecifické ciele vyučovacej hodiny v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti.
2. Zmapovať adekvátnosť zvolených foriem a metód vyučovania vo vzťahu k stanoveným špecifickým cieľom vyučovania.

Vzhľadom k vyššie stanoveným cieľom sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum, v našom prípade prieskum, pričom sme využili metódu obsahovej analýzy produktov činnosti. Konkrétne išlo o analýzu modelov vyučovacích hodín uvedených v atestačných prácach učiteľov, ktorí sa uchádzali o prvú a druhú atestáciu. Výskumnú vzorku tvorilo 83 modelov vyučovacích hodín, z toho 61 bolo vybraných z prác pre 1. atestáciu (73,49%) a 22 modelov bolo vybraných z prác pre 2. atestáciu (26,5%). Tento rozdiel vyplýva aj z toho, že práce pre 2. atestáciu obsahujú spravidla empirickú časť,

kým práce pre 1. atestáciu sú zamerané na aplikáciu inovatívnych a tvorivých prvkov vo vyučovaní, a preto väčšinou obsahujú ukážky vyučovacích hodín.

Základnou kategóriou bol obsah modelu vyučovacej hodiny (môžeme ho chápať aj ako prípravu na vyučovanie). Pri vymedzení jednotlivých sledovaných položiek sme vychádzali z operacionalizácie didaktických kompetencií vzťahujúcich sa na plánovanie vyučovacieho procesu a z cieľov nášho prieskumu. Určili sme si tieto jednotlivé analytické kategórie a kritériá hodnotenia: ciele edukačného procesu – oblasti zamerania (kognitívne, afektívne, psychomotorické), kde sme sledovali prítomnosť/nepřítomnosť výskytu analytickej kategórie, frekvenciu výskytu, ale aj správnosť/nesprávnosť (z hľadiska požiadaviek na definovanie špecifických edukačných cieľov), pri kognitívnych cieľoch sme sledovali aj zameranie na jednotlivé úrovne poznávacieho procesu podľa Bloomovej taxonómie revidovanej Andersonovou a Kratwohlom (2001, In: Turek, 2008, s. 52); organizačné formy vyučovania – frekvencia výskytu z hľadiska počtu žiakov (individuálne, skupinové, hromadné, kombinované) a ich adekvátnosť k zadanému cieľom; metódy vyučovania (druh vyučovacej metódy v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny) a adekvátnosť výberu vo vzťahu k cieľom; úlohy – adekvátnosť vo vzťahu k cieľom, zameranosť na rozvoj úrovni poznávacích procesov. Takto zvolené kategórie nám umožnili mapovať spôsobilosti učiteľov v oblasti plánovania edukačného procesu. Konkrétne ide o spôsobilosti súvisiace s definovaním konkrétnych (špecifických) cieľov vyučovacej hodiny, s voľbou adekvátnych foriem a metód vyučovania a s tvorbou úloh pre žiakov. Pri spracovaní výsledkov sme využili základné štatistické metódy početnosti a relatívnej početnosti, kvantitatívno-kvalitatívnu analýzu, generalizáciu a komparáciu. Keďže podľa štatistických výsledkov medzi výsledkami učiteľov uchádzajúcich sa o prvú atestáciu a učiteľov uchádzajúcich sa o druhú atestáciu neboli štatistické rozdiely, získané výsledky sme z tohto hľadiska neanalyzovali.

Interpretácia výsledkov prieskumu

Naším prvým čiastkovým cieľom prieskumu bolo zmapovať didaktické spôsobilosti učiteľov v oblasti definovania špecifických cieľov vyučovacej hodiny v rovine kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Kognitívne ciele boli zadané v 82 modeloch vyučovacej hodiny (98,79%) z celkového počtu 83, afektívne ciele sa vyskytovali v 81 prácach (97%) a psychomotorické ciele v 64 prácach (77,10%). Pri analýze cieľov z hľadiska správnosti/nesprávnosti môžeme konštatovať, že správne bolo zadaných 484 cieľov, čo je 71%, nesprávne bolo zadaných 194 cieľov, čo je 28,61%. Najviac nedostatkov bolo v oblasti definovania psychomotorických cieľov (Tab. 1), ktoré z celkového počtu 194 nesprávne formulovaných tvorili 58,72%, ďalšie v poradí boli afektívne ciele (40,70%) a kognitívne ciele (13,24%).

Tab. 1: Správnosť formulovania edukačných cieľov

Edukačný cieľ	Správne formulovaný		Nesprávne formulovaný	
	Početnosť	Rel. početnosť %	Početnosť	Rel. početnosť %
Kognitívny	321	86,76	49	13,24
Afektívny	118	59,30	81	40,70
Psychomotorický	45	41,28	64	58,72
Spolu	484	71,39	194	28,61

Najvýraznejší nedostatok vidíme v nepochopení podstaty afektívnych a psychomotorických cieľov z hľadiska zamerania. Učitelia spravidla aj v týchto rovinách definovali ciele orientované na kognitívnu oblasť. Ďalším nedostatkom bolo to, že vo všetkých modeloch vyučovacích hodín v konkrétnej práci sa objavovali rovnaké afektívne a psychomotorické ciele, čo tiež vypovedá o nepochopení tejto problematiky a o problémoch súvisiacich s ich aplikáciou v pedagogickej praxi. Ako príklad môžeme uviesť často opakovaný psychomotorický cieľ v prácach z vyučovacieho predmetu geografia: „*Žiak dokáže ukázať na mape ...*“.

Zaujímavou oblasťou skúmania bola oblasť definovania kognitívnych cieľov z hľadiska ich zamerania na jednotlivé úrovne poznávacích procesov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie.

Tab. 2: Úroveň kognitívnych funkcií

Úroveň kognitívnej funkcie	Početnosť	Relatívna početnosť %
Zapamätávanie	150	40,54
Porozumenie	83	22,43
Aplikácia	60	16,21
Syntéza	33	8,91
Hodnotenie	31	8,37
Tvorivosť	13	3,54
Kognitívne ciele - spolu	370	100,00

V nami analyzovaných modeloch vyučovacích hodín bolo spolu zadefinovaných 370 cieľov v kognitívnej oblasti, z toho 321 sme charakterizovali ako správnych, 49 ako nesprávnych. Najväčšie nedostatky sa ukázali v merateľnosti cieľov, v absencii aktívnych slovies, v zameranosti na učiteľa a nie na žiaka. Aj keď sa nám môže zdať, že, oproti afektívnym a psychomotorickým cieľom, problematiku kognitívnych cieľov majú učitelia zvládnutú na lepšej úrovni, iný obraz dostaneme pri pohľade na zameranosť cieľov vo vzťahu k úrovni kognitívnych funkcií (Tab. 2). Najviac cieľov (40,54%) bolo orientovaných na prvú úroveň – zapamätanie, 22,43% na porozumenie, 16,21% na aplikáciu, 8,91% na syntézu, 8,37% na hodnotenie a iba 3,54% na rozvoj tvorivosti žiakov. Z tohto pohľadu sa ukazuje, že aj napriek dlhodobej snahe a kritike nášho školstva ešte stále prevažuje orientácia na rozvoj nižších poznávacích funkcií, aj

keď sme si uvedomili, že náš prieskum nám neumožňuje robiť v tejto oblasti zovšeobecňujúce závery. Napriek tomu, problematike definovania edukačných cieľov je potrebné venovať väčšiu pozornosť nielen v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, ale aj v rámci kontinuálneho vzdelávania, keďže ani učitelia uchádzajúci sa o prvú, ale i druhú atestáciu nemajú túto problematiku dostatočne zvládnutú.

Druhým čiastkovým cieľom prieskumu bolo zmapovanie adekvátnosti zvolených foriem a metód vyučovacej hodiny vo vzťahu k zadaným špecifickým cieľom. Túto problematiku sme mapovali dôslednejšie, pre určité obmedzenie týkajúce sa rozsahu príspevku uvedieme len časť výsledkov nášho prieskumu v tejto oblasti. Čo sa týka adekvátnosti zvolených organizačných foriem z hľadiska počtu zúčastnených žiakov (individuálna, skupinová, hromadná a ich kombinácia), môžeme konštatovať čiastočnú spokojnosť s výsledkami v tejto oblasti. Celkovo bola v 67,47% modelov vyučovacej hodiny adekvátne zvolená organizačná forma, v 16,87% bola zvolená nesprávne a v 15,66% čiastočne správne, tzn., že zvolená forma umožnila len čiastočne naplňať ciele vyučovacej hodiny (Tab. 3). Najviac nedostatkov sa prejavilo vo vzťahu k afektívnym cieľom. Napr. učitelia v cieľoch často vymedzovali rozvoj kooperatívnych a komunikatívnych kompetencií žiakov, pričom volili hromadné formy vyučovania, resp. rozvoj samostatnosti, ale pre samostatnú prácu nevytvorili žiadny priestor na vyučovacej hodine. Naďalej na hodinách prevažuje hromadná forma vyučovania oproti ostatným formám.

Tab. 3: Adekvátnosť zvolených organizačných foriem

Adekvátnosť organizačných foriem	Početnosť	Relatívna početnosť %
Áno	56	67,47
Nie	14	16,87
Čiastočne	13	15,66

V ďalšej časti sa budeme venovať problematike vyučovacích metód a ich adekvátnosti k cieľom vyučovacej hodiny (pozri Tab. 4)

Tab. 4: Adekvátnosť metód vo vzťahu k cieľom

Adekvátnosť metód k cieľom	Áno		Nie		Čiastočne	
	Početn.	Rel. početnosť %	Početn.	Rel. početnosť %	Početn.	Rel. početnosť %
Adekvátnosť ku KC	44	53,01	10	12,05	29	34,94
Adekvátnosť k AC	35	42,17	27	32,53	21	25,30
Adekvátnosť k PC	25	43,10	25	43,10	8	13,80

Poznámka: KC = kognitívne ciele; AC = afektívne ciele; PC = psychomotorické ciele

Z celkového počtu 83 modelov vyučovacích hodín (príprav) boli adekvátne zvolené metódy vo vzťahu ku kognitívnym cieľom vyučovania v 53,01% príprav. V 12,05% príprav boli metódy zvolené neadekvátne a v 34,94% príprav len čiastočne adekvátne

vo vzťahu ku kognitívnym cieľom. Vo vzťahu k afektívnym cieľom bolo adekvátne zvolených 42,17% metód, 32,53% bolo zvolených neadekvátne a 25,30% čiastočne adekvátne. V prípade posudzovania adekvátnosti vyučovacích metód vo vzťahu k psychomotorickým cieľom bolo relevantné uvažovať o 58-ich prípravách. Z nich v 43,10% boli metódy vybrané adekvátne psychomotorickým cieľom, v rovnakom pomere boli metódy vybrané neadekvátne a v 13,80% boli zvolené čiastočne adekvátne. V priemere možno konštatovať, že v 49,03% príprav boli metódy zvolené adekvátne edukačným cieľom. Takmer polovica všetkých príprav však zároveň obsahovala metódy, ktoré neboli adekvátne vybrané vzhľadom k stanoveným edukačným cieľom alebo im zodpovedali len čiastočne. Uvedené môže súvisieť s nedostatočnou didaktickou analýzou, z ktorej voľba cieľov, metód a ďalších komponentov vyučovacej hodiny vychádza. V 29,23% príprav boli metódy zvolené neadekvátne a v 26,35% boli zvolené čiastočne adekvátne. Pritom najadekvátnejšie boli metódy volené vo vzťahu ku kognitívnym cieľom, najmenej adekvátne vo vzťahu k afektívnym cieľom. V prípade adekvátnosti ku kognitívnym cieľom však vo viacerých prípadoch dochádzalo k tomu, že zvolené metódy umožňovali rozvíjať aj vyššie kognitívne funkcie než len tie, ktoré boli zadefinované v cieľoch. V prípade adekvátnosti k psychomotorickým cieľom je potrebné brať do úvahy fakt, že až 58,72% ich bolo zadefinovaných nesprávne, čiže adekvátne k tomu aj zvolené metódy, ale i úlohy, nemohli rozvíjať psychomotorickú oblasť u žiakov.

Pokiaľ ide o samotné vyučovacie metódy, i naďalej prevažovali slovné monologické a dialogické metódy doplnené o názorno-demonštračné, ktoré sa viažu na využitie IKT na vyučovaní (najmä v motivačnej, expozičnej a diagnostickej fáze vyučovacej hodiny), vo fixačnej fáze sa najviac využívali praktické cvičenia. Prekvapili nás tiež prípady, kedy učitelia do motivačnej časti zaradili testy, resp. krátke písomky, čo len ťažko môžeme vnímať ako motiváciu.

Diskusia

Všeobecným cieľom nášho prieskumu bolo zmapovanie vybraných didaktických spôsobilostí učiteľov, uchádzačov o prvú a druhú atestačnú skúšku. Na získanie informácií sme využili obsahovú analýzu modelov vyučovacích hodín spracovaných v jednotlivých atestačných prácach. Aj keď sme si zvolili viaceré analytické kategórie uvedené v úvode, pre potreby tohto príspevku sme analyzovali najmä spôsobilosti v oblasti definovania špecifických cieľov v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti a adekvátnosť zvolených organizačných foriem a metód vo vzťahu k cieľom vyučovania. Ako ukázali nami získané a spracované výsledky, vo všetkých sledovaných oblastiach majú učitelia ešte stále určité rezervy. V oblasti kognitívnych cieľov naďalej pretrváva problém zameranosti sa na nižšie kognitívne procesy, to znamená, že len časť učiteľov cielene rozvíja vyššie kognitívne funkcie (syntézu 8,91% cieľov, hodnotenie 8,37%, tvorivosť 3,54%). Ešte v r. 1990 publikoval M. Zelina (1990, s. 184-185) vo svojej práci výsledky svojho výskumu, kde uvádza, že iba 2% reakcií (podnetov) učiteľa na vyučovacej hodine je zameraných na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov a iba 1,3% podnetov podporuje rozvoj tvorivého myslenia. Šedová, Švaříček a Šalamounová vo svojej práci (2012, s. 61) zameranej na riešenie problematiky komunikácie na vyučovaní sledujú aj problematiku otázok a ich zameranosti. Podľa výsledkov ich výskumu sa ukazuje, že otázky vyššej kognitívnej náročnosti (orientované na porozumenie, aplikáciu, analýzu, hodnotenie a tvorenie) tvoria na vyučovaní 39% a otázky nižšej kognitívnej náročnosti (zapamätanie) tvoria 61%, pričom otvorené otázky vyššej kognitívnej náročnosti tvorili 14%. Na nedostatky v rozvoji vyšších kognitívnych funkcií v súvislosti s kritickým myslením žiakov upozorňuje vo svojej práci aj Kosturková (2015), ktorá sledovala úroveň kritického myslenia u stredoškolákov. Zdôrazňuje, že práve rozvoju hodnotového a kritického

myslenia sa v pedagogickej praxi nevenuje dostatočná pozornosť. Tieto výsledky z hľadiska súčasných požiadaviek na vzdelávanie a rozvoj žiakov nás nemôžu uspokojiť. Je preto dôležité, aby učitelia už pri plánovaní vyučovacej hodiny špecifikovali ciele tak, aby rozvíjali u žiakov nielen nižšie, ale aj vyššie kognitívne funkcie a k tomu adekvátne volili organizačné formy, metódy a úlohy pre žiakov. Podobne to platí aj o cieľoch v afektívnej či psychomotorickej oblasti, kde prevažujú stereotypné ciele (často zamerané na spoluprácu či komunikáciu), pričom cielene nepôsobia komplexnejšie na hodnotovú stránku osobnosti žiaka v zmysle princípov a cieľov výchovy a vzdelávania. Občas vzniká dojem, že tieto ciele sú zadefinované len formálne, bez prepojenia na ich realizáciu v rámci vyučovania. Myslíme si, že učitelia sú oboznámení s inovatívnymi a tvorivými metódami, ale pri ich aplikácii v praxi sledujú len jednostranné ciele bez ich hlbšieho využitia aj v afektívnej oblasti.

Záver

Didaktické kompetencie sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov. Ich rozvoju sa venuje pozornosť nielen v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, ale rovnako aj v oblasti kontinuálneho vzdelávania realizovaného prostredníctvom veľkého množstva akreditovaných vzdelávacích programov. Atestačné skúšky učiteľov sú určitou previerkou ich vedomostí, spôsobilostí, zručností a schopností pretaviť získané poznatky do praxe. Avšak aj tu sa stretávame s určitými pretrvávajúcimi nedostatkami, ktoré nás nútia sa zamýšľať nad možnosťami ich eliminácie. Jednou z ciest je potreba venovať viac pozornosti rozvoju praktických spôsobilostí a zručností tak u študentov, ako i u učiteľov. Aj samotné kontinuálne vzdelávanie by bolo vhodné sčasti preniesť do prostredia školy a podporovať jej rozvoj ako učiacej sa organizácie. Tak by boli jednotlivé programy zamerané na potreby konkrétnej školy a potreby pedagogických a odborných zamestnancov. Je tiež potrebné zmeniť kultúru školy tak, aby vzájomná spolupráca, ochota pomôcť, učenie sa navzájom v rámci učiteľských tímov patrili medzi základné hodnoty rešpektované jej zamestnancami.

Podakovanie

Tento príspevok je súčasťou riešeného projektu Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie podporený grantovou agentúrou MŠ SR VEGA pod č. 1/0382/16.

Literatúra

DARÁK, M., J. FERENCOVÁ a V. ŠUŤÁKOVÁ. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.

FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite.: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 93-105. ISBN 978-80-555-0984-6.

HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 105-109. ISSN 0031-3815.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

KALHOUS, Z., O. OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ.- Profesia a príprava*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.

- KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. 112 s. ISBN 80-8055-239-8.
- KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: KASÁČOVÁ, B., B. KOSOVÁ, I. PAVLOV, B. PUPALA a M. VALICA. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006. 159 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KOSTURKOVÁ, M. Výskum stavu kritického myslenia žiakov a učiteľov vybraných gymnázií v SR. In: Sborník z mezinárodní vědecké konference *ICOLLE 2015* = Proceedings of international scientific conference *ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015. CD-ROM, s. 292-301. ISBN 979-80-7509-287-8.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PFMU v Brně, 1990. 111 s. ISBN 80-210-1661-2.
- PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o., 2013. 126 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 122 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. a M. HUPKOVÁ. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
- ROVNANOVÁ, L. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.
- SPILKOVÁ, V. Učiteľ primárni školy – kľúčové kompetence a profesní standard. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8. ISSN 1335-0404.
- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ et. al. *Učitelská profese v měících se požadavcích na vzdělávání učitelů. Výzkumný záměr Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PF UK, 2008. 350 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVARÍČEK a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠNÍDLOVÁ, M. Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. In: *Pedagogické rozhľady*, 2011, roč. 20, č.3. s. 2-3. ISSN 1335-0404.
- ŠNÍDLOVÁ, M. Profesijné štandardy – nový prvok v systéme profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*, 2014, roč. 23, č. 1, s. 16-19. ISSN 1335-0404.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-521-5.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ (eds.). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2015. 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 144 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2 vyd. Praha: KU – Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VYHLÁŠKA MŠ SR č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

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

ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy, š. p., 1990. 241 s. ISBN 80-85179-12-1.

Adresa autora

PhDr. Valentína Šutáková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra č. 1, 081 16 Prešov

valentina.sutakova@unipo.sk

KOMPARÁCIA ŠTUDENTOV V PEDAGOGICKEJ PRAXI

DIDAKTICKÝCH UČITEĽSTVA

SPÔSOBILOSTÍ A UČITEĽOV

COMPARISON OF DIDACTIC COMPETENCIES OF THE STUDENTS OF TEACHING STUDY PROGRAMMES AND THE TEACHERS IN EDUCATIONAL PRACTICE

Valentína Šut'áková

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Janka Ferencová

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Abstract:

Didactic competencies are an important part of teachers' professional competencies that are essential for the effective planning, implementation, organization, management and evaluation of the educational process. As part of pre-service training of future teachers, the development of these competencies is a part of their training in the theoretical and practical level. It is implemented mainly within the general didactics, didactics of subjects, as well as various forms of teaching training. Given that the long-term interests at the pre-service education of teachers and continuing education of teachers from practice, we decided to map the selected competencies of teaching graduates, teachers with 1st and 2nd attestation and compare them with each other. In this respect, the aim of our study in the theoretical background was to define the conceptual portfolio related to the didactic competencies of teachers on the basis of literature study and comparison of approaches of experts and based on our own experience. At the empirical level our aim was to analyze, compare and evaluate the selected didactic competencies of graduates of teaching study programmes and teachers in educational practice based on content analysis and a exactly specified sorting universe. Our findings can be a valuable source of information for more efficient pre-service education of teachers, but also for improving the quality of continuing teacher education. .

Key words:

teachers' professional competencies, didactic competencies, teacher education

Úvod

Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov je súčasťou nielen ich pregraduálnej prípravy, ale aj procesu celoživotného vzdelávania a sebavzdelávania, ktorý legislatívne upravuje zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V rámci neho je bližšie charakterizovaný nielen profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov, ktorý sa chápe „ako proces prehlbovania,

zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti“ (Zákon č. 317/2009 § 25 ods. 1), ale aj kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania, pri ktorom ide „o sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov potrebných na výkon pedagogickej činnosti“ (tamtiež § 35 ods. 1). V praxi tento systém funguje už niekoľko rokov, aj keď sa objavuje určitá nespokojnosť zo strany pedagógov, vedeckých pracovníkov i širšej verejnosti. Keďže sami sa dlhodobo podieľame na pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, ale i na vzdelávaní pedagógov v rámci kontinuálneho vzdelávania, zaujímalo nás, do akej miery sa absolvovanie jednotlivých druhov vzdelávacích programov a prípravy na atestačné skúšky premietlo do spôsobilosti učiteľov efektívne plánovať vyučovací proces. Plánovanie chápeme ako dôležitú súčasť didaktických kompetencií učiteľov, ktoré podmieňuje efektívnosť edukačného procesu a napĺňanie jeho všeobecných i špecifických cieľov. Keďže rozvoju týchto kompetencií venujeme značnú pozornosť aj v oblasti pregraduálneho vzdelávania budúcich učiteľov, rozhodli sme sa v rámci nášho výskumu zamerať na obidve skupiny a navzájom porovnať úroveň vybraných didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov z praxe. Pri riešení tejto problematiky sme vychádzali z odbornej literatúry, legislatívnych materiálov i doterajších vlastných skúseností v tejto oblasti (Ferencová a Šuťáková, 2013; Šuťáková a Ferencová, eds., 2015).

Teoretické východiská skúmanej problematiky

Didaktické kompetencie učiteľa sú dôležitou zložkou jeho profesijných kompetencií. Súvisia predovšetkým s procesom plánovania, realizovania, organizovania, riadenia a hodnotenia vyučovacieho procesu. Kyriacou (1996, s. 20) ich charakterizuje ako kľúčové pedagogické zručnosti učiteľa, ktoré „môžeme definovať ako jednotlivé logicky súvisiace činnosti učiteľa, ktoré podporujú žiakovo učenie“. Medzi základné prvky pedagogických zručností zaraďuje: vedomosti (poznatky daného odboru, kurikula, vyučovacích metód, faktorov, ktoré ovplyvňujú vyučovanie a učenie a pod.), rozhodovanie (v priebehu prípravy i realizácie vyučovania) a činnosť (prejavuje sa ako správanie učiteľa s cieľom napomáhať učeniu žiakov). V niektorých prácach sa môžeme stretnúť aj s názvom psychodidaktické kompetencie, čím autori podčiarkujú dôležitosť poznania vplyvu psychických faktorov na procesy učenia sa žiakov a ich prepojenosť s vekovými aj individuálnymi charakteristikami žiakov (Spilková, 2003). Pri bližšej operacionalizácii didaktických kompetencií vychádzame z chápania samotného pojmu kompetencia, ktorý v sebe zahŕňa nielen vedomosti, spôsobilosti, zručnosti, ale aj charakterové vlastnosti, postoje, hodnoty i záujmy, ktoré sa prejavujú v spôsobe správania a pri výkone pedagogickej činnosti. Z tohto pohľadu učiteľ, ktorý má osvojené a rozvinuté didaktické kompetencie by mal: ovládať odbor vyučovacieho predmetu, koncepcie vzdelávania, stratégie vyučovania a učenia sa žiakov, má mať vedomosti z oblasti pedagogiky, psychológie, odborovej didaktiky dôležité pre plánovanie a realizáciu edukačného procesu, má spôsobilosť projektovať kurikulum vyučovacieho predmetu (všeobecné a špecifické ciele, obsah predmetu, metódy a formy) vo vzťahu k vzdelávacím potrebám žiakov, pozná inovatívne formy a metódy vyučovania a učenia sa žiakov a vhodne ich aplikuje do praxe, pozná a uplatňuje postupy evalvácie edukačného procesu a navrhuje opatrenia na jeho zefektívnenie, pozná a využíva moderné didaktické prostriedky a učebné pomôcky, pozná psychologické aspekty učenia a vyučovania, učebné štýly, kognitívne štýly, zohľadňuje ich pri projektovaní a realizácii edukačného procesu, vyučovanie zameriava na komplexný rozvoj žiakov, zohľadňuje ich individuálne vzdelávacie potreby a vekové osobitosti a i. (Šuťáková,

2015, s. 14-15, In: Šuťáková a Ferencová, eds. 2015). Tento výpočet ani zďaleka nie je uzavretý. Každý kompetenčný model je potrebné vnímať ako otvorený a dynamický systém, ktorý je možné dopĺňať a meniť z hľadiska potrieb a požiadaviek školy či rôznych vzdelávacích inštitúcií.

Plánovanie a projektovanie edukačného procesu považujeme za jednu z dôležitých oblastí činnosti učiteľa, ktorá je niekedy v praxi nie celkom docenená (Petlák 2004). Aj empirické zistenia Cottonovej (1995, In: Obst 2009) poukazujú na výskumom potvrdené konštatovanie, že dobrý učiteľ venuje dostatok času plánovaniu a formulovaniu učebných cieľov, ich usporiadaniu a vzájomnému vzťahu. Autori ako Carnahan, 1980; Griffey a Housner, 1991; Hill, Yinger a Robbins, 1981; Peterson a Comeaux, 1987 (In: König, et al., 2015; Hall and Smith, 2006) poukazujú na to, že plánovanie v podstatnej miere ovplyvňuje celý edukačný proces – obsah, zameranie, ciele, učebné príležitosti, podnety, organizáciu a pedagogickú interakciu. Hall a Smith (2006) ho označujú ako proces, ktorý slúži ako spojovací článok medzi obsahom, vyučovaním a učením sa žiaka, študenta. Preto sme sa rozhodli svoju pozornosť zamerať na túto problematiku. Podľa Ferencovej (In: Šuťáková a kol., 2015) môžeme z časového hľadiska hovoriť o dlhodobom a krátkodobom plánovaní. Podobný prístup nájdeme aj v práci Petláka (2004), ktorý do plánovania ako dlhohodej činnosti zahŕňa: štúdium kurikulárnych dokumentov a pedagogickej dokumentácie, oboznámenie sa s hlavnými úlohami školy, preštudovanie učebníc, pracovných zošitov a metodických príručiek, zistenie stavu učebných pomôcok a didaktickej techniky, štúdium dokumentácie o predchádzajúcom vyučovaní a žiakoch, zhromažďovanie materiálnych prostriedkov k výučbe, vypracovanie tematického výchovno-vzdelávacieho plánu. Krátkodobé plánovanie súvisí predovšetkým s prípravou na konkrétnu vyučovaciu hodinu. Viazá sa najmä na tieto spôsobilosti učiteľov: realizovať didaktickú analýzu učiva, vymedziť kľúčové pojmy a vzťahy medzi nimi (pojmová analýza), definovať ciele edukačného procesu v kognitívnej, afektívnej, prípadne psychomotorickej rovine (formulovanie cieľov ovplyvňuje aj charakter vyučovacieho predmetu) vo vzťahu k obsahu učiva, ale i charakteristike žiakov a k rozvoju kľúčových kompetencií u žiakov, špecifikovať medzipredmetové vzťahy, možnosť aplikovať do vyučovania prierezové témy, voliť adekvátne stratégie vyučovania a učenia, zvážiť štruktúru vyučovacej hodiny a jej časové rozvrhnutie, spôsob motivácie, výber vhodných foriem a metód podporujúcich učenie sa žiakov, tvorba učebných úloh, spôsob kontroly a hodnotenia, voľba učebných pomôcok a didaktických prostriedkov. Podobnú charakteristiku nájdeme aj v práci Tureka (2008) a Podlahovej (2004), ktorá je venovaná problémom začínajúcich učiteľov. Výskumov zameraných na mapovanie didaktických spôsobilostí súvisiacich s plánovaním nie je veľa, skôr sa skúmajú v širšom kontexte profesijných kompetencií učiteľov. Ako však konštatuje Valent (2013), vychádzajúc z výsledkov prieskumu zameraného na mapovanie vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov, práve oblasť plánovania, riadenia a hodnotenia edukačného procesu je jednou z tých, v ktorej pedagogickí zamestnanci pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania a zdokonaľovania. Aj naše vlastné skúsenosti v oblasti vzdelávania budúcich učiteľov i učiteľov z praxe ukazujú na rezervy a nedostatky v oblasti didaktických spôsobilostí, preto sme sa rozhodli zamerať svoju výskumnú činnosť práve na túto problematiku.

Zameranie výskumu

Vyššie naznačené teoretické východiská i vlastné pedagogické skúsenosti viedli k empirickému skúmaniu vybraných didaktických spôsobilostí spätých s plánovaním vyučovacej hodiny. Naším zámerom bolo analyzovať stav vybraných didaktických spôsobilostí spätých s krátkodobým plánovaním edukačného procesu (prípravou na konkrétnu vyučovaciu jednotku) študentov učiteľských študijných programov a učiteľov z pedagogickej praxe. Analyzovali sme spôsobilosť študentov a učiteľov správne

formulovať edukačný cieľ tak, aby bol merateľný a primeraný žiakom; spôsobilosť voliť adekvátne metódy vzhľadom k vyučovacím cieľom; spôsobilosť voliť adekvátne organizačné formy vo vzťahu k stanoveným cieľom a spôsobilosť formulovať adekvátne učebné úlohy. Konkrétne sme stanovili nasledovné čiastkové úlohy: a) zistiť, ako študenti učiteľstva a učители z pedagogickej praxe formulujú edukačné ciele a v rámci kognitívnych edukačných cieľov; b) zistiť, ktoré úrovne kognitívnych funkcií plánujú v rámci vyučovacej hodiny u žiakov rozvíjať; c) zistiť adekvátnosť výberu a formulovania učebných úloh, vyučovacích metód a organizačných foriem vo vzťahu k stanoveným špecifickým cieľom vyučovania; d) kvalitatívne porovnať vybrané didaktické spôsobilosti študentov učiteľstva a učiteľov z praxe.

Metodológia

Vzhľadom k stanovenému zámeru skúmania sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum (prieskum) s využitím metódy obsahovej analýzy pedagogických dokumentov – pedagogických príprav na vyučovaciu hodinu.

Východiskovou kategóriou našej obsahovej analýzy bol obsah pedagogickej prípravy študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove a učiteľov z pedagogickej praxe, ktorí pôsobia na druhom stupni ZŠ a na SŠ v rámci Prešovského a Košického kraja. Prieskumnú vzorku sme získali dostupným výberom. Ako výskumnú metódu sme použili metódu obsahovej analýzy, ktorá bola pomerne rozsiahla, s veľkým množstvom analytických kategórií. V kontexte našich výskumných zámerov sme pre interpretáciu vybrali niektoré analytické kategórie: merateľnosť a jednoznačnosť edukačných cieľov; úrovne kognitívnych funkcií; adekvátnosť formulovaných učebných úloh, druhy učebných úloh; adekvátnosť výberu vyučovacích metód; druhy vyučovacích metód; adekvátnosť výberu organizačných foriem; druhy organizačných foriem. Pri spracúvaní údajov sme využili základné štatistické metódy: určenie početnosti, relatívnej početnosti, ako aj metódy kvalitatívnej analýzy. Analýze sme podrobili 99 príprav študentov a 83 príprav učiteľov z praxe. Celkovo teda išlo o 182 príprav (N = 182).

Analýza vybraných didaktických spôsobilostí študentov učiteľstva a učiteľov z praxe

Prvou zo sledovaných didaktických spôsobilostí bola spôsobilosť správne formulovať edukačné ciele. V prvom rade sme chceli zistiť frekvenciu výskytu správne a nesprávne formulovaných cieľov (Tab. 1). Zaujímalo nás, či sú ciele formulované správne z hľadiska merateľnosti (kontrolovateľnosti) a z hľadiska primeranosti žiakom. V priemere boli ciele správne formulované v 46,26% príprav, čo znamená, že viac ako polovica príprav obsahovala nesprávne formulované edukačné ciele. Údaj sa však výrazne líšil vo vzorke študentov a vo vzorke učiteľov. Kým v prípade študentov boli ciele správne formulované v priemere v 27,69% príprav, v prípade učiteľov bolo percento oveľa vyššie – 56,34% príprav. Najväčšie nedostatky sme zistili pri formulovaní kognitívnych cieľov vyučovania. Uvedené platí pre všetky analyzované prípravy spolu. Deliac však prípravy podľa toho, či išlo o prípravu študenta alebo učiteľa z praxe sme zistili veľmi výrazné rozdiely. Kým študenti skutočne najhoršie formulovali práve kognitívne ciele, ktorých správnu formuláciu sme identifikovali len v 11,11% príprav, učители z praxe najmenej správne formulovali ciele afektívne, a to v 51,81% príprav na vyučovaciu hodinu. U študentov boli ďalej ako nesprávne formulované výrazne zastúpené ciele psychomotorické (84,61%) a nakoniec afektívne ciele (43,43% príprav). U učiteľov to boli ciele psychomotorické a naopak, kognitívne ciele boli identifikované ako správne formulované v najväčšom počte príprav (61,45%). Najväčším nedostatkom formulovania cieľov bola ich nemerateľnosť, tak u študentov, ako aj u učiteľov absentovalo predovšetkým kritérium výkonu vo formulácii cieľa.

U študentov sa pomerne často objavovala v prípade kognitívnych cieľov aj ich neprimeranosť vo vzťahu k žiakovi, najmä ich prílišná nenáročnosť (platí pre kognitívne ciele formulované v 33,33% príprav), čo sme u učiteľov z praxe neidentifikovali vôbec. Naopak, častou chybou u učiteľov bolo to, že nedokázali správne zaradiť formulovaný cieľ, kognitívne ciele zamieňali s afektívnymi či dokonca psychomotorickými.

V prípade kognitívnych cieľov nás ďalej zaujímalo aj to, ako študenti i učители z praxe definujú kognitívne ciele z hľadiska ich zamerania na jednotlivé úrovne poznávacích procesov. Pri analýze sme zistili, že táto oblasť cieľov bola nielen najmenej správne formulovaná, čo je dosť negatívne zistenie, ale, že zároveň išlo o ciele, ktoré boli formulované prevažne na nižších úrovniach revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov. V Tab. 2 je zreteľný klesajúci počet formulovaných cieľov od nižších k vyšším kognitívnym funkciám, a to tak za vzorku ako celok, ako aj zvlášť u študentov a zvlášť u učiteľov. Hodnoty pritom nie sú výrazne rozdielne. V 182 prípravách sme identifikovali spolu 865 kognitívnych cieľov (495 u študentov a 370 u učiteľov z praxe). Z nich 41,39% bolo na úrovni zapamätávania, čo je takmer polovica, 27,51% na úrovni pochopenia, 13,06% na úrovni aplikácie, 8,56% na úrovni analýzy, 7,05% na úrovni syntézy a len 2,43% na úrovni tvorivosti.

Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že problematike edukačných cieľov je potrebné venovať zvýšenú pozornosť tak v pregraduálnej príprave učiteľov, ako aj v rámci kontinuálneho vzdelávania. Je potrebné si uvedomiť, že správne formulovaný cieľ má nielen významnú regulatívnu funkciu, ale aj funkciu diagnostickú. Práve preto je veľmi dôležité, aby bol merateľný a dosť konkrétny na to, aby nielen učiteľ, ale aj žiak vedel, čo sa od neho očakáva, za čo bude hodnotený. Uvedené považujeme za veľmi dôležité najmä z hľadiska objektivizácie hodnotenia. Zároveň je však potrebné zdôrazniť, že formuláciou cieľa vyjadrujeme to, čo je pre nás ako učiteľov dôležité, na čo sa budeme vo vyučovacom procese zameriavať, čo budeme u žiakov rozvíjať, ktoré činnosti u nich budeme aktivizovať a čo budeme hodnotiť. Z tohto hľadiska je veľmi negatívne naše zistenie vzťahujúce sa k úrovniam kognitívnych funkcií, na ktoré sú kognitívne ciele zamerané. Aj napriek deklarovanej snahe o stimuláciu aktivity, samostatnosti, kritického či tvorivého myslenia žiakov, edukačné zámery študentov i učiteľov formulované v podobe vzdelávacích cieľov tomu nenasvedčujú.

Tab. 1: Správnosť formulovania cieľov

Edukačný cieľ	Študenti		Učители		Spolu	
	SF %	NF %	SF %	NF %	SF %	NF %
Kognitívny	11,11	88,89	61,45	38,55	34,07	65,93
Afektívny	56,57	43,43	48,19	51,81	52,75	47,25
Psychomotorický ¹	15,39	84,61	59,38	40,62	51,95	48,05

Poznámka: SF – správne formulovaný cieľ; NF – nesprávne formulovaný cieľ; % - percento (relatívna početnosť)

¹ Vzhľadom k tomu, že psychomotorický cieľ nemusel byť formulovaný v každej príprave na vyučovaciu hodinu sú údaje prepočítané vo vzťahu k celkovému počtu príprav, kde bolo relevantné formulovať tento typ cieľa.

Tab. 2: Úrovně formulovaných kognitivních cílů

Úroveň KF	Študenti		Učitelé		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
Zapamätávanie	208	42,02	150	40,54	358	41,39
Porozumenie	155	31,31	83	22,43	238	27,51
Aplikácia	53	10,71	60	16,21	113	13,06
Analýza	41	8,28	33	8,91	74	8,56
Hodnotenie	30	6,06	31	8,37	61	7,05
Tvorivosť	8	1,62	13	3,54	21	2,43
Spolu	495	100,00	370	100,00	865	100,00

Poznámka: KF – kognitívna funkcia; n – početnosť; % - percento (relatívna početnosť)

Vo vzťahu k didaktickým spôsobilostiam spätým s plánovaním vyučovacieho procesu nás ďalej zaujímalo, ako študenti i učitelia z praxe volia vyučovacie metódy, organizačné formy a učebné úlohy. Konkrétne sme analyzovali, či je ich výber adekvátny vzhľadom k stanoveným cieľom, ale aj to, aké druhy vybraných didaktických komponentov volia, najmä s ohľadom na aktivizáciu žiaka na hodine. Údaje prezentujeme v Tab. 3, Tab. 4 a Tab. 5. Z údajov vyplýva, že viac ako polovica participantov (60,99%) dokáže formulovať učebné úlohy adekvátne k stanoveným edukačným cieľom. Úlohy tak umožňujú plniť nielen rozvíjajúcu, ale aj významnú kontrolnú funkciu. Len 5,49% participantov formulovalo učebné úlohy úplne neadekvátne. Podobné pozitívne zistenia sme zaznamenali pri výbere vyučovacích metód a organizačných foriem, ktorých adekvátnosť sme konštatovali tiež vo viac ako polovici analyzovaných príprav (56,59% príprav v prípade výberu vyučovacích metód a 67,03% príprav v prípade voľby organizačnej formy). Celkovo možno konštatovať, že v priemere 61,54% študentov a učiteľov dokáže voliť adekvátne vyučovacie metódy, formy a formulovať adekvátne učebné úlohy vzhľadom k stanoveným edukačným cieľom. Zaujímavé boli naše zistenia pri porovnaní spôsobilostí učiteľov a študentov. Okrem výberu organizačných foriem je možné konštatovať, že študenti disponujú lepšou spôsobilosťou voliť adekvátne vyučovacie metódy (68,69% študentov oproti 42,17% učiteľov) a formulovať adekvátne učebné úlohy (62,63% študentov oproti 59,04% učiteľov) vzhľadom k stanoveným edukačným cieľom. Rozdiel v prípade organizačných foriem bol v prospech učiteľov, bol však minimálny (67,47% učiteľov oproti 66,67% študentov). Prípravy študentov tak mali komplexnejší charakter ako prípravy učiteľov z praxe. Kým u študentov sme identifikovali v priemere len 1,01% príprav, kde neboli adekvátne formulované úlohy a vybrané vyučovacie metódy a organizačné formy, u učiteľov to bolo v priemere 20,88% príprav, čo je pomerne veľké množstvo a uvedené zistenie považujeme za veľmi negatívne vo vzťahu k edukačnému procesu školy. Vo vzťahu k vyučovacím metódam sa azda najčastejšie objavoval jav, že umožňovali formovať u žiakov aj vyššie kognitívne funkcie než tie, ktoré boli zadefinované v edukačných cieľoch. Uvedené dokumentujú aj zistenia vzťahujúce sa k typom vyučovacích metód, stratégií a učebných úloh. Aj keď v prípravách jednoznačne prevažujú metódy, stratégie i učebné úlohy, ktoré sú zamerané prevažne na nižšie kognitívne procesy a ich rozvíjanie vo vyučovaní, ich pomer je v prípade týchto analyzovaných komponentov vyučovacieho procesu viac v prospech vyšších kognitívnych procesov ako bol pomer v prípade kognitívnych funkcií zadefinovaných v kognitívnych cieľoch vyučovania, a to najmä u učiteľov. Napr. u učiteľov sme zaznamenali až 40,96% vyučovacích hodín orientovaných induktívne, kde predpokladáme vyššiu mieru aktivity žiaka, 59,04% hodín bolo koncipovaných deduktívne. Na druhej strane ale musíme konštatovať, že až 62,65% metód bolo reproduktívneho charakteru, 37,35% metód malo produktívny charakter. V prípade

učebných úloh bolo len 13,25% čisto reproduktívneho charakteru, najviac, 65,06%, malo aplikačný a 21,69% dokonca tvorivý charakter. Obzvlášť u učiteľov sme ďalej zaznamenali, že vybrané metódy neumožnili formovať afektívne ciele zadefinované v ich prípravách. Rovnako výber organizačných foriem (prevažne hromadného charakteru) nebol adekvátny vo vzťahu k často sa opakujúcim cieľom smerujúcim k rozvíjaniu samostatnosti a sociálnych spôsobilostí žiakov. U študentov sme zaznamenali 15,47% úloh rozvíjajúcich vyššie kognitívne procesy (hodnotenie, tvorivosť), 36,50% metód malo produktívny charakter, 85,86% hodín bolo koncipovaných deduktívne, kde sa predpokladá nižšia miera stimulácie samostatnej aktívnej činnosti a premýšľania zo strany žiaka oproti hodinám induktívneho charakteru. Celkovo ale musíme znova zdôrazniť, že z didaktického hľadiska bola v prípravách študentov zreteľná snaha o väčšiu prepojenosť, komplexnosť, konzistentnosť jednotlivých prvkov vyučovacieho procesu ako v skupine učiteľov.

Tab. 3: Adekvátnosť výberu vybraných komponentov vyučovania

Komponent vyučovacieho procesu	Študenti a učitelia spolu					
	Adekvátny výber		Čiastočne adekvátny výber		Neadekvátny výber	
	n	%	n	%	n	%
Učebné úlohy	111	60,99	61	33,52	10	5,49
Metódy vyučovania	103	56,59	50	27,47	29	15,93
Organizačné formy	122	67,03	44	24,18	16	8,79

Tab. 4: Adekvátnosť výberu vybraných komponentov vyučovania - študenti

Komponent vyučovacieho procesu	Študenti					
	Adekvátny výber		Čiastočne adekvátny výber		Neadekvátny výber	
	n	%	n	%	n	%
Učebné úlohy	62	62,63	36	36,36	1	1,01
Metódy vyučovania	68	68,69	31	31,31	0	0,00
Organizačné formy	66	66,67	31	31,31	2	2,02

Tab. 5: Adekvátnosť výberu vybraných komponentov vyučovania - učitelia

Komponent vyučovacieho procesu	Učitelia					
	Adekvátny výber		Čiastočne adekvátny výber		Neadekvátny výber	
	n	%	n	%	n	%
Učebné úlohy	49	59,04	25	30,12	9	10,84
Metódy vyučovania	35	42,17	19	24,10	29	34,94
Organizačné formy	56	67,47	13	15,66	14	16,87

Záver

Didaktické spôsobilosti tvoria integrálnu, veľmi dôležitú a pomerne širokú oblasť profesijných kompetencií učiteľa, ktorá sa stala aj predmetom nášho skúmania. V našej štúdii sme sa však zamerali len na vybrané didaktické spôsobilosti, ktoré súvisia s krátkodobým plánovaním vyučovacieho procesu. Prostredníctvom obsahovej analýzy priprav študentov učiteľských študijných programov a učiteľov z praxe sme dospeli k niektorým zaujímavým a prakticky podnetným zisteniam, na základe ktorých sme si dovolili formulovať niekoľko praktických odporúčaní. V prvom rade konštatujeme, že tak učelia, ako aj študenti sa dopúšťajú chýb pri formulovaní edukačných cieľov, ktoré nie sú dostatočne merateľne zadefinované, u študentov je navyše zjavné, že ciele sú formulované neprimerane vekovej úrovni žiaka (sú príliš nenáročné). Ako negatívny tiež vnímame fakt, že pri formulovaní kognitívnych cieľov je kladený dôraz na rozvíjanie nižších kognitívnych funkcií, a to tak zo strany učiteľov z praxe, ako aj zo strany študentov, budúcich učiteľov, čo absolútne nekorešponduje s požiadavkami súčasného vzdelávania. Táto skutočnosť je zjavná aj z formulácie učebných úloh a výberu vyučovacích metód a stratégií vyučovania, aj keď na druhej strane musíme konštatovať, že výsledky neboli až také negatívne ako v prípade edukačných cieľov. Uvedené zistenie však zároveň upriamuje pozornosť na to, že viaceré prípravy sa vyznačovali nekonzistentnosťou jednotlivých komponentov vyučovacej hodiny, čo v našom prieskume platí paradoxne viac pre skupinu učiteľov. Naše zistenia korešpondujú s viacerými výskumami, najmä čo sa týka potreby venovať väčšiu pozornosť spôsobilostiam spojeným s plánovaním edukačného procesu (Valenta, 2013; Šebeňová, 2013; Cottonová, 1995, In: Obst, 2009; König, Buchholtz a Dohmen, 2015). O náročnosti skúmanej spôsobilosti svedčia aj výpovede učiteľov z praxe, ktoré vo svojom výskume získala Rovňanová (2015, s. 95). Učelia poukazujú na to, že formulovanie edukačných cieľov primeraných žiakom, spôsobilosť didaktickej analýzy učiva, výberu metód, stratégií a organizačných foriem i hodnotenia sú náročné a ich zvládnutie vyžaduje čas i úsilie. Z hľadiska kvality vyučovacieho procesu považujeme plánovanie za dôležitú súčasť činností a spôsobilostí učiteľa. Je dôležité, aby didaktickým spôsobilostiam spätým s plánovaním vyučovacieho procesu bola venovaná náležitá pozornosť jednak v pregraduálnej príprave, ale aj v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Je potrebné, aby v rámci pregraduálnej prípravy, najmä prostredníctvom didaktík (všeobecnej i predmetových), ale najmä v rámci pedagogických praxí boli študenti vedení k systematickému plánovaniu vyučovacieho procesu s dôrazom na rozvíjanie vyšších kognitívnych funkcií žiakov i rozvíjanie afektívnej zložky ich osobnosti. Obzvlášť dôležité je venovať náležitú pozornosť analýze priprav študentov počas pedagogickej praxe, a to v súčinnosti a spolupráci medzi didaktikom na vysokej škole, cvičným učiteľom a samotným študentom. V rámci kontinuálneho vzdelávania pripravovať programy zamerané na plánovanie, didaktickú analýzu učiva, ktorá je dôležitá aj z hľadiska rozvíjania funkcie učiteľa ako tvorcu kurikula. Domnievame sa, že vo vzťahu k skvalitneniu vzdelávania učiteľov by bolo prospešné, keby vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov, prípadne poskytujúce kontinuálne vzdelávanie učiteľov z praxe, disponovali špeciálnymi učebňami či edukačnými laboratóriami vybavenými jednak najmodernejšou technikou, jednak zabudovanými technickými prostriedkami, ktoré by umožňovali realizovať mikrovýstupy a mikroanalýzy vyučovacích hodín (Orosová a kol., 2015) s ich následnou reflexiou a sebareflexiou, čo by umožnilo skvalitniť ich didaktické spôsobilosti, vrátane tých, ktoré súvisia s plánovaním edukačného procesu. Je dôležité, aby vzdelávanie učiteľov, pregraduálne i kontinuálne, vychádzalo z potrieb edukačnej praxe, bolo zamerané nielen teoreticky, ale umožňovalo dôsledné rozvíjanie praktických spôsobilostí učiteľov i budúcich učiteľov.

PodĎakovanie

Tento príspevok je súčasťou riešeného projektu Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie podporený grantovou agentúrou MŠ SR VEGA pod č. 1/0382/16.

Literatúra

FERENCOVÁ, J. a V. ŠUŤÁKOVÁ. Didaktické kompetencie ako súčasť vysokoškolskej prípravy učiteľstva na PU v Prešove. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite.: recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2013, s. 93-105. ISBN 978-80-555-0984-6.

HALL, T. J. a M. A. SMITH. Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes [online]. *Journal of Physical Education*, 2006, Issue 4, vol. 58, p.424 - 442 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/6203.pdf>

KÖNIG, J. et al. Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Z Erziehungswiss* [online]. 2015, Issue 2, Vol. 18, p. 375 – 404 [cit. 2016-18-05]. DOI 10.1007/s11618-015-0625-7. Dostupné z: file:///C:/Users/PATO/Desktop/Janka%20PC%20doma_1/clanky/Brno_2016/art%253A10.1007%252Fs11618-015-0625-7.pdf

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

OBST, O. Projektování výuky. In: KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 354 – 365. ISBN 978-80-7367-571-4.

OROSOVÁ, R. et al. Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikroyučovania. In: *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 2, s. 169 – 177 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/22.pdf>

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

ROVNANOVÁ, L. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

SPILKOVÁ, V. Učiteľ primárni školy – klíčové kompetence a profesní standard. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8. ISSN 1335-0404.

ŠEBEŇOVÁ, I. Prvky plánovania a prípravy na výučbu v predmete pracovné vyučovanie. *Aktuálne otázky prírodovedných predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online]. 2013, s. 295 – 305 [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1>

ŠUŤÁKOVÁ, V. a J. FERENCOVÁ (eds.). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2015. 197 s. ISBN 978-80-555-1212-9.

VALENT, M. Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Aktuality z realizácie aktivity národného projektu PKR. *Pedagogické rozhľady* [online]. 2013, roč. 22, č. 2, s. 14 – 16 [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr2-2013.pdf>

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: www.minedu.sk

Adresa autorov**PhDr. Valentína Šutáková, PhD.**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov

valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov

janka.ferencova@unipo.sk