

# Edukácia

---

**Vedecko-odborný časopis**



**Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach**  
**Ročník 3, číslo 2, 2019. ISSN 1339-8725**  
**<https://doi.org/10.33542/EDU2019-2-0>**

## 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, Katolícka univerzita v Ružomberku, Ružomberok, Slovensko

**Prof. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, PhD.**

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

**Prof. PhDr. Jolana HRONCOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**Prof. UAM 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. PhDr. Denisa LABISCHOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

**Doc. PaedDr. Lenka ROVNANOVÁ, PhD.**

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

**PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Ugrai JÁNOS, PhD.**

Univerzita Eszterházy Károlyho, Eger, Maďarsko

**Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

**Recenzenti**

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

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

Doc. PaedDr. Ivana CIMERMANOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. PaedDr. Lada KALISKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. RNDr. Štefan KAROLČÍK, PhD. (UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

Doc. PhDr. Gabriela MIKULÁŠKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. RNDr. Edita PARTOVÁ, CSc. (UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Ivan PAVLOV, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Tatiana SLEZÁKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Katarína ŽILKOVÁ, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Vladimíra BELIKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

PaedDr. Blanka KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, PhD. (UK Bratislava)

PaedDr. Alena MADZIKOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Michal NOVOCKÝ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

PaedDr. Lucia SÚTTŐ, PhD. (UKF Nitra)

PaedDr. Mária VARGOVÁ, PhD. (KU Ružomberok)

---

PhDr. Sylvia BRYCHOVÁ, CSc. (UK Bratislava)  
PhDr. Daniela ČECHOVÁ, PhD. (UK Bratislava)  
PhDr. Petra JEDLIČKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)  
PhDr. PaedDr. Martina KOSTURKOVÁ, PhD. (PU Prešov)  
RNDr. Janka KOPÁČOVÁ, CSc. (KU Ružomberok)  
Mgr. Miroslava ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, PhD. (TU Trnava)  
Mgr. Jana BALÁŽOVÁ, PhD. (TU Trnava)  
Mgr. Miroslava BOZOGÁŇOVÁ, PhD. (PU Prešov)  
Mgr. Miriam DUBOVSKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Petra FRIDRICHOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Mariana HRAŠKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)  
Mgr. Miriama HRUBÁ, PhD. (UK Bratislava)  
Mgr. Imrich IŠTVAN, PhD. (PU Prešov)  
Mgr. Martina KAŠPAROVÁ, Ph.D. (ZČU Plzeň)  
Mgr. Elena KOVÁČIKOVÁ, PhD. (UKF Nitra)  
Mgr. Zuzana KOVÁČOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)  
Mgr. Lenka MAGOVÁ, PhD. (UKF Nitra)  
Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)  
Mgr. Andrea PREISSOVÁ KREJČÍ, Ph.D. (Slezská Univerzita Opava)

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

### **Kontakt**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Moyzesova 9, 040 01 Košice

**Tel.** 055/234 7172

**Email:** vychovaavzdelavanie@gmail.com

### **Vydavateľ:**

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

## OBSAH

<b>Cina, V.:</b> VÝCHOVNÉ STYLY V KONTEXTŮ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO ŽÁKY Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ.....	8
<b>Csachová, S.:</b> MIKROVYUČOVANIE AKO SÚČASŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV GEOGRAFIE .....	16
<b>Dubayová, T. – Hafičová, H.:</b> UČITEĽ V POZÍCII MENTORA.....	23
<b>Dulovics, M. – Nemcová, L.:</b> RODOVÉ ROZDIELY VO FORMÁCH KYBERŠIKANOVANIA VO VOĽNOM ČASE U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL - S DÔRAZOM NA AGRESOROV A OBETE.....	31
<b>Gajdošová, B. – Krajňáková, A.:</b> UČEBNÉ ŠTÝLY, MOŽNOSTI ICH VYUŽITIA PRI PRÍPRAVE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH VÝCVIKOV .....	41
<b>Hajdučeková, I.:</b> PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ABSOLVENTA-LITERÁTA NA FF UPJŠ.....	47
<b>Hricová, L. – Bačíková, M.:</b> RODIČOVSKÝ VPLYV NA OBRAZ TELA A TÚŽBA PO ŠTÍHLosti V RANEJ ADOLESCENCII.....	56
<b>Kordíková, B. – Brestenská, B.:</b> BUDÚCI UČITELIA PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV A ICH POSTOJ K CUDZÍM JAZYKOM V PROFESII UČITEĽA .....	65
<b>Kušnírová, V. – Švábová, B.:</b> ANALÝZA NÁZOROV PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV NA ICH PROFESIJNÝ ROZVOJ.....	76
<b>Lipnická, M. – Cvitkovičová, E.:</b> NÁZORY UČITEĽOV A VYCHOVÁVATEĽOV NA DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV .....	88
<b>Markulíková, A.:</b> NIEKTORÉ ASPEKTY INTERKULTURALITY V AKTUÁLNO M DIDAKTICKOM PROCES E NA SLOVENSKU.....	100
<b>Martinec, J.:</b> ŽENSKÝ A MUŽSKÝ PRINCIP V EDUKAČNÍM PROCESU V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ .....	107
<b>Mayer, K.:</b> DIGITÁLNE TECHNOLOGIE AKO EFEKTÍVNY NÁSTROJ PEDAGÓGA V KONTEXTE REŠPEKTOVANIA OSOBNOSTI UČIACEHO SA.....	112
<b>Miňová, M.:</b> VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL .....	122

<b>Novocký, M.:</b> TYPY PROFESIJNEJ REFLEXIE V PRÁCI UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY .....	134
<b>Petrasová, A.:</b> TRANSFORMÁCIA VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU ALEBO INTUITÍVNE ZAVÁDZANIE PRVKOV INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA? .....	145
<b>Petriková, K. – Orosová, R.:</b> SEBAREFLEXÍVNE KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V PRAKTICKEJ PROFESIJNEJ PRÍPRAVE .....	153
<b>Simbartl, P.:</b> VYUŽITÍ PROGRAMOVATELNÉ ROBOTICKÉ HRAČKY BEE-BOT V MATEŘSKÉ ŠKOLE A NA PRVNÍM STUPNI ZŠ PRO TESTOVÁNÍ KLÍČOVÉ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ .....	161
<b>Starosta, V. – Orosová, R.:</b> MIGRAČNÉ VZDELÁVANIE UKRAJINSKÝCH ŠTUDENTOV .....	166
<b>Starosta, V. – Orosová, R. – Petriková, K.:</b> V. A. SUCHOMLINSKIJ: NIEKTORÉ PEDAGOGICKÉ NÁZORY (100. VÝROČIE NARODENIA).....	175
<b>Šechný, M.:</b> TERMINOLOGICKÉ OTÁZNIKY V PEDAGOGIKE .....	182
<b>Šuťáková, V. – Ferencová, J.:</b> KULTÚRA ŠKOLY PODPORUJÚCA INOVATÍVNE PRÍSTUPY K EDUKAČNÉMU PROCESU.....	187
<b>Tomková, B.:</b> MATEMATICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL.....	202
<b>Vladyková, Ľ. – Heldáková, L.:</b> UČITEĽ ETICKEJ VÝCHOVY A PERSPEKTÍVY V JEHO EDUKAČNEJ PRAXI.....	207
<b>Žolnová, J.:</b> PREGRADUÁLNE VZDELÁVANIE ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA - ETOPÉDA.....	215

# VÝCHOVNÉ STYLY V KONTEXTŮ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO ŽÁKY Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ

## FORMATIVE STYLES IN THE CONTEXT OF SUPPORTING PRECAUTIONS FOR PUPILS FROM A DIFFERENT CULTURAL BACKGROUND

**Viktor Cina**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

### **Abstract:**

A long-term problem in the Czech Republic is the education of Roma children. However, it is not merely educational problem, but a social issue with which international commitments are linked and which is dealt with at the level of strategic government materials, such as the Roma Integration Strategy for 2020. There has been amended educational legislation that ensures students with disability or other special needs are provided free public education preferably in mainstream schools. Educational services for disadvantaged children include preventive and interventional activities aimed at parenting styles. However, there is little research into this issue in the Czech educational literature, and research on parentings styles of Roma families is virtually absent. Below is presented an original research, which examined the parenting styles of parents of pre-school children from the ethnic Czechs, Roma parents speaking Czech and Roma parents without the knowledge of Czech language, or speaking Slovak.

### **Key words:**

Czech Republic, families of Romani origin, Roma children, parenting styles, inclusive education, Alabama Parenting Questionnaire-Preschool Revision, General Ethnicity Questionnaire

### **Úvod**

Mezi určující znaky pedagogické inkluze (tzv. společného vzdělávání) patří důraz na naplnění vzdělávacích možností a zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Dlouhodobým problémem v České republice je vzdělávání romských dětí, žáků a studentů. Nejde ale o izolovaný problém, nýbrž o celospolečenskou záležitost, s níž se pojí mezinárodní závazky a která je řešena na úrovni koncepčních vládních materiálů, jako je Strategie romské integrace do roku 2020. Aby bylo zajištěno naplnění vzdělávacích možností Romů, uplatnění nebo užívání práv na rovnoprávném základě, jsou v pedagogickém kontextu uplatňována podpůrná opatření. V případě indikace mohou být součástí těchto podpůrných opatření preventivní a intervenční činnosti zaměřené na výchovné kompetence zákonných zástupců romských dětí, žáků a studentů. Vzdělávání může být ale komplikováno přidruženými obtížemi, jako např. neznalostí českého jazyka. Níže je prezentován původní výzkum, který zkoumal výchovné styly rodičů předškolních dětí



z majoritní české společnosti, romských rodičů hovořících česky a romských rodičů bez znalosti českého jazyka, respektive hovořících slovensky.

### Východiska výzkumu

Postavení romské menšiny je ve střední Evropě dlouhodobě problematické (viz např. Revenga, Ringold, Tracy, 2002). Agentura EU pro základní lidská práva (FRA) publikovala koncem roku 2016 výzkum, podle kterého žije v České republice 58 % Romů v riziku chudoby. V relativním srovnání s postavením romské menšiny v Bulharsku, Řecku, Španělsku, Chorvatsku, Portugalsku, Rumunsku a na Slovensku se jedná o nejnižší riziko, i tak jsou ale čeští Romové ohroženi chudobou takřka šestkrát více než občané z majoritní populace (FRA, 2018, s. 14). Z hlediska českého vzdělávacího systému se ukazuje jako problematický např. nerovný přístup k dětem, žákům a studentům (dále jen žákům) romského původu, jejich stigmatizace a diskriminace. Konkrétním dlouhodobě řešeným problémem je např. přisuzování lehkého mentálního postižení primárně kvůli etnicitě, což v minulosti vedlo k tomu, že romské děti byly vzdělávány dle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, aniž by k tomu byly relevantní pedagogicko-psychologické důvody (ČŠI, 2016, s. 3).

O Romech se speciálními vzdělávacími potřebami, které byly asociovány se socioekonomickým statutem nebo etnicitou, se před rokem 2006 v České republice nejčastěji hovořilo jako o žácích sociálně nebo sociokulturně znevýhodněných. Z národního hlediska byl v problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků významným milníkem rok 1997, kdy Usnesení vlády zohlednilo tzv. Bratinkovu zprávu o stavu romské menšiny v ČR. Na základě předmětného usnesení bylo možné ve školách zřizovat např. pozice romských pedagogických asistentů. V průběhu 90. let Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) prostřednictvím takových a dalších opatření zajistilo lepší prospívání romských žáků (Člověk v tísni, 2002, s. 202).

Z mezinárodního hlediska patří mezi nejvýznamnější milníky ve vzdělávání Romů v ČR rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatních z roku 2007. MŠMT v reakci na antidiskriminační závazky plynoucí z rozsudku a také z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009 vyhotovilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 12). V současnosti je platný Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, kde je problém edukace romských žáků opět tematizován – řeší se např. překážky zapojení žáků ze sociálně vyloučených lokalit do předškolního vzdělávání nebo koncentrace romských žáků ve školách a jejich etnická homogenizace (MŠMT, 2018).

Koncepční změny v edukaci romských žáků jsou navázány na další politiky, které jsou v gesci nejen MŠMT, ale i jiných ministerstev. Vláda v roce 2014 schválila Strategii romské integrace do roku 2020, která má zvrátit negativní trendy ve vývoji situace romské menšiny, přičemž tyto trendy se kromě vzdělávání týkají mimo jiné zaměstnanosti, bydlení a sociální oblasti (Vláda ČR, 2015).

V rezortu školství má být systémovým řešením nerovných podmínek inkluze a inkluzivní pedagogika. Tuto lze s Hájkovou a Strnadovou (2010, s. 12) vymezit jako optimalizaci a rozšíření integrace, individualizaci a na individuální schopnosti žáka orientovanou podporu edukačních procesů bez statických výkonnostních norem, která umožní zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách.

Od roku 2016 je v ČR inkluzivní vzdělávání implementováno, označuje se také jako vzdělávání společné. V této souvislosti došlo k novelizacím školské legislativy, např. v zákoně č. 561/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon) byl

koncept sociálního znevýhodnění nahrazen konceptem odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek dítěte. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nově členěna do pěti stupňů, což odráží závažnost obtíží žáka a také indikuje nutné změny, které se týkají úprav vzdělávacího procesu. Od druhého stupně podpůrných opatření, který po konzultaci se zainteresovanými stranami přiznává školské poradenské zařízení, lze doporučovat podpůrná opatření s normovanou finanční náročností. Významným novem je podpůrné opatření pedagogická intervence (Cina, 2017, s. 46). Pedagogická intervence podle vyhlášky č. 27/2016Sb. ve znění pozdějších předpisů slouží primárně k podpoře vzdělávání žáků ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jejich vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku.

Mezi okolnosti, které mohou zakládat speciální vzdělávací potřeby spadající do kategorie odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, patří např. kulturní odlišnost nebo jiný mateřský jazyk, dysfunkční rodina a psychické strádání, rodina nepodporující dítě ve vzdělávání (např. z důvodu nedostatečných kompetencí), vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny nebo umístění žáka mimo rodinu (Felcmanová, Habrová et al., 2015, s. 9-18). Pedagogická intervence tak je podpůrným opatřením, které může být indikováno u žáků pocházejících z romských rodin kulturně odlišných od majoritní populace - např. hovořících mezi sebou i na děti romštinou nebo etnolektem, postupně se adaptujících na život v ČR, a proto vystavených psychosociální zátěži, žijících v náročných podmínkách sociálně vyloučených lokalit nebo rodinách početných (viz např. Barszczewska, Peti et al., 2011, s. 162; Kukla et al., 2016, s. 282).

Schopnost či motivace zákonných zástupců zajistit domácí přípravu žáků na vyučování může být také odrazem převažujícího výchovného stylu. Bornstein, Leventhal, Lertner et al. (2015, s. 70) uvádějí, že tyto styly jakožto převažující způsoby výchovy mohou být základně členěny dle dvou kritérií – vřelosti a kontroly. Zatímco vřelost reprezentuje afektivní komponentu (zjednodušeně řečeno, jak moc má rodič své dítě rád), kontrola je mírou výchovného řízení (jak rodič dítě kontroluje, jak je důsledný, přísný apod.). Mezi průkopnické typologie patří ta z pera Baumrindové, která výchovné styly rozdělila na autoritářský (odmítající a kontrolující rodiče), autoritativně vzájemný (akceptující a kontrolující rodiče), zanedbávající (odmítající a nekontrolující rodiče) a shovívavý (akceptující a nekontrolující rodiče) (Gillernová, Kebza a Rymeš, 2011, s. 123-124).

Hodnotící pojetí výchovných stylů, kdy jsou některé považovány za lepší a jiné za horší, může být kontroverzní v situacích, kdy není zohledněn sociokulturní kontext. V odborné literatuře existují doklady o tom, že výchovné praktiky mohou souviset nejen se sociokulturním zázemím vychovatelů, ale také např. s mírou akulturace (viz Cina, 2017, s. 74). Akulturaci je možné obecně definovat jako míru participace příslušníků menšinové kultury na kultuře většinové, ale také jako proces individuálních či skupinových změn, k nimž dochází u příslušníků menšinové kultury v rámci kontaktu s hostitelskou kulturou (Zhang a Tsaiová, 2014, s. 75-76). Mezi významné modely akulturace patří kategorizace J. W. Berryho, který popsal 8 typů akulturace (podrobněji viz např. Výrost, Slaměník et al., 2008, s. 381-382). V zahraničí je dostupná řada standardizovaných metod, které lze za účelem měření akulturace aplikovat. Tyto instrumenty měří různé aspekty akulturace, jsou ověřeny na různých populacích a disponují psychometrickými ukazateli, jako je validita a reliabilita (Zhang a Tsaiová, 2014, s. 89-91).

V dostupné odborné literatuře se nepodařilo dohledat informace o výzkumech zaměřených na souvislosti mezi akulturací českých a slovenských Romů (respektive

Romů žijících v ČR nebo na Slovensku) a jejich výchovnými praktikami. Pokud by mezi těmito faktory existovaly statisticky významné vztahy, bylo by vhodné takovou skutečnost zohlednit v praxi, tj. v diagnostice, prevenci či intervenci. Nabízely by se např. implikace do oblastí školního poradenství, pedagogicko-psychologického poradenství nebo sociální práce. Jako významné se jeví sledovat výchovu v primární rodině co nejdříve, tj. od raného nebo předškolního věku. V případě romských dětí lze z několika důvodů význam předškolního vzdělávání akcentovat (viz Cina, 2017, s. 50-52). Problematika žáků cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem je předmětem řady diskuzí, není dostatečně ujednocena a u množství témat chybí relevantní empirické údaje (viz např. Titěrová et al., 2019). Empirické šetření, z něhož by bylo možné zobecňovat na určitou populaci nebo navrhopat doporučení pro další výzkum, je tedy dlouhodobě potřebné.

## Metodologie výzkumu

S ohledem na výše uvedená teoretická východiska byly stanoveny následující výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda a případně jak souvisejí výchovné praktiky romských rodičů předškolních dětí s mírou akulturace těchto rodičů.
2. Zjistit, zda Romové ve srovnání s příslušníky majoritní české populace vykazují obecně odlišné výchovné praktiky.
3. Zjistit, zda existují rozdíly ve výchovných praktikách romských a neromských mužů a žen.

Na základě obecných teoretických poznatků o akulturaci, výchovných stylech a jejich sociokulturní či genderové podmíněnosti byly formulovány následující výzkumné hypotézy:

- $H_1$  – Akulturace romských rodičů statisticky významně koreluje s jejich výchovnými praktikami.
- $H_2$  – Romové, kteří nehovoří česky, praktikují odlišné výchovné praktiky než Romové, kteří hovoří česky.
- $H_3$  – Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských a neromských rodičů.
- $H_4$  – Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských otců a romských matek.
- $H_5$  – Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u neromských otců a neromských matek.

Výzkum byl realizován s 80 respondenty, z čehož polovinu tvořili příslušníci romského etnika a polovinu etničtí Češi a Češky (dále Češi). Romové byli dále rozděleni na české Romy (šlo o české občany, residenty Středočeského kraje, jejichž mateřským jazykem byla čeština) a slovenské Romy (v době výzkumu se zdržovali v Ústeckém kraji, neovládali český jazyk, hovořili převážně romsky a byly občany Slovenské republiky). Ženy a muži byli zastoupeni přibližně rovnoměrně. Jednotlivé podsoubory, tj. Češi, čeští Romové a slovenští Romové, byly z hlediska věku srovnatelné, z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání nikoli, což je ale v souladu s dostupnými statistikami – etničtí Češi byly v průměru vzdělanější, žádný ze zúčastněných Romů neměl vysokoškolské nebo maturitní vzdělání. Všichni účastníci byli rodiči dítěte nebo dětí předškolního věku (dle konzervativní vývojové periodizace 3-6 let věku). Výzkumný soubor byl sestaven kombinací příležitostného výběru, samovýběru a výběru metodou sněhové koule. Při

identifikaci Romů byl použit přístup, kdy je za Roma považován ten, kdo se sám jako Rom identifikuje a/nebo je významnou částí okolí za Roma považován.

Data byla sbírána prostřednictvím dvou dotazníků. General Ethnicity Questionnaire (GEQ) slouží k zjištění míry akulturace na zvolené kulturní prostředí. Původní autorkou dotazníku je J. L. Tsaiová. Zvolena byla zkrácená verze, která čítá 37 položek a 1 doplňkovou položku k určení případné bilingvnosti. Položky jsou hodnoceny na pětibodové škála představující míru ne/nesouhlasu s jednotlivými výroky (Stanford Culture and Emotion Lab, 2017). S ohledem na výzkumný soubor byl dotazník administrován v českém a romském jazyce, respektive v severocentrální romštině (slovenský dialekt). Dotazník pravděpodobně v minulosti nebyl na romskou populaci aplikován. GEQ vyplňovali pouze romští respondenti.

Druhý dotazník, Alabama Parenting Questionnaire-Preschool Revision (APQ-PR, tj. revize pro výchovu dětí předškolního věku), jehož původními autory byl tým kolem Sheltona. 32 položek dotazníku lze seskupit do jednotlivých dimenzí: rodičovská angažovanost (involvement), pozitivní výchova (positive parenting), nedostatečný rodičovský dohled (poor monitoring/supervision), nekonzistentní uplatňování kázeňských prostředků (inconsistent discipline), tělesné tresty (corporal punishment), ostatní výchovné prostředky (other discipline practices) (Kamphaus, Frick et al., 2010, s. 283-284).

## Interpretace výsledků výzkumu

Na uvedeném výzkumném souboru nebyla při aplikaci Spearmanova koeficientu zjištěna statisticky významná korelace mezi akulturací měřenou GEQ a výchovnými praktikami měřenými APQ-PR, a proto  $H_1$  nebyla verifikována. Verifikována však byla  $H_2$ , protože bylo zjištěno, že Romové, kteří nehovoří česky, praktikují odlišné výchovné praktiky než Romové, kteří česky hovoří – tzv. slovenští Romové byli ve srovnání s tzv. českými Romy statisticky více akulturováni na romskou kulturu, významně častěji uplatňovali nekonzistentní a trestající výchovu.

Dále bylo zjištěno, že existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy romských a neromských rodičů, respektive příslušníků majoritní české populace. Toto ovšem platilo pouze při komparaci Čechů a slovenských Romů, nikoli tedy při porovnání výchovných praktik etnických Čechů a českých Romů. Bylo zjištěno, že slovenští Romové uplatňují ve srovnání s příslušníky majoritní populace statisticky významně více nekonzistentní výchovu a tresty. Verifikována tak byla  $H_3$ .

Pokud jde o komparaci stylů rodinné výchovy romských otců a romských matek, byl zjištěn statisticky významný rozdíl, který spočíval v tom, že romští otcové významně častěji vypořádali, že uplatňují trestající výchovu. Na základě uvedených zjištění byla verifikována  $H_4$ . Finálně byla verifikována také  $H_5$ , která byla zaměřena na srovnání rodinné výchovy neromských otců a neromských matek – zjištěno bylo, že otcové z majoritní české společnosti statisticky významně častěji, než matky z dané populace využívají trestající výchovu.

Vyjde-li se z předpokladu, že uvedená zjištění jsou platná (viz diskuzi k metodologickým otázkám níže), pak by zjištěné rozdíly mezi skupinami mohly být východiskem pro diferencované plánování preventivních a intervenčních aktivit, včetně podpůrných opatření do vzdělávání. Výzkumná zjištění by mohla být využita např. v rámci selektivní primární prevence ve školách a školských zařízeních, tj. dle uvedených kritérií (etnicita, respektive mateřský jazyk, pohlaví). Navazovat by mohly různé druhy intervence, např. biblioterapie (viz např. Sanders, Morawska et al., 2018, s. 813-820) nebo podpory rozvoje rodičovských kompetencí (viz např. Davidová a DiGiuseppe et al., 2016). Výstupy výzkumu mohou být využity v praxi také v rámci

podpůrných opatření pro žáky s poruchami chování, což je diagnostická jednotka, u které se předpokládá částečná etiologická podmíněnost trestající a příliš přísnou výchovou (viz např. Tasman, Kay, Lieberman et al., 2015, s. 173, s. 1763).

Výzkumná zjištění naznačují, že pokud by se preventivně a intervenčně pracovalo s konceptem výchovných stylů, tematiku akulturace by bylo nejspíše vhodné řešit dle potřeby separátně nebo sukcesivně, neboť zjištěné korelace naznačují, že daná témata spolu souvisejí nevýznamně.

Z metodologického hlediska je ale v uvedeném šetření řada nedostatků, které by při lepším finančním, organizačním a časovém zajištění bylo záhodno napravit. Výzkumný soubor byl nevelký, což bylo do značné míry dáno obtížnou dostupností cílové populace. O reprezentativnosti lze proto pochybovat. Navazující kvantitativní šetření by mělo sledovat větší množství demografických proměnných, včetně zaměstnanosti, početnosti rodiny a jiných ukazatelů, které často bývají řazeny do širšího konceptu socioekonomického statusu (viz např. Bornstein, Leventhal, Lerner et al., 2015, s. 534-573; Čada et al., 2015, s. 75). Aplikované dotazníky byly využívány v řadě zahraničních zemí a lze je považovat za dobře ověřené. Problémem je skutečnost, že prostý překlad negarantuje validitu a reliabilitu, a proto lze uvedené šetření považovat spíše za jakési pilotní ověření použitelnosti metod. V ČR je obecně nedostatek standardizovaných nástrojů. Samostatným problémem je standardizace na specifickou populaci, jako např. na Romy. Ve světle těchto úvah se použití těchto metod nejvíce jako problematické, jejich překlad do romštiny je možná vůbec prvním příspěvkem svého druhu. Ve výše citované literatuře jsou uvedeny další metody zaměřené na měření konceptu akulturace – nelze vyloučit, že při zkoumání jiného atributu akulturace nebo využití metody s jinou mírou komplexnosti by např. nebyla zjištěna významná souvislost mezi akulturací a výchovnými styly. Doporučit lze také podrobnější rešerši vědeckých databází s použitím relevantních klíčových slov.

## Závěr

Koncept nedostatečných výchovných kompetencí, které lze teoreticky uchopit např. prostřednictvím typologií výchovných stylů, má v pedagogicko-psychologickém kontextu nezpochybnitelné místo. V odborné literatuře jsou různé deficity v rodinném zázemí pojímány jako možné faktory, na základě kterých lze žákům přiznat podpůrná opatření. V posledních letech došlo ve školské legislativě k rekonceptualizaci, přestává se hovořit o sociálním znevýhodnění, aktuální je koncept odlišných kulturních nebo životních podmínek. Nové vymezení speciálních vzdělávacích potřeb tohoto druhu je širší a umožňuje pedagogicky pracovat s různými obtížemi. S tím souvisí také zavedení nových podpůrných opatření s normovanou finanční náročností. V současné době patří mezi související témata podpora žáků cizinců nebo žáků s odlišným mateřským jazykem. Výše prezentovaná studie si sice vzhledem k metodologickým nedostatkům nemůže činit nároky na zobecnění, přesto však ilustruje možné rozdíly ve výchovných stylech majoritní české populace a Romů hovořících česky, respektive Romů hovořících primárně romsky. Opomíjeny by neměly být ani genderové rozdíly. Budou-li získané poznatky verifikovány, je možné je použít v rámci prevence či intervence. Překlad použitých zahraničních metod do romštiny a jejich aplikace na respondenty romského původu je možná vůbec prvním počinem tohoto druhu.

## Literatura

Barszczewska, A. & Peti, L. et al. (2011). *Integrating minorities: traditional communities and modernization*. Cluj-Napoca: The Romanian Institute for Research on National Minorities.

- Bornstein, M. H., Leventhal, T. & Lerner, R. M. et al. (2015). *Child psychology and developmental science: ecological settings and processes*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Cina, V. (2017). *Předškolní vzdělávání Romů v České republice*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. Rigorózní práce.
- Čada, K. et al. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/Analýza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_GAC.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analýza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf)
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematické zprávy 2015/2016*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/Priloha\\_VZCSI2015\\_2016/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/Priloha_VZCSI2015_2016/html5/index.html?&locale=CSY)
- Davidová, O. A. & DiGiuseppe, R. (2016). *The Rational Positive Parenting Program*. Cham: Springer.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Second European union minorities and discrimination survey: Roma - selected findings* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://publications.europa.eu/ga/publication-detail/-/publication/d1e36336-3168-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-ga>
- Gillernová, I., Kebza, V. & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
- Kamphaus, R. W. & Frick, P. J. et al. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. New York: Springer.
- Kukla, L. et al. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing.
- Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalogvseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020: č. j. MSMT-22759/2018-2*. Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/49950\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/)
- Revinga, A., Ringold, D. & Tracy, W. M. (2002). *Poverty and ethnicity - a cross-country study of ROMA poverty in Central Europe (English)*. World Bank Technical Paper; no. WTP 531. Washington, D.C.: The World Bank.
- Sanders, R., M. & Morawska, A. et al. (2018). *Handbook of parenting and child development across the lifespan*. New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Stanford Culture and Emotion Lab (2017). *General Ethnicity Questionnaire*. Stanford: Stanford University. Dostupné z: <https://culture-emotion-lab.stanford.edu/projects/toolsmaterials/general-ethnicityquestionnaire>
- Tasman, A., Kay, J., Lieberman et al. (2015). *Psychiatry*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Titěrová, K. et al. (2019). *Průvodce poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

---

Vláda České republiky. (2015). *Strategie romské integrace do roku 2020*. Praha: Vláda ČR. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ve znění pozdějších předpisů).

Výrost, J. & Slaměnk, I. et al. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon (ve znění pozdějších předpisů).

Zhang, Y. L. & Tsaiová, J. L. (2014). The Assessment of Acculturation, Enculturation, and Culture in Asian-American Samples. In Benutová, L. T., Thaler, N., S. & Leany, B. D. et al. *Guide to Psychological Assessment with Asians* (s. 75-102). New York: Springer.

## **Adresa autora**

### **PhDr. Viktor Cina**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

Pořičí 7,603 00 Brno

Cinav@email.cz

# MIKROVYUČOVANIE AKO SÚČASŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV GEOGRAFIE

## MICROTEACHING IN PRE-SERVICE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

**Stela Csachová**

Ústav geografie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The paper addresses microteaching as one of the effective methods of pre-service teacher training. It simulates a lesson with a student trainee in a role of a teacher and classmates in the role of pupils. Microteaching is seemingly more efficient if it is taped and analysed afterwards. In the recent school years, the Seminars from Didactics of Geography at our workplace were arranged in a form of students' microteaching outputs aimed at attaining professional competences of a geography teacher. In the paper, the microteaching planning, realisation and evaluation procedure, as well as students' reflections will be concerned. What microteaching brings to Geography lesson, what competences need to be focused with more attention (map work, questioning, giving instructions, quality of tasks) will be emphasized in the concluding part.

### **Key words:**

microteaching, method, geography, teaching

### **Úvod**

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach má niekoľkoročnú históriu vo výskume mikrovyučovania v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva. Publikácia Bajtoša a Orosovej (2011), príspevky Orosovej a Starostu (2016, 2017), Orosovej, Novákovej a Juščáka (2015) a Orosovej, Ganajovej, Rozenfelda a Desiatnikovej (2018) sa podrobne venujú mikrovyučovaniu ako efektívnej metóde k nadobúdaniu profesijných kompetencií pre výkon povolania učiteľa. Uvádzajú, že sa mikrovyučovanie stalo integrálnou súčasťou prípravy študentov v pedagogicko-psychologickom bloku predmetov a odporúčajú, aby sa realizovalo aj na predmetoch odborových didaktík. Tretí školský rok (2016/2017, 2017/2018 a 2018/2019) je mikrovyučovanie súčasťou predmetu Seminár z didaktiky geografie pre študentov učiteľstva geografie. V príspevku predstavíme stručné teoretické východiská mikrovyučovania a popíšeme priebeh, realizáciu a hodnotenie mikrovyučovania, ako aj pohľad študentov na túto metódu prípravy na povolanie. V závere uvádzame dôvody, prečo je podľa nás dôležité realizovať mikrovyučovanie aj na predmetoch odbornej didaktiky.

Autorka si spomína na vlastnú skúsenosť s mikrovyučovaním spred pätnástich rokov na predmete Didaktika anglického jazyka, ktoré bolo v tom čase v odborových didaktikách metodickou novinkou a žiaden iný akademický predmet podľa spomienok autorky túto metódu nevyužíval. Vyučujúca realizovala mikrovyučovanie veľkou ťažkou kamerou so statívom a každý študent si mal zabezpečiť VHS kazetu na natáčanie.



Dnes naše úsmevné spomínanie dokumentuje rýchlosť progresu digitálnych technológií a ich miniaturizáciu, no podstata a význam mikrovučovania zostali nezmenené.

### **Mikrovučovanie vo všeobecnosti**

Najdôležitejším aktérom vyučovacieho procesu je učiteľ, ktorý zodpovedá za stanovenie cieľov a obsahu vzdelávania, výber metód, foriem a prostriedkov vyučovania, a to tak, aby boli v súlade s aktuálnym vedeckým poznáním a podporou informačných technológií. Vyučovacia hodina vedená učiteľom je teda syntetickým výrazom množstva profesijných učiteľských kompetencií, definovaných napr. Spilkovou (2004 in Orosová, Starosta 2017).

Jeden zo spôsobov, ako prípravu budúcich učiteľov zefektívniť, je realizácia mikrovučovania. Myšlienka mikrovučovania je veľmi jednoduchá a jej vznik sa viaže na koniec 60. rokov 20. storočia v Spojených štátoch amerických. Mikrovučovanie (*microteaching*) znamená precvičovanie rôznych vyučovacích metód študentmi učiteľstva v krátkych výstupoch (mikrovýstupoch), nasledovaných mikrovučovacom analýzou a korigovanou opakovanou činnosťou študenta. Mikrovučovanie sa realizuje v zjednodušených podmienkach, napr. nižší počet žiakov v triede alebo skrátenie vyučovacieho času (na 5 – 15 minút), pri ktorom sa nacvičuje iba jedna téma, metóda či zručnosť. V staršej literatúre (Brown 1975) sa za podstatu mikrovučovania považuje demonštrácia pedagogických spôsobilostí a zručností skôr než demonštrácia metódy (napr. precvičovanie tém ako aktivizácia žiakov, rôznorodosť otázok, názornosť, otázky vyššieho rádu, ticho, neverbálne podnety a ďalšie). Mikrovučovanie možno teda považovať za tréningový nástroj slúžiaci na zlepšovanie učiteľskej praxe a efektívnu prípravu učiteľov (Kumar 2016), napr. v príprave materiálov na výučbu alebo na uvedomenie si významu adekvátne sformulovaných otázok vo vyučovacom procese (Madziková, Kancír 2017). Je efektívnejšie, ak je mikrovýstup natáčaný a následne analyzovaný z videozáznamu. Natáčanie sa javí dôležité preto, lebo poskytuje skutočný, neskreslený pohľad na samotných študentov v pozícii učiteľa, konkrétne činnosti v triede, komunikáciu so žiakmi, pohyb, gestá, správanie sa a mnohé ďalšie. Vďaka nemu môžu študenti kriticky analyzovať vlastnú vyučovaciu činnosť a získať odbornú spätnú väzbu.

### **Mikrovučovanie v príprave učiteľov geografie**

Tretí školský rok (2016/2017, 2017/2018 a 2018/2019) je mikrovučovanie súčasťou predmetu Seminár z didaktiky geografie pre študentov učiteľstva geografie. Príprava a realizácia mikrovučovania na seminároch z didaktiky geografie prebieha viacmenej podľa postupu navrhovaného Bajtošom a Orosovou (2011):

1. Na úvodnom seminári sú študenti oboznámení s metódou mikrovučovania, jeho významom, priebehom a hodnotením. Študenti sú požiadaní o vyslovenie súhlasu s nahrávaním na kameru a súhlasom, že sa nahrávky nebudú zverejňovať (napr. na sociálnych sieťach). Nasleduje praktická ukážka mikrovučovania, v ktorej vyučujúca ako prvá realizuje mikrovýstup a následne mikrovučovaciu analýzu.
2. Študenti si na začiatku semestra zvolia tri témy zo školskej geografie, ku ktorým priradia vyučovacie metódy, prostredníctvom ktorých by chceli témy vyučovať.
3. Definitívny výber témy a metódy prebieha voľbou vyučujúcej tak, aby bola dosiahnutá variabilita tém aj metód v priebehu semestra. Úlohou študenta je pripraviť si prípravu na vyučovaciu metódu v časovom rozsahu maximálne 30 – 35 minút, ktorú v písomnej podobe odovzdá pred svojím mikrovýstupom vyučujúcej.

4. Ak to je možné, vyučujúca pripraví kalendár mikrovýstupov vopred. Ak nie, každý týždeň sa oznámi meno študenta, ktorý bude realizovať mikrovýstup nasledujúci týždeň. Študentovi môžu byť poskytnuté pomôcky (atlas, glóbus, mapy, tablety), ak o nich v predstihu požiada.
5. Mikrovýstupy prebiehajú v klasickej učebni. Sú nahrávané malou Gopro kamerou na SD kartu. Nahrávame jednak študenta v roli učiteľa, ale aj spolužiakov v roli žiakov.
6. Pred realizáciou samotného mikrovýstupu je vybraný jeden študent – pozorovateľ, ktorý má za úlohu pozorovať svojho spolužiaka a rovesnícky posúdiť jeho činnosť v hodnotiacom dotazníku podľa vopred jasných kritérií. Po mikrovýstupe odovzdá vyplnený hodnotiaci hárok vyučujúcej.
7. Po mikrovýstupe nasleduje stručná mikrovyučovací analýza podstatných momentov mikrovyučovania, vyzdvihnutie pozitívnych aj negatívnych stránok. Vyjadruje sa samotný študent, pozorovateľ, spolužiaci aj vyučujúca. V tejto fáze nepoužívame digitálny záznam.
8. Po ukončení mikrovýstupu sa digitálny záznam odovzdá študentovi na USB a zároveň sa archivuje v počítači vyučujúcej. Študent je vyzvaný na domácu analýzu mikrovýstupu a spätno-väzbovú reakciu na vopred zadané kritériá (zhruba podľa oblastí mikrosprávania podľa Sokolovej a kol. (2014)).
9. Výsledné hodnotenie pozostáva z hodnotenia vyučujúcej, rovesníckeho hodnotenia pozorovateľa a sebahodnotenia. Vyučujúca ho oznámi študentovi buď osobne alebo mailom.

Hodnotiaci dotazník pozorovateľa a spätno-väzbový hárok študenta obsahuje tri okruhy. Prvý okruh sa týka odborných predpokladov, v rámci ktorého kritériami posudzovania sú:

- Motivácia žiakov
- Primeranosť odbornosti učiva
- Aktuálnosť učiva
- Presvedčivosť/istota v učení

Každé kritérium posudzovateľ hodnotí 0 až 3 bodmi.

Druhý okruh sa týka verbálnej a neverbálnej komunikácie so žiakmi. Verbálna komunikácia sa posudzuje na základe týchto kritérií:

- zrozumiteľnosť prejavu
- práca s hlasom
- zadávanie pokynov
- kladenie otázok, schopnosť preformulovať otázky
- odpovede na žiacke otázky

Neverbálnu komunikáciu posudzovateľ hodnotí na základe týchto kritérií:

- očný kontakt
- postavenie tela k žiakom
- rušivá gestikulácia

Každé kritérium posudzovateľ hodnotí 0 až 2 bodmi.

Tretí okruh posudzuje prácu s učebnými pomôckami, ktoré sú vo vyučovaní geografie využívané. Ide o:

- práca s atlasom, mapami
- práca s glóbusom
- práca s obrázkami, tabuľkami, grafmi
- IKT
- vlastná vytvorená powerpointová prezentácia
- vlastné učebné texty či pracovný list

Tretí okruh je hodnotený maximálne 7 bodmi, ktoré posudzovateľ prideli jednotlivým položkám podľa toho, ktoré pomôcky študent využíval a v akej kvalite. Maximálny súčet bodov v celom dotazníku je 35. Bodové hodnotenie sa premietne do konečnej známky stupnice A – FX. Bodové hodnotenie môže posudzovateľ komentovať aj slovne. Spätno-väzbový sebareflexívny dotazník obsahuje tie isté okruhy, rozdiel je v tom, že študent svoj mikrovýstup komentuje slovne, opisne, body si neudeľuje.

### Význam mikrovyučovania z pohľadu didaktiky geografie

V tejto časti sa pokúsime odpovedať na otázku, prečo je dôležité realizovať mikrovyučovanie aj na odborovej didaktike. Zhodnotenie využívania tejto metódy v príprave študentov učiteľstva geografie v slovenských podmienkach nie je publikačne spracované, no podľa našich informácií mikrovýstupy realizujú aj kolegovia didaktici geografie na iných pracoviskách. O nácviku dialogického vyučovania pomocou mikrovyučovania vo výučbe prírodovedných predmetov pojednáva Sucháček (2016).

Realizáciou mikrovýstupov na Seminári z didaktiky geografie boli zaznamenané tak pozitívne, ako aj negatívne prvky pedagogicko-psychologickej, odborovo-didaktickej aj predmetovo-odborovej povahy. K pozitívnym prvkom, na ktoré mikrovyučovanie poukázalo, patria:

1. Príklad pozitívnej praxe k realizovaniu menej častých vyučovacích metód v geografii – napr. geografický experiment na tému Morské prúdy, Geológia Slovenska, či Vlastnosti pôdy a d'.
2. Príklad pozitívnej praxe k práci s netradičnými učebnými pomôckami – napr. použitie zemiakov v téme Vrstevnice, balón v téme Kartografické zobrazenia, toaletný papier v téme Geologický vek a d'.
3. Príprava vlastných učebných pomôcok a učebných materiálov – mapa Afriky v rozmere A0, vlajky štátov sveta a d'.
4. Rovesnícke vzdelávanie – študenti sa inšpirovali a učili sami na sebe.
5. Sebareflexia – hodnotenie samého seba, snaha o zlepšenie, príjemný zážitok a pocit uspokojenia z vyučovacej hodiny.
6. Nepriamym efektom bolo aj opakovanie učiva a príprava na záverečné skúšky.



Obr. 1: Ukážka mikrovyučovania na seminári z didaktiky geografie

Vďaka mikrovyučovaniu sme však zaznamenali aj viaceré nedostatky:

1. Odborné nepresnosti faktografického, konceptuálneho aj procedurálneho charakteru, napr. vzorec výpočtu celkového pohybu obyvateľstva, farby v legende geologických máp, nevydarený pokus, chyby v schéme témy striedanie štyroch ročných období, neaktuálnosť demografických dát, neaktuálnosť spoločensko-politického diania a iné.
2. Nedostatky v komunikácii – formulácia otázok, zmena typu otázok, reakcie na odpovede žiakov.
3. Práca s chybou – neschopnosť vysvetliť nesprávne odpovede žiakov a argumentovať príkladmi.
4. Nedostatky vo formulácii učebných úloh vo vlastných učebných materiáloch.
5. Nedostatky prevzatých materiálov – grafiky, štatistických údajov, nedostatky v tvorbe vlastných učebných materiálov.
6. Organizačné nedostatky – v rozvrhovaní času, zadávaní inštrukcií.
7. Nepripravenosť na alternatívne riešenie, ak napr. technika (PC, dataprojektor, tlačiareň) zlyhá.

Jednotlivé body boli komunikované so študentmi počas mikrovyučovacích analýz. Mikrovyučovanie sa nám javí ako veľmi vhodná metóda na vyzdvihnutie tvorivých riešení modelov vyučovacích hodín a na poukázanie nedostatkov či chýb, ktoré možno uvedením eliminovať. Pre budúcich učiteľov, ktorí do svojej praxe prinášajú pozitívne skúsenosti z vysokej školy, je to veľmi dôležité. Ako píše Čižmarová (2006), každý začínajúci učiteľ zistí, že učenie je založené na skúsenostiach. svoje vyučovacie hodiny budú postupne zdokonaľovať a stavať na tých najvydarenejších.

### **Mikrovyučovanie z pohľadu študentov geografie**

Pohľad študentov na mikrovyučovanie v geografii bol zisťovaný dotazníkovou metódou v zimnom semestri šk. roku 2017/2018 Olléovou (2017). Vzorka respondentov bola relatívne malá – 22 respondentov (študentov učiteľstva geografie v kombinácii s inými akademickým predmetom). Otázky boli vyhodnotené jednoduchými štatistickými metódami. Vzhľadom na nízky počet respondentov nemožno považovať výsledky prieskumu za smerodajné, v podstatných zisteniach sa však zhodujú s výskumom Orosovej a Starostu (2017). Pre študentov geografie nebol pojem mikrovyučovanie nový, pretože sa s ním stretli v 4. ročníku na seminároch z pedagogiky a didaktiky. Celkovo 91 % respondentov sa vyslovilo, že mikrovyučovanie je vhodnou metódou prípravy študentov na získanie učiteľských kompetencií a odporúčajú v ňom pokračovať. Z ďalších odpovedí vyberáme niektoré, ktoré zhodnocovali využitie tejto metódy.

Študentom sa do veľkej miery podarilo naplniť plán vyučovacej hodiny podľa prípravy, resp. realizácia prebehla s malými zmenami. Za najčastejší argument uvádzali zle odhadnutý čas, jeden respondent sa vyjadril, že zle odhadol aktivitu pre daný počet študentov.

Podľa Sokolovej, Lemešovej a Jursovej Zacharovej (2014) vystupovanie pred kamerou predstavuje určitú záťaž, ľudia sa boja konfrontácie s nedostatkami svojho hlasu, výzoru, komunikácie a v tomto prípade výstupu. Potvrdilo sa to aj vo výskume. Študentky po oznámení, že budú natáčané kamerou, mali voči tomu negatívnejší postoj než chlapci študenti. Zároveň si však uvedomujú, že zbaviť sa trémy pred vystupovaním je určitá forma osobnostnej a pedagogickej zrelosti. Po realizácii mikrovýstupov iba traja respondenti označili kameru za rušivú, ostatným respondentom neprekážala.

Zaujímavé je vyjadrenie respondentov k hodnoteniu mikrovýstupov. Prekvapujúce je, že takmer polovica respondentov (45 %) respondentov sa cítila byť nespravodlivo hodnotená vyučujúcou (počítame aj tých, ktorí sa cítili byť čiastočne nespravodlivo hodnotení). Respondenti (67 % študentiek a 72 % študentov) uviedli, že mikrovyučovanie im pomohlo poukázať na ich silné stránky. Až 87 % študentiek a 86 % študentov sa vyslovilo, že im to pomohlo poukázať na ich slabé stránky. Podotýkame, že konečné hodnotenie vyjadrené počtom bodom a známkou pozostávalo zo slovného a klasifikačného hodnotenia 3 hodnotiacich (vyučujúcou, rovesnícke hodnotenie a samohodnotenie). Udelené celkové hodnotenia boli v škále A – C (známkou A bolo hodnotených 12 študentov, známkou B 5 študentov a známkou C 5 študentov). Čo z toho môže vyplývať? Študenti priznávajú, že sú si vedomí svojich nedostatkov, no nesúhlasia so zhoršenou známkou, ktorá vyjadruje ich výkon.

Väčšina respondentov sa prikláňa názoru, že aj rovesnícke hodnotenie je prospešné. Až 80 % študentiek a až 100 % študentov sa vyjadrilo, že nesúhlasia s tým, aby ich hodnotil iba vyučujúci. Študenti v roli posudzovateľov hodnotili svoje výstupy slovne a známkou v škále A – B, výrazne dominovali známky A. Z toho môže vyplývať, že študentské poňatie výučby je síce významným prvkom utvárania reflexie, no samo o sebe by však nezaručovalo dôveryhodnosť hodnotenia.

## Záver

Počas vysokoškolského štúdia by mali študenti učiteľstva získať nevyhnutné kompetencie a spôsobilosti k výkonu svojej budúcej profesie. Svoje vedomosti z psychológie, pedagogiky a odborových didaktík by mali vedieť aplikovať pri projektovaní a realizácii výučby aprobačných predmetov. Za efektívnu metódu k nadobúdaniu profesijných kompetencií pre výkon povolania učiteľa možno považovať mikrovyučovanie. Súhlasíme s názorom Orosovej, Novákovej a Juščáka (2015), aby sa mikrovyučovanie realizovalo aj na predmetoch odborových didaktík. Tretí školský rok ho realizujeme na Seminári z didaktiky geografie. Realizáciou mikrovýstupov zaznamenávame pozitívne prvky, ale aj nedostatky pedagogicko-psychologického, odborovo-didaktického a predmetovo-odborového charakteru. Do ďalších rokov bude potrebné vycibriť niekoľko aspektov, o. i.:

- prehodnotiť tretiu fázu mikrovyučovania – korigovanú opakovanú činnosť, ktorú zatiaľ nerealizujeme v dostatočnej miere,
- stimulovať študentov k odbúraniu trémy pred svojimi spolužiakmi,
- eliminovať citlivosť pri spätnej väzbe v rámci diskusie, pretože videozáznamy na kolektívnu analýzu využívame minimálne, slúžia najmä na sebareflexiu v domácom prostredí,
- vytvoriť viac priestoru pre rovesnícke hodnotenie počas mikrovyučovacej analýzy.

## Literatúra

- Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 86s. ISBN 978-80-7097-914-3.
- Brown, G. (1975). *Microteaching: A programme of teaching skills*. Philadelphia: Harper & Row Publishers Inc.
- Csachová, S. (2016). Nepresnosti v tvorbe testových úloh z geografie. *Geographia Cassoviensis*, 10(2), s.122-130.
- Gersmehl, P. (2014). *Teaching geography*. Third edition. New York: The Guilford press, 332s. ISBN 978-1-4625-1641-4

- Gödek, Y. (2016). Science teacher trainees` microteaching experiences: A focus group study. *Educational Research and Reviews*, 11 (16), s.1473-1493.
- Kumar, S. S. (2016). Microteaching - „An Efficient Technique For Learning Effective Teaching“. *International Journal of Research in IT and Management*, 6 (8), s.51-61.
- Madziková, A., Kancír, J. (2017). Pedagogická prax ako súčasť profesijnej prípravy učiteľov geografie a vybrané aspekty jej hodnotenia. *Geografická revue*, 13 (1), s.32-42. Dostupné na <http://www.fpv.umb.sk/geo-revue/publikovane-cisla/2017/1-2017/2017-13-1-32-42.html>
- Olléová, N. (2017). Mikrovyučovanie ako súčasť pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva geografie. Košice: Prírodovedecká fakulta UPJŠ, 78s.
- Orosová, R., Nováková, Z., Juščák, J. (2015). Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovyučovania. *Edukácia*, 1 (2), s.169-177.
- Orosová, R., Starosta, V. (2017). Mikrovyučovanie z pohľadu študentov. *Edukácia*. 2 (1), s. 175-183. Dostupné na [https://www.upjs.sk/public/media/15903/Orosova\\_Starosta.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/15903/Orosova_Starosta.pdf)
- Orosová, R., Ganajová, M., Rozenfeld, J., Desiatniková, L. (2018). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *Journal of Global Science*, s.1-8. Dostupné na [http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody\\_sebareflexie.pdf](http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody_sebareflexie.pdf)
- Sokolová, L., Lemešová, M., Jursová Zacharová, Z. (2014). Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy. Bratislava: Univerzita Komenského, 137s. ISBN 978-80-223-3656-7.
- Sucháček, P. (2016). Implementace prvků dialogického vyučování v rámci mikrovyučování u studentů přírodních předmětů. *Studia paedagogica*, 21 (3), s. 81-106 Dostupné na [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135919/1\\_StudiaPaedagogica\\_21-2016-3\\_7.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135919/1_StudiaPaedagogica_21-2016-3_7.pdf?sequence=1)

## Adresa autora

### **RNDr. Stela Csachová, PhD.**

Ústav geografie, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

Jesenná 5, 040 01 Košice

[stela.csachova@upjs.sk](mailto:stela.csachova@upjs.sk)

## UČITEĽ V POZÍCII MENTORA

### TEACHER IN MENTOR POSITION

**Tatiana Dubayová**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

**Hedviga Hafičová**

Katedra prírodovedných a technických disciplín, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

#### **Abstract:**

Mentoring as a method of assistance is not unknown in education or other helping professions. Mentoring process happens naturally in Slovak schools, but it is not rooted in the system of work and takes place spontaneously, mostly on the principle of personal preference and sympathy between teacher and student. Even this assistance takes place at school, the relationship goes beyond the common teacher-pupil relationship. This may be beneficial to the pupil, but at the same time it contaminates the teacher's professional relationship given by his professional role and professional standards, and can affect the work with other pupils. The unclear embedding of this professional activity is detrimental to workplace communication and may be a source of misunderstanding at multiple levels of communication. Although the conditions for effective mentoring in some Slovak schools are already created, not every school is ready to implement mentoring on a professional level. The main aim of the contribution is to define the position, objectives, tasks of the mentor in the process of education in Slovakia and to analyze the experience with the position of mentor as a tool for the support in foreign educational systems. At the same time, we are focusing on defining its competencies, the possible conflict of roles of teachers-mentors and description of the mentoring as a process. Acquiring and developing skills for effective mentoring is a potential challenge for pre-graduate teacher training and for the development of continuing education programs.

#### **Key words:**

mentor, relationship teacher-pupil, mentor's competencies, models of mentoring

#### **Teoretické východiská**

Výsledky *Národnej správy PISA* z roku 2015 uvádzajú, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia vykazujú menšiu motiváciu byť úspešní ako žiaci s bežným sociálnym zázemím a tiež, že žiaci/študenti, ktorí vnímali záujem zo strany rodičov dosahovali významne vyššie školské výsledky a motiváciu pre učenie, ako žiaci, ktorí záujem od svojich blízkych necítili. Sociálna opora, ako ju uvádzajú aj výskumné štúdie (napr. Levitt a kol., 1994; Hamre, Pianta, 2005; Ahmed a kol., 2010 a iní.), je významným faktorom školskej úspešnosti a práve žiaci/študenti, ktorí trpia jej deficitom reagujú najlepšie na záujem učiteľa (Hamre, Pianta, 2005). Dôležitou súčasťou učiteľskej profesie je teda, okrem samotnej edukácie, aj poskytovanie podpory žiakovi/študentovi vo forme aktívneho vedenia a vytvorenia osobného vzťahu.

Mnohokrát si učiteľ neuvedomuje, že práve táto podpora je tým, čo žiaka/študenta motivuje napredovať, získavať stále lepšie výsledky a prekonávať samého seba. Tento druh vzťahu, ktorý sa medzi žiakom/študentom a učiteľom vytvorí môžeme nazvať mentorský. Podľa najkomplexnejšej Hobsonovej (2012) definície je mentor osoba, ktorá v prostredníctvom pravidelných stretnutí poskytuje mentorovanému emocionálnu a psychologickú podporu, aby sa cítil prijímaným a začleneným. Tento vzťah mu následne pomáha prekonávať prekážky, ale nie direktívnou, resp. autoritatívnou formou, ale s rešpektom autonómie mentorovaného v rozhodovaní. Napriek tomu, že sa vzťahy líšia hĺbkou a aktivitami, všeobecným menovateľom všetkých sú osobnostný rast a zvyšovanie vzdelania mentorovaného. Ako uvádzajú Fischler a Zachary (2009), je to vzťah zameraný na budúcnosť.

Mentorom môže byť dobrovoľník alebo profesionál. Ak vzťah medzi mentorom a mentorovaným vzniká spontánne, bez nejakého vonkajšieho podnetu, vtedy hovoríme o neformálnom mentoringu (podľa našich zistení môže byť tou dôležitou osobou aj upratovačka v škole). Pokiaľ je vzťah vytvorený na základe tretej strany (napr. organizácia, škola a pod.) ide o formálny mentoring (dovolíme si tvrdiť, že je to profesionálny vzťah, v ktorom mentor absolvováva aj určité vzdelávanie). Zvyčajne má táto spolupráca (bez nej nie je mentorstvo možné) aj oficiálnu podobu vo svojej štruktúre práce.<sup>1</sup> Brumovská, Seidlová Málková (2010) považujú takýto vzťah za kvalitný, ak spĺňa tieto kritériá: pravidelnosť, odolnosť a trvácnosť, dôvera a empatia. So samotným pojmom mentor sa v zahraničí spája obyčajne adjektívum a môžeme ho nájsť pod označeniami *learning mentor*, *academy mentor* alebo *study mentor*, čo určuje jednu z jeho hlavných úloh, ktorou je zvyšovanie školskej úspešnosti mentorovaného žiaka/študenta.

V edukačnom procese sa môže vytvárať v interakcii medzi pedagógmi, medzi pedagógom a žiakom alebo medzi žiakmi navzájom. Karcher a kol. (2005, In Brumovská, Seidlová Málková 2010) uvádzajú tieto typy formálneho mentoringu (klasifikácia podľa formy vzťahov):

- *Klasický mentoring*, pri ktorom ide o spoluprácu skúsenejšieho mentora, ktorý poskytuje radu a podporu menej skúsenejmu.
- *Vrstevnícky (peer) mentoring*. Táto forma mentoringu sa odohráva v rámci jednej generácie detí a dospelých, pričom ich vek nie je rovnaký, ale ani vekový rozdiel nie je výrazný. Z pohľadu odborníkov je táto forma mentoringu prínosná pre obidve strany. Prítomnosť dospelého podporného odborníka je pre mentora odporúčaná.
- *Medzigeneračný mentoring* – mentoring, v ktorom sa stretávajú dve generácie s výrazným vekovým rozdielom. Mentor má obyčajne vek nad 55 rokov a mentorovaným je dieťa, resp. dospelý.
- *E-mentoring* – komunikácia medzi mentorom a mentorovaným prebieha hlavne prostredníctvom elektronickej komunikácie (email, chat, skype a pod.).

Všetky doteraz spomenuté typy môžu mať podobu individuálnu alebo skupinovú. Spomínaní autori špecifikujú samostatne aj skupinový mentoring.

- *Skupinový mentoring (group mentoring)* – je vzťah viacerých mentorovaných s jedným alebo viacerými mentormi. Prostredníctvom aktivít v skupine sa

<sup>1</sup> V prípade záujmu čitateľa a nájdenie ochoty vytvoriť program podpory študentov v škole odporúčame literatúru *How to Build Successful Mentoring Program using the Elements of Effective Practice*.



rozvíjajú jednotlivci skupiny, sila skupiny je v nápomoci každému členovi. Autori uvádzajú, že tento typ sa realizuje hlavne v školskom alebo komunitnom prostredí. Napr. skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiaci s problémami v učení.

V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom *team mentoring*, ktorý môžeme zaradiť ku skupinovému, pričom jednotliví členovia sa rozvíjajú ako individualisti, ale zároveň v spolupracujú ako tím a spoločne tvoria riešenia pre tímové úlohy. V školskom prostredí by to mohla byť trieda žiakov, členovia záujmového útvaru, ktorí pracujú na spoločnom ciele a pod.

Prostredie, v ktorom sa mentoring realizuje udáva jeho ďalšiu charakteristiku. Školský mentoring (teda realizovaný v školskom prostredí – vzniká a je riadený v tomto prostredí), dáva akúsi psychickú výhodu mentorovi. Pri komunitnom mentoringu sa zase žiak/študent môže cítiť istejšie, avšak mentor nemusí poznať súvislosti týkajúce sa školského prostredia (správanie sa žiaka/študenta v škole, správanie sa kolektívu školy k mentorovanému, atď.).

Aj napriek tomu, že náš príspevok je venovaný formálnemu mentoringu, ten neformálny je stále dôležitou súčasťou pedagogickej práce. Moyles, Suschitsky a Chapman, (1999) uvádzajú, že vyššia miera spolupráce medzi zamestnancami na škole a pozitívna klíma v pedagogickom kolektíve súvisí s vyšším poskytovaním podpory žiakom, teda neformálnym mentoringom a s vyššou angažovanosťou učiteľov v tejto činnosti. Preto túto tému vnímame z hľadiska zvyšovania efektívnosti edukácie za dôležitú a aktuálnu. V našom príspevku pod mentorom máme teda na mysli učiteľa a pod mentorovaným žiaka/študenta, avšak ako sme už spomenuli, mentoring môže prebiehať aj na iných úrovniach. Pokúsime sa argumentovať v prospech vytvorenia funkcie mentora na základných a stredných školách a vymedzíme jeho kompetencie a úlohy.

## **Postavenie, ciele a úlohy mentora v edukačnom procese**

Na základe vyššie uvedených charakteristík mentoringu sa v tejto časti budeme venovať hľadaniu jeho uplatnenia v školstve na Slovensku. Vzhľadom na to, že v našej krajine zatiaľ mentorstvo nie je v systéme edukácie formálne ukotvené, budeme sa pri argumentácii opierať hlavne o zistenia zo zahraničných štúdií. V niektorých krajinách je táto funkcia samozrejmom súčasťou štruktúry školy a je pevne etablovaná v legislatíve, systéme kariérneho rastu a v špecializácii v rámci postgraduálneho vzdelávania. V nám najbližšom zahraničí, Českej republike, sú mentoringové programy pre deti a mládež často registrované v rámci Zákona o sociálnych službách č. 108/2006 Sb. (Brumovská, Sedlová Málková, 2010). Nechceme však, aby vznikol dojem, že na Slovensku je táto téma nová, pretože bolo doteraz realizovaných viacero úspešných projektov s významným dopadom v praxi, ktorých cieľom bola podpora určitej skupiny žiakov/študentov, ktoré sa zamerali na aplikovanie spôsobu práce prostredníctvom mentoringu. Takými to boli/sú napríklad programy z Rómskeho vzdelávacieho fondu alebo občianskeho združenia Divé maky, ktorých cieľom je zlepšovanie školských výsledkov a celkového záujmu o vzdelanie a prácu na osobnostnom rozvoji a zvyšovanie ich budúcej šance uplatnenia sa na trhu práce a celkovú integráciu do spoločnosti alebo Rómske stredoškolské štipendiá podporené tou istou inštitúciou.

Taktiež Zákon o pedagogických zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. rozoznáva tzv. špecializované činnosti, ktoré vykonáva pedagogický alebo odborný zamestnanec súčasne s výkonom pedagogickej alebo odbornej činnosti, ku ktorým by mohla byť zaradená aj funkcia mentora. K špecialistom na školách (§33, 317/2009 Z. z.) patrí v súčasnosti najčastejšie výchovný poradca, kariérový poradca, uvádzajúci pedagogický

zamestnanec alebo vedúci predmetovej komisie. Podľa potreby školy však môže riaditeľ vytvoriť aj iné pozície zamestnancov špecialistov, ktoré zodpovedajú potrebám konkrétnej školy, napr. pozíciu špecialistu na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičného pedagogického zamestnanca alebo koordinátora prevencie. Mentor by tak mohol byť zaradený do štruktúry kariérových pozícií v škole ako zamestnanec realizujúci špecializovanú činnosť, samozrejme po prerokovaní v pedagogickej rade a po prerokovaní so zriaďovateľom. Základom pre vykonávanie činnosti špecialistu je splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon pedagogickej činnosti a ukončené adaptačné vzdelávania (§33, 317/2009 Z. z.). Víťaný je, samozrejme, špecializovaný výcvik resp. vzdelávanie zamerané na rozvoj nevyhnutných zručností.

Vo viacerých krajinách sa pre funkciu mentora vyžaduje vzdelanie učiteľského smeru, avšak pre výkon funkcie je dôraz položený skôr na sociálne zručnosti učiteľa mentora. Podľa *National Career Service* vo Veľkej Británii sú dôležité konkrétne tieto zručnosti: dobré komunikačné schopnosti, schopnosť načúvať, sebadôvera, pozitívny prístup, schopnosť pracovať v tíme a kooperovať s rodičom, žiakom a zamestnancami školy, dobré organizačné a logistické schopnosti a kreatívny a flexibilný prístup ku riešeniu problémov.

Bolo by odvážne, keby sme v našom článku vytvorili úplný profil mentora, avšak na základe poznatkov z praxe si dovoľujeme navrhnúť profesijné štandardy koncipované pre pozíciu mentora v podobe akým sú charakterizované ostatné pozície v pokyne ministra č. 39/2017. Tento pokyn špecifikuje profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie, podkategórie a kariérové pozície pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, určuje požadované vedomosti, spôsobilosti a kompetencie v oblastiach - žiak, výchovno-vzdelávacia činnosť a profesijný rozvoj. V súlade s touto koncepciou sme postupovali pri vytvorení hypotetických štandardov, ktoré uvádzame v Tabuľke 1. V tejto sa snažíme vysvetliť rozdiel medzi činnosťou špecialistu na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) a mentora. Práca mentora je v mnohých smeroch podobná učiteľovi špecialistovi pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale pozícia mentora môže byť vnímaná v širšom kontexte, pričom mentorom nemusí byť vždy učiteľ. Pri napĺňaní obsahu štandardov sme vychádzali z kontextu stretávania sa mentora so žiakom/študentom, kedy sa mentor venuje okrem bežných aktivít vyplývajúcich z jeho náplne práce aj prevencii, poradenstvu a v zvýšenej miere individuálnej pedagogickej intervencii. Tento návrh nie je finálnou formuláciou, avšak slúži ako základ pre ďalšie premýšľanie nad pozíciou mentora. Pri napĺňaní obsahu sme vychádzali z poznatkov, získaných analýzou výpovedí získaných prostredníctvom fokusových skupín, od pedagógov, ktorí dlhé roky pôsobili ako mentori v rámci neformálneho mentoringu a ktorí tiež ako formálne určení mentori pracovali počas realizácie projektov zameraných na podporu detí z rómskych marginalizovaných skupín.

Tab. 1: Návrh doplnenia a úpravy profesijných štandardov pre pozíciu mentora (vychádzajúcich z profesijných štandardov špecialistu pre výchovu a vzdelávanie detí zo SZP)

Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poznať kultúrne špecifiká skupiny, ku ktorej žiak/študent patrí a zvláštnosti štruktúry a komunikácie jej členov</li> <li>- poznať sociálne vzťahy dieťaťa (v škole, rodine aj komunite) a mať vedomosť o dôležitých osobách v jeho živote</li> <li>- poznať inštitúcie v okolí dieťaťa, ktoré by mohli byť nápomocné pri jeho vzdelávaní</li> <li>- poznať aktuálne bariéry školského výkonu dieťaťa</li> <li>- poznať techniky zvládania konfliktov a základy vyjednávania</li> <li>- poznať aktuálne trendy mentoringu</li> <li>- poznať platnú legislatívu, ktorá určuje rámec spolupráce,</li> <li>- poznať a uplatňovať pravidlá etického správania</li> </ul>
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifikovať potrebný typ mentoringu mentorský štýl</li> <li>- schopnosť myslieť v súvislostiach a dokázať analyzovať aj širší kontext situácie dieťaťa</li> </ul>
Požadované kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dokázať nadviazať a udržať vzťah s dieťaťom zo SZP, navodiť akceptujúce prostredie a dôveru</li> <li>- na základe poznania širšieho kontextu nájsť a aplikovať vhodné spôsoby motivácie žiaka/dieťaťa</li> <li>- na základe podnetu triedneho učiteľa alebo iných pedagogických a odborných zamestnancov vytvoriť kontakt a vzťah s dieťaťom/žiakom</li> <li>- na základe pedagogickej diagnostiky určiť oblasti zlepšovania dieťaťa/žiaka</li> <li>- vhodne strieďať činnosti detí/žiakov s cieľom motivovať a aktivizovať ich s ohľadom na ich aktuálne potreby</li> <li>- citlivo nadväzovať osobný vzťah so žiakom/študentom s dôrazom na budovanie vzájomnej dôvery</li> <li>- pomáhať žiakovi vytvoriť sieť funkčných vzťahov</li> </ul>

Poznámka: V tabuľke sme použili pojmy uvedené v profesijných štandardoch uvedených v Pokyne č. 39/2017.

K vlastnostiam, ktoré nie sú spomenuté v profesijných štandardoch by sme na základe skúseností odporúčali zaradiť aj širšie osobnostné a charakterové vlastnosti, ktorými sú schopnosť sebaovládania, schopnosť načúvať, schopnosť robiť kompromisy a zachovávať si aj v profesionálnom prístupe vysokú dávku autenticity a spontánnosti. Schopnosť vychádzať s ostatnými a snažiť sa nadviazať kooperatívny vzťah aj s kolegami, ktorí nezdieľajú presvedčenie mentora je dôležitým predpokladom úspešného mentoringu. Osvojenie si etického správania ako voči mentorovanému, tak kolegom sú zase základom pre vytvorenie dôvery vo vzťahu so všetkými aktérmi podpory žiaka/študenta.

## Riziká a možné ohrozenia mentoringu

Využívanie mentoringu a osobného prístupu pri práci so žiakom/študentom nie je vždy zárukou úspechu. Priebeh tohto procesu môže byť ohrozený na viacerých úrovniach.

- *Nízka angažovanosť učiteľov* súvisí s mnohými faktormi – nutná vyššia osobná angažovanosť, časová náročnosť, nevyhnutná dokumentácia.
- *Nedostatok financií* je štandardnou výzvou pre riaditeľov na slovenských školách. Pozícia špecialistu nie je zohľadnená v rozpočte školy, ktorý školy získavajú z MŠ VVaŠ SR. Riaditelia odmeňovanie pedagógov vykonávajú v rámci odmeny, osobného príplatku, resp. znížením pracovného úväzku. Vzhľadom k náplni práce mentora sa prikláňame ku kombinácii týchto možností, určitá motivačná finančná odmena a zníženie pracovného úväzku, aby vznikal priestor na priamu prácu s mentorovaným a tiež pre prácu so spracovaním dokumentácie, ktorá je pri tomto vzťahu nevyhnutná (napr. kazuistika žiaka, priebeh a reflexia stretnutí, atď.) (Dubayová, Kochová, 2016).

The Department for Education and Skills (2001) vo Veľkej Británii identifikoval aj ďalšie bariéry na úrovni organizácie školy a jej manažmentu, ktoré výrazne znižujú účinnosť pôsobenia mentora na škole:

- *Chyba manažmentu školy* – nedostatočné riadenie činnosti mentora, nejasné vysvetlenie jeho úloh a kompetencií ostatným zamestnancom
- *Chybná interpretácia úloh a kompetencií mentora učiteľmi* – porozumenie, komunikácia a spolupráca mentora s ostatnými zamestnancami školy je pre úspech mentoringu kľúčová
- *Prílišné riadenie činnosti mentora* – napr. inštrukciou, že zameraním sa len na problémové správanie sa obmedzí mentorova schopnosť flexibilne reagovať na aktuálne problémy žiaka
- *Slabé možnosti kariérneho rastu alebo neposkytnutie času na vzdelávanie* – kariérny rast, ocenenie a stavovská pozícia významne zvyšuje angažovanosť každého zamestnanca
- *Izolovanie mentora a neumožnenie, aby sa integroval do tímu zamestnancov* – ako bolo spomenuté vyššie, mentor by mal udržiavať vzťah s ostatnými zamestnancami a budovať si svoju pozíciu a autoritu v rámci tímu

K týmto bariéram pridávame aj *slabú podporu* zo strany zriaďovateľa, ktorý nemusí porozumieť tomu, aký profit môže mať škola, prípadne spoločnosť, z tejto pozície.

Ako uvádzaj Brumovská a Seidlová Málková (2010), formálny mentoring je založený na umelom vytvorení profesionálneho vzťahu, ktorý má nahradiť prirodzený podporujúci vzťah. Formálne vzťahy sa potykajú s, do istej miery, odlišnými problémami ako prirodzené. Ich zánik, ako uvádzajú autorky, súvisí so špecifickými dôvodmi:

- Rozdiel medzi očakávaním a realitou.
- Tlak na schopnosti mentora.
- Rozdielne očakávania mentora a mentorovaného.
- Komunikačné zručnosti mentora.
- Nekomplementárne zvolená dvojica mentora a mentorovaného.
- Nedostatok angažovanosti na jednej zo strán.
- Porušenie alebo strata dôvery.
- Obavy zo zlyhania.

- Bariéry na strane času a vzdialenosti.
- Aktívne bránenie spolupráci rodinou mentorovaného.
- Náročnosť role mentora.

Ako sme uviedli vyššie, mentoring je perspektívnou formou zlepšovania školskej výkonnosti žiaka/študenta. Ak je však vykonávaný z pozície moci, bez ochoty riskovať nadviazania bližšieho vzťahu s dieťaťom, bez rešpektu k potrebám žiaka/študenta alebo je založený na nereálnych očakávaniach a nejasných pravidlách, môže situáciu žiaka/študenta dokonca zhoršiť.

## Zhrnutie

Funkciu mentora zaviedli vo viacerých európskych krajinách ako účinnú formu práce so žiakom s rôznymi problémami, či ide o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakov s problémami v učení alebo s problémovým správaním. Jeho hlavným cieľom je prostredníctvom vzťahu motivovať a povzbudzovať žiaka/študenta a tým meniť jeho správanie a postoje smerom k dosahovaniu vyššieho školského výkonu. Mentor pozitívne vplýva na žiakov/študentov sebaobraz, zvyšuje jeho sebadôveru a zlepšuje jeho sociálne zručnosti a tým zlepšuje aj vzťahy mentorovaného s učiteľmi a rodičmi. Mení tiež jeho postoj ku škole a vzdelávaniu a tiež znižuje prejavy anti-sociálneho správania. Napriek tomu, že neformálny mentoring je často súčasťou práce pedagogického zamestnanca, jeho ukotvenie na formálnej úrovni môže priniesť profesionalizáciu a možnosti cieleného tréningu zručností potrebných pre výkon tejto funkcie. Naopak, stanovenie formálnych pravidiel a štandardov výkonu neovplyvní jeho realizáciu na osobnej a dobrovoľníckej úrovni. Predsa len, najdôležitejší je osobný vzťah a ten nie je možné nahradiť žiadnym dokumentom.

## Poďakovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu *Analýza životných príbehov študentov vysokých škôl z rómskeho etnika - príklady dobrej praxe mentoringu* (č. 21830131) s podporou Medzinárodného vyšehradského fondu.

## Literatúra

- Ahmed, W. & Minnaert, A. & van der Werf, G. & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: the mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, roč. 39, č. 1, 36-46.
- Brumovská, T. & Seidlová Málková, G. (2010). *Mentoring*. Praha: Portál.
- Clutterburc, D. (2004). *Everyone needs a mentor*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Dubayová, T. & Kochová, H. (2016). Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole. Prešov: REF.
- Dubayová, T. & Kochová, H. (2015). Mentor ako facilitátor procesu inklúzie žiakov z rómskeho prostredia. In Hrebeňárová, L. & Kožárová, J. (Eds.) *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami* (s. 202-208). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Dubayová, T. & Kochová, H. (2014). Učiteľ v pozícii mentora – nová potreba kontinuálneho vzdelávania. In Konya, P. (Ed.) *Univerzita v kontexte zmien* (s. 161-165). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Fischer, L. A. & Zachary, L. J. (2009). Shifting Gears: The Mentee in the Driver's Seat. In: *Adult Learning*, roč. 20, č. 1/2, 5-9.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? In *Child Development*, roč. 76, č. 5, 949-967.
- Hobson, A. J. (2012). Fostering face-to-face mentoring and coaching. In Fletcher, S. J. & Mullen, C. A. (Eds.) *Mentoring and coaching in education*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publication, Inc.
- Hylan, I. & Postlethwaite, K. (1998). The success of teacher-pupil mentoring in raising standards of achievement. *Education and Training*, roč. 40, č. 2, 68-77.
- Levitt, M. J. & Guacci-Franco, N. & Levitt, M. J. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, roč. 15, č. 2, 207-222.
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2005). How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice: A step-by-step toolkit for program managers. Alexandria, VA: MENTOR. Dostupné na <https://lnk.sk/kuT3>
- Miklovičová, J. & Galádová, A. & Valovič, J. & Gondžúrová, K. (Eds.). (2017). *PISA 2015. Národná správa. Slovensko*. Bratislava: MŠ VVaŠ SR, NÚCEM. Dostupné na [www.nucem.sk/documents/27/NS\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.nucem.sk/documents/27/NS_PISA_2015.pdf)
- Moyles, J. & Suschitsky, W. & Chapman, L. (1999). Mentoring in primary schools: ethos, structures and workloads. *Journal of In-service Education*, roč. 25, č. 1, 161-172.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Dostupné na <https://lnk.sk/bwEG>
- The Department for Education and Skills (2001). *Good practice guidelines for learning mentor*. Nottingham: DfES Publications.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.  
[www.divemaky.sk](http://www.divemaky.sk)  
[www.ref.com](http://www.ref.com)

## Adresy autorov

### **Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove  
080 01 Prešov, Ul. 17. Novembra 15  
[tatiana.dubayova@unipo.sk](mailto:tatiana.dubayova@unipo.sk)

### **Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.**

Katedra prírodovedných a technických disciplín, Pedagogická fakulta, PU v Prešove  
080 01 Prešov, Ul. 17. Novembra 15  
[hedviga.haficova@unipo.sk](mailto:hedviga.haficova@unipo.sk)

# RODOVÉ ROZDIELY VO FORMÁCH KYBERŠIKANOVANIA VO VOĽNOM ČASE U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL - S DÔRAZOM NA AGRESOROV A OBETE

## GENDER DIFFERENCES IN THE FORM OF CYBERBULLYING IN THEIR LEISURE TIME IN PRIMARY SCHOOL PUPILS - WITH REGARD TO AGRESORS AVICTIMS

**Mário Dulovics**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

**Lívia Nemcová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

Cyberbullying is one of the most frequently inflicted risks of the 21st century. It is undisputed that this is a problem that goes beyond time and space, making it even more serious. While classical bullying ends after leaving school, cyberbullying often begins just when the child or adolescent is "safe" at home.

The aim of the research was to analyze cyberbullying in elementary school pupils in their leisure time in terms of gender differences. The research sample was composed of elementary school pupils (n = 239) in Rimavská Sobota. The main research tool was a questionnaire of its own origin. We evaluated the research data through descriptive and inferential statistics.

We identified 60 aggressors and 60 victims of cyberbullying in the research file. The most common form of cyberbullying in terms of both aggressors and victims was repeated insults and vulgar swearing in online communications.

As free time can provide room for positive self-realization, it can provide room for the emergence and strengthening of risk behaviors. A vulnerable and at the same time a risky group are children and young people who need to take various measures.

### **Key words:**

risk behaviors, leisure time, cyberbullying, pupils

### **Úvod**

Vedecko–technologický pokrok spojený s rozvojom informačno-komunikačných technológií v 21. storočí vo výraznej miere zasiahol štruktúru voľného času detí a mládeže. Počet užívateľov internetu neustále narastá a narastá aj čas, ktorý deti a mladí ľudia trávajú denne online. Vysoká časová náročnosť online aktivít sa logicky spája aj s nárastom rizík, s ktorými deti a mládež prichádzajú do kontaktu.

Cieľom príspevku je teoretická reflexia voľného času ako životného priestoru, v ktorom najčastejšie dochádza ku kyberšikanovaniu. V intenciách empirickej časti príspevku je

cieľom analýza zistení, ktoré sa týkajú rodových rozdielov v rámci foriem kyberšikanovania u žiakov základných škôl.

Nemalá časť z objemu voľného času mladej generácie je úzko prepojená s informačnými a komunikačnými technológiami a médiami, táto skutočnosť je zdôraznená aj v národnom výskume IUVENTA „*Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku (2010)*“ v časti „*Prelínanie reality, virtuálnosti a nemožného*“, kde bolo pomenovaných niekoľko rizík, z ktorých sú v tejto súvislosti významné problémy týkajúce sa trávenia voľného času detí vo virtuálnom prostredí.

Aktuálnosť problematiky kyberšikanovania, ako aj nutnosť intervenovať do voľného času detí a mládeže za účelom jeho prevencie zdôrazňujú viaceré národné a medzinárodné dokumenty. Dôležitým dokumentom upravujúcim bezpečné využívanie internetu je „*Koncepcia kybernetickej bezpečnosti v Slovenskej republike 2015-2020*“, kde sa poukazuje na potrebu „...*podnikať kroky, ktoré budú viesť k eliminácii hrozieb a rizík spojených s využívaním moderných informačných a komunikačných technológií.*“ Na medzinárodnej úrovni je problematika kybernetickej bezpečnosti spracovaná v európskom dokumente „*Cybersecurity Strategy of the European Union: An Open, Safe and Secure Cyberspace - 2013*“. Vzhľadom k tomu, že niektoré formy kyberšikanovania nadobúdajú skutkovú podstatu trestného činu, je v tejto súvislosti dôležité zmieniť aj „*Stratégiu prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016-2020*“, ktorá v 5. prioritě „*Reakcia na nové trendy a hrozby v oblasti bezpečnosti a verejného poriadku*“ akcentuje potrebu prevencie počítačovej kriminality.

### **Voľný čas – čas pre rozvoj osobnosti (?)**

V súčasnosti disponujú deti a mládež množstvom voľného času, ako aj širokou škálou možností, ako ho využiť. Tieto možnosti sa pohybujú od plnoorganizovaných činností (pod kontrolou dospelých, napr. športové krúžky) až po neorganizované činnosti (stretávanie sa s priateľmi, sledovanie TV, hranie sa na PC/mobile a pod...). Tieto aktivity môžu zohrávať rozhodujúcu úlohu vo vývoji, pretože poskytujú prospešné, alebo škodlivé skúsenosti. Rozsah a kvalita možností sa formujú sociálnym a ekonomickým stavom (Sichling, Plöger, 2018).

Voľný čas pod vplyvom meniacej sa spoločnosti sa stáva nielen zdrojom ziskov (v podobe zážitkov, vedomostí a pod.) ale i zdrojom problémov a priestorom pre expanziu rôznych rizík.

Najmä kategória mládež je dnes mnohými považovaná za najcitlivejšiu sociálnu skupinu (Tvrdoň, 2006), ktorú veľmi ostro môžu zasiahnuť celospoločenské transformačné zmeny. Medzi potenciálne príčiny existencie rizík zaraďujeme okrem rodiny, vzdelania, práce, kultúry, každodenných stereotypov, hodnotovej orientácie, komunikácie, prístupu k životu aj **voľný čas** (dištančovanie sa od tradičných spoločenských zväzkov, organizácií, skupín a príklon k neformálnym skupinám) (Tvrdoň, 2006).

V súvislosti s konkrétnym jedincem a s jeho konkrétnou sociálnou situáciou môžeme uvažovať o tom, že voľný čas nie je vyplňaný zmysluplnými aktivitami (tzv. patológia voľného času). Problémom nemusí byť len to, že deti a mládež nemajú zmysluplné, alebo spoločensky žiaduce aktivity, ale napr. vôbec nevedia odpočívať.

Akékoľvek negatívne prejavy vo voľnom čase majú korene v osobnostnej štruktúre človeka (Hambálek, 2005, s. 24) alebo ide o reaktívne stavy, ako zvládame životné situácie. Možno až kľúčovú rolu zohráva tlak referenčnej skupiny a nepriamo aj kultúra spoločnosti, ktorá socializačným procesom prezentuje „zdravý spôsob života“, ideál „muža“, ideál „ženy“ ideál „bohatstva“ a pod. Patológia voľného času sa môže



u rôznych sociálnych skupín prejavovať rozličným spôsobom. V extrémnych formách vyúsťuje k osobnostným psychickým problémom, zhoršuje zdravotný stav, vedie k nepochopiteľnej agresivite, šikanovaniu, kriminalite alebo drogovým závislostiam. Významnú úlohu však v pestovaní záujmov majú výchovné a socializačné činitele (rodina, škola, rovesnícka skupina, médiá).

Moderné technológie ako počítače, tablety, smartfóny, internet a jeho služby sa stávajú čoraz viac súčasťou každodenného života nielen dospelých, ale aj detí a mládeže. V príspevku preto upriamime pozornosť na virtuálne prostredie, ktoré sa stále častejšie spája aj so vznikom rizík u detí a mládeže.

## Virtuálny priestor a voľný čas

V správe OECD pod názvom „*Protection of Children Online*“ (2012) sa uvádza, že pripojenie detí a mládeže k internetu je na vzostupe, čo úzko súvisí s rozmachom informačných a komunikačných technológií a možnosťou pripojenia na internet doma i v škole. Podľa výsledkov empirických zistení sa v USA prístup detí a dospievajúcich k internetu, vo veku od 8 do 18 rokov, v rokoch 1999 až 2009 takmer zdvojnásobil a v ostatných rokoch ďalej narastal. Podobná situácia bolo zaznamenaná aj v krajinách EÚ. S nárastom počtu mladistvých užívateľov internetu sa do popredia dostáva otázka, akým aktivitám sa deti a mládež v kyberpriestore venujú a aký majú ich virtuálne skúsenosti dopad na ich ďalší psycho-sociálny vývin.

V národnom výskume „*Novo vynárajúce sa potreby detí a mládeže (2009)*“ bolo pomenovaných niekoľko vážnych javov, z ktorých v kontexte nášho príspevku sú významné príležitosti a ohrozenia informačno-komunikačnými technológiami (IKT) a vplyv médií, príležitosti a problémy trávenia voľného času detí. Tieto problémy boli zaznamenané všetkými účastníkmi výskumu (deti, mládež, rodičia, učitelia, MVO a ostatní odborníci). „Vplyv technológií rodičia a učiteľa vnímali v súvislosti s menej častým čítaním kníh a so zúženou osobnou komunikáciou s priateľmi. Objavujú sa výraznejšie možnosti získavania informácií, ale aj nové druhy šikanovania (prostredníctvom mobilu i internetu). Zvyšujú sa príležitosti získavania informácií bez dohľadu a vplyvu dospelých

Digitálne prostredie ponúka pre deti a mládež širokospektrálne možnosti využitia, počnúc komunikáciou, relaxom, hrou, vzdelávaním sa v oblasti záujmom, až po plnenie školských povinností. Dostupnosť, anonymita, „voľný pohyb“, absencia sociálnej kontroly môže jedinca podnecovať k správaniu, ktoré nadobúda rizikový charakter, respektíve k online aktivitám vedúcim k jeho potenciálnemu ohrozeniu.

Výskumná správa „*EU Kids Online: National Perspectives*“ (2012) vypracovaná autormi L. Haddon a S. Livingstone prináša výsledky reprezentatívneho empirického výskumu realizovaného v 25 krajinách EÚ. Autori na základe zosumarizovaných údajov uvádzajú, že európske deti a adolescenti (vo veku 9 až 16 rokov) sa na internete venujú najmä hľadaniu informácií, ktoré súvisia s plnením školských povinností (85%). V rámci voľného času zase činnosti ako hranie online hier (83%), sledovanie videí a videoklipov (76%), taktiež virtuálnej komunikácii prostredníctvom instant messengerov (62%) a ďalším aktivitám. Správa sa venuje aj rizikám a hrozbám súvisiacim s virtuálnym prostredím. Z vyššie uvedených práve simultánna online komunikácia je priestorom, v rámci ktorého dochádza ku kyberšikanovaniu najčastejšie (Dulovics, 2018). Z výskumných zistení „*EU Kids Online*“ vyplýva, že až 12% detí a dospievajúcich uviedlo, že boli na internete niekým obťažovaní alebo niečím rozrušení.

Online riziká, ktorým sú súčasné deti a mládež vystavené vo virtuálnom prostredí sú aktuálnym a narastajúcim problémom, ktorý si vyžaduje neustále monitorovanie a hľadanie spôsobov riešenia.

## Kyberšikanovanie

V odbornej literatúre je kyberšikanovaniu venovaná značná pozornosť tak u domácich ako i zahraničných autorov ako napr. K. Hollá (2016, 2014), M. Niklová, J. Makúchová (2017), Šmahaj (2014), J. Kerstensa a S. Veenstra (2015), S. Hinduja, J. W. Patchin (2010), N. E. Willard (2005) a ďalší.

K. Hollá (2010) vymedzuje kyberšikanovanie nasledovne: „Pri kyberšikanovaní dochádza k využívaniu elektronickej komunikácie prostredníctvom elektronickej médií k zámernému, opakovanému alebo hromadnému šíreniu obsahu, ktorý vedie k emocionálnej ujme.“ I. Emmerová (2014) charakterizuje kyberšikanovanie ako „...zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisťných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb.“

Kyberšikanovanie má v porovnaní s tradičným šikanovaním určité špecifiká ako anonymita, rýchle rozšírenie prejavov agresie k veľkému publiku, či dostupnosť, ktoré sú následkom progresu v oblasti informačných a komunikačných technológií.

Dostupnosť značí, že v prípade kyberšikanovania neexistuje priestorové ani časové ohraničenie prejavov agresie. Zatiaľ, čo klasické šikanovanie sa odohráva v špecifických lokalitách (priestory školy - trieda, chodba, WC) a v špecifickom čase (počas prestávky v škole, cesta zo alebo do školy a pod.), pri kyberšikanovaní je obeť agresorom zastihnuteľná kdekoľvek. I keď má kyberšikanovanie často korene v reálnych vzťahoch a je prepojená s tradičným šikanovaním v školskom prostredí, v dôsledku dostupnosti, vážne zasahuje a narúša prežívanie dieťaťa alebo dospievajúceho aj vo voľnom čase.

Kyberšikanovanie je komplikovaný a štruktúrovaný jav, ktorý zastrešuje širokú škálu online deviantného správania. Z tohto dôvodu sa v rámci príspevku zameriame len na jeho vybrané formy, ktoré sme stanovili na základe typológie N. E. Willard (2007):

- Provokovanie (flaming) - vulgárne nadávky v simultánnej online komunikácii.
- Obťažovanie (harassment) - zverejnenie urážlivej/ponižujúcej fotografie, statusu, výhražné / urážlivé emaily, urážlivé komentovanie fotografií.
- Zosobnenie (impersonation) – vytvorenie falošného profilu,
- Odhalenie (outing) – fotografovanie a natáčanie iných osôb v nepríjemných situáciách a ich zverejnenie na internete.
- Happy slapping – zverejnenie videa, kde je fyzicky ubližované inej osobe. Ide o kombináciu šikanovania a kyberšikanovania.

## Metodika výskumu

Cieľom výskumu je analyzovať výskyt vybraných foriem kyberšikanovania (provokovanie, obťažovanie, zosobnenie, odhalenie, happy slapping) u žiakov 6. a 9. ročníka základných škôl vo voľnom čase a identifikovať štatisticky významné rodové rozdiely.

Výskumný súbor tvorili žiaci 5 základných škôl (N = 239) v okrese Rimavská Sobota. Výskum bol realizovaný v mestách Rimavská Sobota, Hnúšťa a Tisovec. Realizácia empirického výskumu prebiehala začiatkom roka 2018. Na zber dát sme použili škálový dotazník vlastnej konštrukcie. Pri formulovaní položiek sme vychádzali z definovaných foriem kyberšikanovania autorkou N. E. Willard (2007).

Ordinálna škála na meranie prejavov agresívneho správania žiakov v kyberpriestore pozostávala z 9 položiek a škála na meranie vitkimizačného aspektu tiež z 9 položiek. Hodnoty ordinálnej škály boli stanovené nasledovne:

„nikdy“ – „1krát“ – „2 až 3 krát“ – „4 až 5krát“ – „viac ako 5krát“

Pri identifikovaní agresorov sme v rámci škály formulovali tieto položky:

1. Na internete som zverejnil/a fotku, ktorá zosmiešňovala alebo urážala inú osobu;
2. Na internete som zverejnil/a status, ktorý urážal alebo zosmiešňoval inú osobu;
3. Posielal/posielala som výhražné maily;
4. Urážlivo som komentoval/a fotku inej osoby;
5. V rámci četu som sa vyhrážal/a alebo urážal/a iného človeka;
6. Prostredníctvom online komunikácie som vulgárne nadával/a inej osobe;
7. Vytvoril/a som si falošný profil pod menom človeka, ktorého poznám;
8. Nieкого som odfotil/a alebo natočil/a v nepríjemnej situácii a následne to zverejnil/a na internete;
9. Na internete som zverejnil/a video, na ktorom niekomu ubližujem;

Pri identifikácii obetí sme položky preformulovali do podoby, ktoré zdôrazňovali viktimitizačný aspekt.

Podobne koncipovaný výskumný nástroj použila aj K. Hollá (2017), ktorá vypracovala a použila škály pod názvom „Formy kyberšikanovania na pozícii kyberagresora“ a „Formy kyberšikanovania na pozícii kyberobete“.

Pri vyhodnocovaní empirických údajov sme využili metódy deskriptívnej štatistiky (aritmetický priemer, vyjadrenie relatívne a absolútnej početnosti) a inferenčnej štatistiky (Mann-Whitneyho u test).

## Analýza empirických zistení

V intenciách empirického výskumu sme vo výskumnom súbore 239 žiakov identifikovali 60 (25,11%) agresorov a 60 (25,11%) obetí kyberšikanovania. Pri určení agresorov a obetí sme brali do úvahy aspekt opakovania útokov. Žiaka sme považovali za agresora v prípade, že aritmetický priemer odpovedí v položkách, na päťstupňovej škále, dosahoval hodnotu 1,5 a viac. Určený priemer indikuje opakované kybernetické útoky. Čím vyššia bola hodnota aritmetického priemeru tým častejšie sa žiak dopustil určitej formy kybernetickej agresie. Podobný postup sme zvolili aj pri identifikovaní obetí kyberšikanovania.

Následne sme sa v rámci výskumu zamerali na zistenie, či pri vybraných formách kyberšikanovania u agresorov existujú štatisticky významné rozdiely z hľadiska pohlavia. Výsledky výskumu prezentujeme v tabuľke T1.

Tab. 1: Výskyt foriem kyberšikanovania z aspektu agresorov

Deskriptívne ukazovatele		Zahanbujúca fotografia	Zverejnenie urážlivého statusu	Nadávký v simultánnej online komunikácii	Vyhrážky, urážky v maily	Urážlivé komentovanie fotografií	Vytvorenie falošného profilu	Outing	Happy slapping	Vulgárne nadávky v online komunikácii
		Chlapci	Priemer	2,14	1,44	3,30	1,16	2,02	1,39	1,35
	n1 Agresori	10	9	27	1	7	3	4	0	29
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	3	5	3	5	5	5	2	5
Dievčatá	Priemer	2,06	1,43	3,31	1,20	2,04	1,41	1,37	1,02	3,28
	n Agresori	9	3	15	2	11	0	0	0	11
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1

	Maximum	5	4	5	4	3	2	2	2	5
Spolu	Priemer	2,10	1,42	3,32	1,19	2,03	1,37	1,34	1,02	3,42
	Agresori N	19	12	42	3	18	3	4	0	40
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	4	5	4	5	5	5	2	5
	$p < 0,05$	0,146	0,346	0,677	0,019	0,166	0,976	0,743	0,430	0,098

Na základe *Mann-Whitneyho u testu* môžeme konštatovať, že štatisticky významný rozdiel z hľadiska pohlavia v prospech dievčat sa potvrdil len v prípade „rozosielenia výhražných a urážlivých emailov“. Avšak išlo o jednu z najmenej využívaných foriem kybernetickej agresie, ktorú označili len 3 (5%) respondenti, čo nemožno považovať za relevantné. V prípade ostatných foriem kyberšikanovania sa štatisticky významný rozdiel z aspektu pohlavia nepotvrdil.

Z hľadiska priemerných hodnôt boli najčastejšími formami kyberšikanovania opakované útoky prostredníctvom „simultánnej online komunikácie“ vo forme nadávok (AM = 3,32), ktorých sa dopustilo 42 (70%) agresorov. *Vulgárne nadávky prostredníctvom simultánnej online komunikácie* sa ukazujú ako jedna z najfrekventovanejších foriem kyberšikanovania, čo potvrdzuje aj nami realizovaný výskum v roku 2016, ktorý prebiehal v troch krajoch Slovenskej republiky, výskumný súbor tvorilo 931 žiakov základných a stredných škôl. Tejto formy kybernetickej agresie sa dopustilo 127 agresorov (Dulovics, 2018).

Následne sme sa zamerali na viktimizáciu v kyberpriestore. Zisťovali sme existenciu štatisticky významných rozdielov pri vybraných formách kyberšikanovania z aspektu obetí. Výsledky empirického výskumu prezentujeme v tabuľke T2.

Tab. 2: Výskyt foriem kyberšikanovania z aspektu obetí

Deskriptívne ukazovatele		Zverejnenie zahanbujúcej fotografie	Zverejnenie urážlivého statusu	Nadávky v simultánnej online komunikácii	Vyhrážky, urážky v maily	Urážlivé komentovanie fotografií	Vytvorenie falošného profilu	Outing	Happy slapping	Vulgárne nadávky v online komunikácii
		Chlapci	Priemer	2,65	1,85	3,15	1,62	1,50	1,24	1,65
	n1 Obete	18	7	14	7	4	2	6	1	10
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	4	5	3	5	3	5	2	5
Dievčatá	Priemer	2,73	1,58	2,65	1,61	1,73	1,31	1,65	1,04	2,46
	n Obete	14	4	18	3	5	1	5	0	9
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	3	5	3	5
Spolu	Priemer	2,68	1,73	2,93	1,48	1,60	1,27	1,65	1,05	2,87
	Obete N	32	11	32	10	9	3	11	1	19
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	$p < 0,05$	0,978	0,160	0,304	0,685	0,323	0,755	0,817	0,867	0,200

Pri analýze viktimizačných aspektov kyberšikanovania sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel z hľadiska pohlavia ani pri jednej z položiek. Na druhej strane však možno konštatovať, že podobne ako tomu bolo v prípade agresorov, aj u obetí sa „*vulgárne nadávky prostredníctvom simultánnej online komunikácie*“ ukázali ako najčastejšie sa vyskytujúca forma kyberšikanovania. Obeťami boli častejšie dievčatá (18) ako chlapci (14). Na rizikové aspekty online aktivít poukazujú M. Walrave a W. Heirman (2011), ktorí na základe empirických zistení uvádzajú vyšší výskyt obetí kyberšikanovania u jedincov zapájajúcich sa do písomnej online komunikácie, zverejňujúcich osobné údaje a pod. Online komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí a instant messengerov patrí nielen medzi najfrekvencovanejšie aktivity detí a dospievajúcich vo voľnom čase, ale je zároveň aj najviac rizikovou z hľadiska vzniku verbálnych foriem kyberšikanovania ako napr.: „provokovanie“ a „obťažovanie“, čo sa potvrdilo aj pri agresoroch aj pri obetiach.

Jednou z možných príčin je skutočnosť, že v intenciách virtuálnej komunikácie jedinci častejšie strácajú zábrany, čo sa ešte znásobuje v prípade, ak jedna alebo obe z komunikujúcich strán vystupujú anonymne a do procesu komunikácie sa premieta proces disinhibície.

Rovnako frekvencovanou formou kyberšikanovania bolo „*zverejnenie zahanbujúcej fotografie*“, čo taktiež možno označiť za formu obťažovania/harassmentu. V tomto prípade sa uvedená forma kyberšikanovania vyskytovala častejšie u chlapcov ako dievčat.

## Záver

Ako vyplýva z príspevku paralelný život detí a dospievajúcich vo virtuálnom priestore má mnoho aspektov a často sa spája aj s určitými rizikami. Isté rozdiely vnímame v správaní medzi chlapcami a dievčatami v mediálnom priestore. Keďže sme štatistickou analýzou nezistili rozdiely môžeme len konštatovať, že neustále stúpa agresívne správanie dievčat, na čo už upozorňoval výskum „*Novo vynárajúce sa potreby detí a mládeže v SR (2009)*“. Zároveň sa však ukazuje, že dievčatá sú častejšie obeťami kyberšikanovania ako chlapci.

Voľný čas a riziká s ním spojené, najmä súvisiace s virtuálnym priestorom, sú témou aktuálnou a veľmi príťažlivou. Nielen pre odhaľovanie negatív, ale aj ako uvádza Rovňanová (2014) pre lepšiu pregraduálnu prípravu v oblasti profesijných kompetencií budúcich odborníkov a odborníčok v tejto oblasti ako sú vychovávatelia, sociálni pedagógovia a ostatní odborníci i pedagogickí zamestnanci škôl a školských zariadení.

Našou snahou v intenciách štúdie nebolo objasnenie súvislosti medzi kyberšikanovaním a spôsobmi trávenia voľného času. Kyberšikanovanie je komplikovaný fenomén, ktorého príčiny (predovšetkým z pohľadu kyberagresorov) ostávajú dodnes nezodpovedané a nepreskúmané. Objasnenie takejto súvislosti by si vyžadovalo dlhodobé výskumné bádanie a je pre nás inšpiráciou v ďalšej vedecko-výskumnej činnosti.

Preto naše ďalšie kroky viedli k tvorbe vedeckého projektu „*Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí*“ (VEGA), kde chceme hlbšie odhaľovať nielen problémy v tejto oblasti, ale aj motívy, ktoré sú s tým spojené.

## Literatúra

*Cybersecurity Strategy of the European Union: An Open, Safe and Secure Cyberspace*. 2013. Dostupne na : [https://eeas.europa.eu/archives/docs/policies/eu-cybersecurity/cybsec\\_comm\\_en.pdf](https://eeas.europa.eu/archives/docs/policies/eu-cybersecurity/cybsec_comm_en.pdf)

- DULOVICS, M. 2018. Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy. Banská Bystrica : Belianum, 2018. 134 s. ISBN 978-80-557-1446-2.
- GALLO, O. - LENČO, P. 2009. *Čo si myslia mladí. Ich voľný čas a aktívna účasť na živote spoločnosti*. Bratislava - IUVENTA Slovenský inštitút mládeže, 2009. ISBN 978-80-8072-078-0
- HAMBÁLEK, V. 2005. *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskými skupinami sociálnej práce*. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2005. 80 s. ISBN 80-89185-11-8
- HINDUJA, S. – PATCHIN, J. W. 2010. Cyberbullying Research Summary. Cyberbullying and Suicide. In *Archives of Suicide Research*. Vol. 14, 2010, No. 3. ISSN 1573-8159. Dostupné na internete: <http://cyberbullying.org/>
- HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie - kyberšikanovania a sextingu*. Nitra : PF UKF, 2017. 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2.
- HOLLÁ, K. 2016. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava : IRIS, 2016. 165 s. ISBN 978-80-8153-061-6.
- HOLLÁ, K. 2014. *Kyberšikana*. Bratislava : IRIS, 2014. 126 s. ISBN 978-80-8153-011-1.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2015. Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi. Banská Bystrica : Belianum, 2015. 288 s. ISBN 978-80-557-0957-4.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – HRONEC, M. 2014. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- KERSTENS, J. – VEENSTRA, S. 2015. Cyber Bullying in the Netherlands: A Criminological Perspective. In *International Journal of Cyber Criminology*. Vol. 9, 2015, NO. 2. s. 151. ISSN 0974 – 2891. Dostupné na : [internete:file:///C:/Users/Satelite/Downloads/2016%20Kerstens%20Veenstra%20article%20on%20Cyber%20bullying.pdf](http://internete:file:///C:/Users/Satelite/Downloads/2016%20Kerstens%20Veenstra%20article%20on%20Cyber%20bullying.pdf)
- KOCOVÁ, N. 2011 Problémy a perspektívy voľného času. In *Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove. 2011. s. 126 – 132. ISBN 978-80-555-0482-7. [cit. 2018-08-08] dostupné na: [http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf\\_doc/2sekcia/Kocova.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/2sekcia/Kocova.pdf)
- Koncepcia kybernetickej bezpečnosti v Slovenskej republike 2015-2020*. Dostupné na : <http://www.nbusr.sk/wp-content/uploads/kyberneticka-bezpecnost/Koncepcia-kybernetickej-bezpecnosti-SR-na-roky-2015-2020-A4.pdf>
- KOUTEKOVÁ, M., NEMCOVÁ, L. et al., 2013. *Pedagogika voľného času v teórii a praxi*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. 85 s. ISBN 978-80-557-0644-3.
- LIVINGSTONE, S. – HADDON, L. *EU Kids Online: National perspectives*. 2012. Dostupné na: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>
- NOVO VYNÁRAJÚCE SA POTREBY DETÍ NA SLOVENSKU PRIESKUMNÁ ŠTÚDIA : 2009. [cit. 2018-08-20]. Dostupné na: [https://www.iuventa.sk/files/documents/7\\_vyskummladeze/prieskumy/finalstudia\\_nds\\_eonardo.pdf](https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/finalstudia_nds_eonardo.pdf)

NOVO VYNÁRAJÚCE SA POTREBY DETÍ NA SLOVENSKU PRIESKUMNÁ ŠTÚDIA : 2010. [cit. 2019-06-9]. Dostupné na: [https://www.iuventa.sk/files/documents/2010novo\\_vynarajuca\\_sa\\_potrebydeti.pdf](https://www.iuventa.sk/files/documents/2010novo_vynarajuca_sa_potrebydeti.pdf)

NIKLOVÁ, M. – MAKÚCHOVÁ, J. 2018. Forms of Cyber-bullying from the Aspect of Cyber-victims – Elementary and Secondary School. In *The New Educational Review*. Vol. 51, 2018, NO. 1. ISSN 1732-6729.

ROVNANOVÁ, L. 2014. Prevencia sociálno-patologických javov ako súčasť návrhu profesijného štandardu učiteľa. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (10)*. 1. Vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 113 – 124. ISBN 978-80-557-0792-1.

SMIKOVÁ, E. – KOPÁNYIOVÁ, A. 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava : MPC, 2013. 70 s. ISBN 978-80-8052-478-4. Dostupné na: [http://www.mpc-edu.sk/library/files/e.\\_smikov\\_\\_\\_a.\\_kop\\_nyiov\\_\\_\\_pedagogick\\_\\_\\_mo\\_nosti\\_zni\\_ovania\\_agresivity\\_det\\_\\_v\\_\\_kolskom\\_veku.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/e._smikov___a._kop_nyiov___pedagogick___mo_nosti_zni_ovania_agresivity_det__v__kolskom_veku.pdf)

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016-2020.

SICHLING, F. – PLÖGER, J. 2018. Leisurely encounters: Exploring the links between neighborhood context, leisure time activity and adolescent development. In *Children and Youth Services Review*. Volume 91, August 2018, Pages 137-148. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740917311143?via%3Dihub>

ŠMAHAJ, J. 2014. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 232 s. ISBN 978-80-244-4227-3.

TVRDOŇ, M. 2006. Riziková mládež ako sociálno-politický problém v Slovenskej republike. In TRUJLÁŘOVÁ, Z., SMUTEK, M. eds. *Riziková mládež v súčasnej spoločnosti*. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí konané pod záštitou projektu PHARE 2003 RLZ – opatření 2.1: program podpory aktivit zaměřených na integraci sociálně znevýhodněných obyvatel. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006, s. 10 – 37. ISBN 80-7041-044-2.

WALRAVE, M. – HEIRMAN, W. 2011. Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children & Society*. Vol. 25. 2011. No. 1. ISSN 1099-0860.

WILLARD, N. E. 2007. *Cyberbullyin and cabertrheats : Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, US : Research Press, 2007. 320 s. ISBN 978-087822-537-8.

WOLAK, J. - KIMBERLY, D. - MITCHELL, J. – FINKELHOR, D. 2007. Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. In *Journal of Adolescent Health*. Vol. 41, 2007, No. 2. ISSN 1054-139X.

## Adresy autorov

### Doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
[mario.dulovics@umb.sk](mailto:mario.dulovics@umb.sk)

**Mgr. Lívia Nemcová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

livia.nemcova@umb.sk



# UČEBNÉ ŠTÝLY, MOŽNOSTI ICH VYUŽITIA PRI PRÍPRAVE SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH VÝCVIKOV

## LEARNING STYLES, AND THEIR APPLICATION IN PREPARING TRAINING PROGRAMS

**Beata Gajdošová**

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

**Aneta Krajňáková**

Súkromná pedagogická a sociálna akadémia, Košice

### **Abstract:**

This study addresses the possibilities for the application of learning styles defined by Honey and Mumford (activist, reflector, theorist and pragmatist) in preparation and implementation of training programs. Examples from activities for individual learning styles are based on a model combining these learning styles and Kolb's learning cycle (Goffield et al., 2004). Each learning style can be allocated to one phase of the learning cycle (active experiencing – activist, reflective observation – reflector, concluding – theorist, active experimentation - pragmatist). This combined model makes it possible to approach each participant with a style which fits the information processing of his/her learning style.

### **Key words:**

learning styles, training programs

### **Úvod**

Jednou zo súčastí práce školského psychológa ako odborného zamestnanca školy je okrem identifikačno -diagnostickej činnosti, intervenčnej činnosti aj činnosť preventívna. Preventívna činnosť sa zameriava buď na predchádzanie nežiaducich javov a ťažkostí, alebo je zameraná v súvislosti s rozvojom pozitívnej psychológie na podporu a rozvoj žiaduceho správania a jeho zdrojov. Jednou z foriem preventívnej činnosti je uskutočňovanie sociálno-psychologických výcvikov za účelom zvyšovania sociálnych kompetencií účastníkov školského systému.

Pri navrhovaní aktivít v rámci sociálno-psychologického výcviku je efektívne využívať špeciálne psychologické poznatky a metódy s ponukou pedagogických vied. Ukážkou takéhoto spojenectva je prepojenie teórie učebných štýlov Honeyho a Mumforda s Kolbovým cyklom experienciálneho učenia.

### **Učebné štýly**

Učebné štýly predstavujú premostenie osobnostných, poznávacích a výkonových zložiek človeka, súbor postupov, ktoré človek uprednostňuje pri učení v určitom období. Väčšinou pracujú na nevedomej úrovni, človek ich vníma ako bežné postupy učenia, na ktoré si zvykol, vyhovujú mu, ideálne je, ak sú pre neho v danom období efektívne. Mareš (2013) popisuje učebné štýly ako jemné prejavy individuality človeka

jedinečné svojou orientovanosťou, motivovanosťou, štruktúrou, postupnosťou, hĺbkou, prepracovanosťou a flexibilitou. Štýl učenia jedinca vieme identifikovať prostredníctvom činností opakujúcich sa v mnohých učebných situáciách, v dlhšom časovom období, v rôznom obsahovom a sociálnom kontexte učenia. Človek ich využíva vo väčšine situácií pedagogického typu, sú menej závislé na obsahovej stránke učenia (Mareš, 2013). Majú charakter metastratégií, stratégií vyššieho rádu, ktoré zoskupujú a riadia aktivity nižšieho rádu, ktorými sú špecifické učebné stratégie.

Učebný štýl sa často krát zamieňa s pojmom kognitívny štýl, ktorý predstavuje preferenciu človeka pri vnímaní, spracovávaní informácií a následnom rozhodovaní. Kognitívny štýl je vrozený a len ťažko sa dokáže meniť (Rovňáková, 2015, Ruisel, 2004). Kognitívne štýly ovplyvňujú vnímanie, pozornosť, zameranosť správania na cieľ, presvedčenia, hodnoty, emócie i pocity. Ruisel (2004) uvádza podrobný prehľad kognitívnych štýlov a ich využitia v praxi psychológa, pričom sa počet kognitívnych štýlov v psychologickej literatúre permanentne dopĺňa.

Rozlíšenie medzi kognitívnym a učebným štýlom uvádza J. Mareš (1998). Podľa neho sú kognitívne štýly prevažne vrozené a spontánne, kým učebné štýly sa získavajú v priebehu života, sú spočiatku spontánne, ale neskôr vedomé. Kognitívne štýly sa dajú ťažko ovplyvniť, kým ovplyvniteľnosť učebných štýlov je možná. Kým kognitívne štýly sa len minimálne viažu na obsah, učebné štýly majú väčšiu viazanosť na obsah. Kognitívne štýly možno diagnostikovať psychodiagnostickými testami a analýzou produktov činností. Učebné štýly môžeme zisťovať priamymi a nepriamymi spôsobmi (Mareš 2013). Medzi priame metódy zaraďuje napr. pozorovanie žiaka v procese učenia, v prirodzených podmienkach. Preferenciu učebného štýlu môžeme zistiť aj nepriamo a to kvalitatívne, napríklad analýzou produktov žiaka, analýzou portfólia žiakov, rozhovorom so žiakom, či učiteľom ale aj projektívnymi technikami a dynamickou kresbou. Okrem toho učebný štýl môžeme zistiť aj kvantitatívne, napríklad dotazníkmi alebo posudzovacími škálami.

Porozumenie učebného štýlu môžeme získať obrazom modelu Curryovej (Sollárová 2004). Model popisuje učebný štýl v troch vrstvách. Vrchná vrstva („preferencia inštrukcie“) je pozorovateľný učebný štýl, ktorý sa dá ľahko ovplyvniť. Druhá vrstva („štýl spracovania informácií“) je stabilnejšia, ale dá sa meniť učebnými stratégiami. Vnútorňa vrstva („kognitívny osobnostný štýl“) nie je meniteľný vo vzťahu s prostredím a predstavuje relatívne stálu, konzistentnú osobnostnú charakteristiku, charakteristickú transverzálnosťou (prestupovaním rôznych úrovní) so značnou integritou (prepojením mnohých úrovní psychiky).

V priebehu života učebné štýly človek mení, zdokonaľuje a rozširuje pod vplyvom pôsobenia vonkajších a vnútorných faktorov: prístupu k učeniu, motivácie, študijných cieľov a výsledkov, autoregulačných mechanizmov, osobitostí sociálno – kultúrneho prostredia. Vo veku 0 až 15 rokov je človek vo fáze získavania poznatkov o štýloch učenia, vo veku 16 – 40 rokov dochádza k špecializácii učebných štýlov a od 40 rokov dochádza k aktivizácii všetkých učebných štýlov (Mareš, 2013). Čím je jedinec starší, tým sú jeho učebné štýly zložitejšie, s lepším porozumením seba a i sveta. Podobne uprednostňovanie niektorých štýlov učenia žiakov základných a stredných škôl v rôznych vekových obdobiach, zmenu ich hĺbky a intenzity v čase, potvrdil výskumne Sollar (2004).

Mareš (2013) uvádza možné delenie učebných štýlov napr. podľa dominancie hemisfér, podľa motivácie a zámeru (povrchový a hĺbkový), na báze zmyslového vnímania, podľa prevažujúcich druhov inteligencie.

## Učebné štýly podľa Honeya a Mumforda

„Honey and Mumford learning styles“ vytvorili autori v roku 1986. Hovoria o aktivátoroch, reflektoroch, teoretikoch a pragmatikoch.

Aktivátora (Rovňáková, 2015) popisujú ako človeka, ktorý rád zažíva priamu aktivitu, t.j. vyhľadáva nové výzvy a skúsenosti, je rád v centre diania. Menej ho zaujíma zavádzanie vecí do širšieho kontextu, primárne sa zaujíma o prítomnosť. Ruisel (2004) aktivátora vníma ako preferujúceho formy zážitkového učenia ako napr. manipuláciu s predmetmi, uprednostňuje interaktívne metódy, hry, modelové situácie, inscenačné metódy, brainstorming, súťaže, problémové úlohy. Uprednostňuje kooperáciu s ostatnými, ktorá na ho emocionálne podnecuje a podporuje proces učenia sa (Rovňáková, 2015). Je otvorený, chápvavý a neskeptický. Naplno sa zapája do nových skúseností. Po vypychaní vzrušenia z jednej akcie sa okamžite pustí do inej (Šomodlíková, 2015). Silnými stránkami aktivátora je flexibilita, pripravenosť konať, optimizmus. Na druhej strane mnohokrát zbytočne riskuje, nie je veľmi vytrvalý, veci nezvykne dotiahnuť do konca a má tendenciu k impulzívnemu správaniu.

Reflektora (Rovňáková, 2015) je možné charakterizovať ako kvalitného poslucháča a pozorovateľa. Je rozvážny. Vo svojom starostlivom prístupe je pripravený veľa študovať a učiť sa, svoje pozorovanie hodnotí z rôznych uhlov pohľadov. Nové informácie získava priamou skúsenosťou, ale kým sa rozhodne, siahne aj po ďalších zdrojoch, svoje rozhodnutia si dobre premyslí. Dokáže sa učiť aj zo skúsenosti iných. Dôležité je pre neho získavanie informácií, skúmanie podstaty vecí a reflexia. Má rád vlastné tempo. Ak nemá dostatok času a chýba mu dôkladná príprava, jeho výsledky sú horšie (Rovňáková, 2015). Pri rozhodnutiach zvažuje možné dôsledky. Zvyčajne reflektor nie je veľmi aktívny, vytvára okolo seba pokojnú a tolerantnú atmosféru, ktorá však môže pôsobiť neosobne. Baví ho pozorovanie, čítanie, samoštúdium, diskusie v malých skupinách. Medzi jeho silné stránky patrí to, že je precízny, metodický, zameraný na počúvaní iných. Medzi jeho negatíva patrí neasetrivosť a zvýšená opatrnosť.

Teoretici preferujú objektivitu a logiku, zmyslupnosť, pozornosť venujú detailom, bývajú perfekcionistami. Využívajú teórie, modely, princípy, analýzu, syntézu, sústreďujú sa na systematické dôsledné skúmanie problému. Získané informácie transformujú do logických a komplexných teórií. Pri učení uprednostňujú výklad, pojmové učenie, metódy samostatnej práce. Negatívne na nich pôsobí prostredie, v ktorom sa zdôrazňujú city a emócie. Radi pracujú s jedincami, ktorí majú podobný učebný štýl (Rovňáková, 2015). Medzi metódy, ktoré preferuje teoretik patria prednášky, tvorba štatistík, modelov a prioritne samostatné cvičenia. Silnými stránkami teoretika sú logickosť, objektivnosť, disciplinovanosť a racionálnosť. Medzi jeho slabé stránky patrí až prílišná systematickosť, netolerancia voči subjektive a intuícii, nízka miera tolerancie voči neistote, nejednoznačnosti.

Pragmatik (Rovňáková, 2015) je praktický, rád experimentuje, rád a rýchlo rieši problémy, praktické úlohy. Neprikladá veľký význam teoretickým východiskám. Dôraz kladie na praktické experimentovanie, plánovanie praktických krokov a vyvodenie záverov pre praktické použitie (Rovňáková, 2015). Oblubuje workshopy, projekty, prípadové štúdie, videá, diskusie o problémoch v malých skupinách. Je praktický, realistický a technicky orientovaný. Slabou stránkou pragmatika je jeho orientovanosť viac na problémy než na ľudí, nerozhodnosť, menšia trpezlivosť, nezaujímajú ho teoretické východiská.

Odborní pracovníci majú možnosť cielene ovplyvňovať učebné štýly v prípade, ak žiak používa nefunkčný štýl učenia, ktorý vedie k nedokonalému učeniu a nedostatočným výsledkom, resp. používa štýl učenia, ktorý nestačí na nové požiadavky. V prípade vyhraneneho učebného štýlu žiaka ho môžeme rozvíjať a posilňovať ho, ale zároveň

sa musíme snažiť o čiastočné rozvíjanie aj iných učebných štýlov. Výskumy učebných štýlov sú realizované so zameraním na ich súvislosti so školskou úspešnosťou, účinnosťou a efektivitou učebného procesu. Vo výskume Foglovej (2017) žiaci s preferenciou hĺbkového učebného štýlu dosahovali lepšie študijné výsledky reprezentujúce heteronómne hodnotenie známku učiteľmi, sami seba vnímali ako úspešných v smere nadobudnutých vedomostí a zručností, disponovali vysokou vnútornou motiváciou a vyšším vynaloženým výkonom v škole. Autorky Sollárová a Popelková (2004) upozorňujú na prepojenie učebných štýlov a osobnostných predpokladov (napr. extravertovaní jedinci, v porovnaní s intravertovanými, viac inklinujú k aktívnemu učebnému štýlu). Čím viac žiak, či študent rozumie spôsobu ako sa učiť, tým je vyššia pravdepodobnosť, že sa z neho stane nezávislý, zodpovedný a sebavedomý žiak, či študent (Kaliská, 2013). Využitie poznatkov o učebnom štýle žiaka pri ich aplikácii vo vyučovacom procese uvádza Kulík (2013), Lemešová (2017) pri vytváraní aktivít prevenčnej činnosti v rámci práce školského psychológa, Šoltésová (2012) pri rozvoji kompetencií sociálnych pracovníkov.

Poznanie učebných štýlov podľa Honeyho a Mumforda sa preukázalo ako významné aj pri tvorbe aktivít v rámci experienciálneho učenia. Poukázali na prepojenie medzi Kolbovým cyklom zážitkového učenia a učebnými štýlmi (Hanuš, Chytilová, 2009, Goffield et al., 2004). K jednotlivým etapám cyklu učenia priradujú vždy jeden z učebných štýlov, pričom štyri stavy uceleného cyklu skúsenostného učenia predstavujú štyri spôsoby spracovávaní informácií: prežívanie, vnímanie, myslenie a konanie. Za každým z nich stojí zodpovedajúci štýl učenia.

Prvú úroveň Kolbovho modelu experienciálneho učenia tvorí získavanie „konkrétnych skúseností“. Túto úroveň preferujú aktivisti. Druhú úroveň tvorí obhliadnutie sa/pozorovanie, reflexia k danej úlohe. Túto úroveň uprednostňujú reflektori. Tretia úroveň predstavuje zovšeobecnenie/predstava/koncepcia, v tejto úrovni sa vedia realizovať teoretici. Posledná úroveň, charakterizovaná ako „testovanie, aplikácia v novej situácii“ je najbližšia a najviac preferovaná pragmatikmi. Napr. pri téme konfliktov by prvý krok spočíval v nájdení čo najväčšieho počtu riešení konfliktné situácie (aktivista), diskusia o dôsledkoch jednotlivých riešení by mohla zaujať reflektora, teoretik by mohol definovať spôsoby a stratégie zvládania konfliktných situácií a pragmatik by sa snažil využiť a prepojiť poznatky získané výcvikom so situáciami reálneho života.

V prípade sociálno-psychologických výcvikov je z hľadiska efektivity a účinnosti výcviku vhodná autodiagnostika učebného štýlu facilitátora výcviku. Poznanie učebného štýlu facilitátora je vhodné z hľadiska nepreferencie vlastného učebného štýlu pri príprave výcviku, ako aj z hľadiska korektného hodnotenia, resp. spätných väzieb smerom k účastníkom. Výhodným je poznanie učebných štýlov žiakov, s ktorým budeme spolupracovať.

## Záver

Učebné štýly a využitie poznatkov a informácií o nich je tradičnou doménou práce psychológa v školskom prostredí. Okrem klasickej aplikácie a využitia poznatkov o učebných štýloch v oblasti učenia a jeho úspešnosti sa ponúka jeho iné možné využitie. Poznatky a námety prepojenia učebných štýlov s procesom zážitkového učenia pri príprave a realizácii sociálno-psychologických výcvikov umožní odborným pracovníkom venovať pozornosť každej z fáz cyklu experienciálneho učenia. Umožní zvýšiť účinnosť, efektivitu výcviku pri rešpektovaní individuality facilitátora a účastníkov.

## Literatúra

- Foglová, L. (2017). Učené štýly ako determinanty školskej úspešnosti. In Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí. Zborník príspevkov z XIV. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov v Nitre. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s.78-90.. ISBN 978-80-558-1209-0
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review. Londýn: Learning & Skills Research Centre, 182 s. ISBN 1-85338-918-8
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 190 s. ISBN 9788024728162
- Kaliská, L. (2013). Vyučovanie zamerané na učebné štýly. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0513-2.
- Kulík, M. (2013). Aplikácia učebných štýlov vo vyučovaní anglického jazyka na I. stupni ZŠ. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava
- Lemešová, M. (2017). Využitie metodiky „psychológia zážitkom“ v rámci preventívnej činnosti školského psychológa. Školský psychológ 18 (1), str. 155-160 Strana |
- Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- Rovňáková, L. (2015). Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 70 s. 978-80-565-0953-1.
- Ruisel, I. (2004). Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar, 432 s. ISBN 80-551-0766-1.
- Sollárová, E. (2004). Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, 135 s. ISBN 80-8050-712-0.
- Sollárová, E., Popelková, M. (2004). Súvislosti kognitívneho štýlu, štýlu učenia a koherencie osobnosti. In: E. Sollárová, Ed. Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, 56-67
- Sollár, T. (2004). Vekové osobitosti kognitívneho a učebného štýlu. In: E. Sollárová, Ed. Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre. 7-37.
- Šomodíková, I. (2015). Skúsenosti z workshopu emocionálna a prosociálna zrelosť žiaka. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 32 s.
- Šoltéssová, D. (2012). Prínos sociálno-psychologických výcvikov pre rozvoj reflektivity u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In: Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci [elektronický zdroj]. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 258-267. ISBN 978-80-555-0613-5.

## Adresy autorov

### Doc. PhDr. Beata Gajdošová, PhD.

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

Moyzesova 9, 040 01 Košice

beata.gajdosova1@upjs.sk

**Mgr. Aneta Krajňáková**

Súkromná pedagogická a sociálna akadémia

Požiarnická 1, 040 01 Košice

krajnakova@gmail.com

---

# PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ABSOLVENTA-LITERÁTA NA FF UPJŠ<sup>2</sup>

## UNDERGRADUATE PREPARATION OF A TEACHER-LITERATOR AT FACULTY OF ARTS OF PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK UNIVERSITY IN KOŠICE

**Ivica Hajdučeková**

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

### **Abstract:**

The paper responds to contemporary demands placed on undergraduate preparation of university students. It presents ideas of pedagogical constructivism as applied to lessons of literature didactics (concerning students of Slovak language and literature in teacher preparation program at Faculty of Arts of Pavol Jozef Šafárik University in Košice), within components of portfolio, which is assigned to students to finish the subject. Monothematic portfolio consists in a lesson plan using EUR model, a worksheet, a pre-test and a test, an interactive presentation and a webquest plan (alternatively a plan of learning stands). Worked-out evaluation criteria may also initiate self-regulation and self-evaluation. The portfolio is a representative outcome that verifies and forms a profile of well-educated, methodically prepared and creative students-literators. It verifies their methodical-didactic skills, competences in applying innovative methods to preparation for lessons as well as conditions for transfer of theoretically acquired knowledge into school practice. At the same time, it puts emphasis on contemporary trends which help to develop critical reading and thinking, i. e. metacognition. On that account, in practical activity – when preparing a portfolio – there is an opportunity for interconnection of literary-scientific knowledge and didactic skills. This study therefore offers an inspiration for how to proceed with teacher preparation, his/her professional-didactic specialization. At the same time, it offers another prospect: to use prepared lesson plans and check them out in practice within a project realized in a diploma thesis.

### **Key words:**

literature didactics, undergraduate preparation, constructivism, portfolio

### **Úvod**

Pregraduálna príprava budúcich pedagógov je permanentne pertraktovaná téma medzi laickou aj odbornou verejnosťou. Otázniky nad súčasným školským vzdelávaním totiž otvárajú aj otázku odborno-didaktických kompetencií učiteľov, a to nielen u nastupujúcej generácie učiteľov. Ani samotným didaktikom, etablovaným odborníkom,

---

<sup>2</sup> Štúdia vychádza v rámci grantového projektu KEGA č. 008UPJŠ-4/2017 – Veda bez bariér (Interdisciplinárne inšpirácie súčasnej literárnej vedy a jazykovedy v edukačnej praxi na VŠ), vedúci projektu: prof. PhDr. Ján Gbúr, CSc.

nie je táto citlivá problematika vzdialená. Stačí zalistovať v *Didaktike* Ivana Tureka (2014),<sup>3</sup> ktorý jej venoval pomerne rozsiahly priestor a rozvinul ju v samostatných kapitolách (napr. 4, s. 130 – 156), kde nie zjednodušene, ale komplexne prehodnotil úskalia v profesionalizácii učiteľstva a v profilácii osobnosti učiteľa. Medzi iným, kriticky zhodnotil aj akademické prostredie: „Na vysokých školách pretrvávajú konzervatívne názory, že vysokoškolská výučba spočíva v akomsi záhadnom prenose vedomostí z hláv tých, ktorí vedia (učitelia), do hláv tých, ktorí nevedia (študenti)“ (Turek, 2014, s. 132 – 133), a potom na základe megatrendov vo vývine spoločnosti, z nich vyplývajúcich požiadaviek na výchovu a vzdelávanie a tiež nárokov na osobnostné kvality učiteľa, napokon dospieva k presvedčeniu, že zásadné zmeny v pregraduálnom aj v ďalšom vzdelávaní učiteľov sú nevyhnutné. S mnohým napísaným môžeme bezosporu súhlasiť, až na konštatovanie, v ktorom sa uvádza: „Budúci učiteľ sa na učiteľskej fakulte pripravuje na povolanie učiteľa, a preto **model jeho prípravy (...) by mal vychádzať z charakteru a potrieb učiteľskej profesie a nie z potrieb, logiky a štruktúry vedných odborov, ktoré reprezentujú aprobačné predmety učiteľa, a takisto nie z potrieb pedagogických a psychologických vied.**“ (tamže, s. 135; bold: I. T.) V súčasnosti totiž už niet pochyb, že by nám malo ísť o zásadnú zmenu paradigmy, o diskurzívny vzťah spomínaných odborov a ich transformáciu do praktickej oblasti, a preto sa priam nevyhnutnosťou stáva viacúrovňová transdisciplinarita (vzájomné medzištruktúrne prieniky) vychádzajúca z interdisciplinárneho podložja (súvzťažnosti medzi štruktúrami). A práve v takomto poňatí odborovej didaktiky vidíme budúcnosť, pretože vedný odbor aprobačných predmetov, psychologicko-pedagogické poznatky aj požiadavky praxe sa musia vzájomne prenikať, interferovať. Myslíme si, že aj tu je holizmus na svojom mieste a obzor učiteľa nemožno „potrebami praxe“ zužovať. Preto pri tvorbe koncepcie pregraduálnej prípravy učiteľov v rámci didaktiky literatúry na FF UPJŠ v Košiciach sme vychádzali z prvotnej tézy, že odborová didaktika je vo svojej podstate interdisciplinárnym prepojením literárnovedných (v komplexe: história, teória a metodológia, kritika) a odborovo didaktických poznatkov so všeobecnodidaktickými, ktoré následne prechádzajú transformáciou do praxe (podľa potrieb a možností v konkrétnych podmienkach vyučovacieho procesu). Tým však dosahujeme žiaduci kvalitatívny posun – úroveň aplikovanej transdisciplinarita.

## Východiská koncepcie

Koncepcia vyučovania didaktiky literatúry sa tak od ak. r. 2009/2010 rodila z požiadaviek (najmä stredoškolskej) praxe, z najnovších trendov vo vzdelávaní (inovatívne metódy prezentované aj v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov) a z literárnovedného výskumu (synchronno-diachronneho). Tu však musíme zdôrazniť, že naším nosným pilierom sa stala **filologická tradícia** vo vyučovaní literatúry na Slovensku. Do centra pozornosti sme postavili textocentrický model tzv. nitrianskej školy v zastúpení V. Obertom (aj v spolupráci s J. Jurčom), ktorý je od r. 2009 pevnou súčasťou zážitkovo-komunikačného modelu vyučovania literatúry na SŠ (nosným sa stal už v ISCED 3). Táto koncepcia literárneho vzdelávania, rozvíjaná už v 70. r. 20. storočia, posilňuje vzájomné prepojenie jazyka a literatúry, a teda nemá ambície spochybníť filologicky orientované vyučovanie literatúry a presadiť jej preradenie medzi výchovnovzdelávacie predmety.

<sup>3</sup> Vychádzame z uvedeného vydania (Turek, 2014), pretože spadá do obdobia tvorby učebného textu (Hajdučeková, 2015), kde predstavujeme vlastnú koncepciu vo vyučovaní literatúry nadväzujúcej na tradíciu tzv. nitrianskej školy v odborovej didaktike.



Neopomenuteľným vkladom tejto ergocentrickej koncepcie vo vyučovaní literatúry (popri horizontálnej osi autor – text – čitateľ rozvíja aj os tradícia – literárny text – realita) boli inovatívne postupy – zamerané na interpretačné kompetencie žiaka, na funkčnú analýzu literárneho textu, na heuristický prístup a bádateľský potenciál žiaka –, ktoré už v 2. polovici 20. storočia vytvárali podmienky na presadzovanie myšlienok zážitkovosti a neskôr aj didaktického konštruktivismu (s dôrazom na emocionálne a metakognitívne procesy).<sup>4</sup> A práve tie sa stali pre nás dôležitými spojivkami, ktoré posúvali možnosti literárneho vzdelávania k aktuálne preferovaným (postmoderným) reformným trendom, a to s podporou: *procesuálnosti* (od recipienta k percipientovi až apercipientovi), *zážitkovosti* (účinnok literárneho textu), *interpretačných kompetencií* (od jazyka k téme či od formy k obsahu a naopak, v prieniku do štruktúry textu), *bádateľských zručností* (heuristický prístup) a *tvorivej aplikácie*. Navyše, systémovo prepájali literárnu vedu a školské vzdelávanie v novátorskej koncepcii odbornej didaktiky, ktorá sa tak stávala progresívnou aplikovanou disciplínou so špecifickou metodikou (v komplementarite literárnovedných aj všeobecnodidaktických metód).

Pregraduálna príprava študentov SJaL na FF UPJŠ dostávala na uvedenom podloží svoju osobitú tvár: koncepcný rámec a základné piliere opierajúce sa o literárnovednú tradíciu tzv. nitrianskej školy a všeobecnodidaktické podložie s ústredným postavením konštruktivistického modelu učenia sa.<sup>5</sup> Vytvorená koncepcia vo vyučovaní didaktiky literatúry dostala ucelenú podobu v roku 2015 v učebnom texte ***Inovativnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry*** (Hajdučeková, 2015). V štyroch kapitolách (Koncepcný rámec a základné piliere vo vyučovaní literatúry, Konštruktivistický model vo vyučovaní literatúry, Čitateľská gramotnosť vo vyučovaní literatúry, Otvorené formy a metódy vo vyučovaní literatúry) sa v nich venujeme problematike rozvíjania interpretačných kompetencií (algoritmizácia, heuristiky), kritickému pohľadu na reformné snahy (ahistorickosť v ŠVP z r. 2009), konceptualizácii priprav (špecifické ciele, resp. zámery), princípom interaktívnosti (učiteľ – žiak ako interagujúce subjekty), kooperatívnosti (skupinová súťaživosť versus tímová spolupráca), konštruktívnosti (trojfázový model EUR a metakognícia) a kritickému mysleniu (prehodnocovanie a overovanie odborných požiadaviek) aj v nadväznosti na rozvoj čitateľských zručností a využitie čitateľských stratégií (s dôrazom na metodiku tvorby formatívnych pracovných listov). Osobitú kapitolu tvoria metódy otvoreného vyučovania, v ktorej predstavujeme možnosti využitia dvoch komplexných metód (klasifikácia E. Petláka), resp. stratégií, a to učenie sa na stanovištiach a webquest, založených na princípoch autonómnosti, autoregulatívnosti, autoevalvácie, a podľa nás aj autokreácie/autopofilácie. K týmto známym didaktickým okruhom pripájame aj strategický koncept otvorenej formy hodnotenia a klasifikácie (s využitím váženého priemeru), kde dostáva priestor diferencované (percentuálne) hodnotenie nelimitované päťstupňovou škálou klasifikácie (aj keď v komplementarite s ňou).

<sup>4</sup> Ide tu o zážitok z poznávania osobitého fikčného sveta, kde sa prostredníctvom diskurzívnej interpretácie umeleckého textu dosahuje súhra IQ a EQ.

<sup>5</sup> V uvedenej stratifikácii sa afektívny rozmer a kognitívno-metakognitívne procesy ocitajú v psychomotorickej súhre, v pomyselnej rovnováhe, ktorú môžeme vyjadriť akronymom M. Zelinu v doplnení M. Ligošom: KREMSAKS, t. j. Kognitivizácia – Emocionalizácia – Motivácia – Socializácia – Axiologizácia – Kreativizácia – Spiritualizácia (in: Zelina 1996, s. 22; Ligoš, 2009, s. 99).

Odborná profilácia študentov učiteľstva akademických predmetov *slovenský jazyk a literatúra* v kombináciách je teda orientovaná na najnovšie trendy v didaktike a ponúka nielen uvedené teoretické východiská, ale aj praktické skúsenosti, keďže nadobudnuté poznatky a zručnosti (z prednášok a seminárov) si študenti overujú v príprave **portfólia** (požiadavka na skúšku). V jeho zložkách:

**a) návrh prípravy**, jednej s využitím **interaktívnej prezentácie** (vstup do literárneho obdobia, poetiky a autorského kontextu) a druhej s využitím modelu EUR (interpretácia literárneho diela s využitím algoritmizácie alebo heuristik),

**b) návrh (pre)testu** z daného tematického celku (s požiadavkou odlišiť formatívne a summatívne testovanie),

**c) tvorba pracovného listu** k návrhu prípravy (rôzne typy úloh so zameraním na tvorivú prácu žiaka s literárnym textom, naplnenie špecifických cieľov a rozvíjanie metakognície),

**d) spracovanie návrhu na stratégie** (prezentácia), t. j. **webquest** (rozvíjanie e-gramotnosti) alebo **učenie sa na stanovištiach** (konceptné uplatnenie princípov otvorenej formy vyučovania),

v ktorých študenti preukazujú svoje kompetencie, t. j. spôsobilosť vytvoriť konkrétny model vyučovacej jednotky, v ktorom sa už nepočíta s memorovaním a reprodukciou, ale s aktívnym tvorivým potenciálom žiakov.

Ústredným zámerom je nielen transformovať teoretické vedomosti do návrhu praktickej činnosti, ale aj vytvoriť vzorovú zložku monotematického, logicky uzatvoreného literárneho celku, a to v intenciách konštruktivistickej konceptualizácie, t. j. získať transdisciplinárne orientované odborovo-didaktické kompetencie.

## Portfólio

Rámcové požiadavky na prijatie portfólia sú určené: témou zadania, dodržaním metodického postupu tvorby jednotlivých zložiek a ich jazykovo-štylistickou korektnosťou.<sup>6</sup> Študent v nich má preukázať svoju odborno-didaktickú spôsobilosť v kritickom prehodnocovaní literárnovedných poznatkov – v konfrontácii odborných zdrojov s požiadavkami ŠVP a učebnicou – v ich tvorivej didaktickej transformácii. Jeho konceptný návrh vyučovacej jednotky má preukázať, že vie vo svojej príprave rešpektovať nielen kognitívne požiadavky (obsahové štandardy ŠVP) vo vyučovaní literatúry, ale rozvíjať aj metakognitívne procesy v súlade s afektívnym zámerom.

Na margo poznamenajme, že IKT zručnosti sú vítané, žiaduce, no v konečnom hodnotení nie sú určujúce, t. j. neprevažujú nad odborno-didaktickou zložkou portfólia.

### Príprava s využitím interaktívnej prezentácie:

- *špecifické metodické postupy*: dôležitá je spolupráca interagujúcich subjektov, teda miera aktivizácie učiteľa a žiaka, ktorý už neprijíma nové poznatky pasívne, pretože sa na ich usúvzťažňovaní, a to v rámci čiastkových úloh, podieľa aj sám, t. j. vyhľadáva, objavuje, systematizuje, porovnáva, reflektuje, analyzuje, reflektuje, abstrahuje, tvorivo aplikuje a pod., čo zodpovedá inovatívnemu prístupu – učeniu sa;

- *práca s informáciami*: selekcia, primeraná formulácia odborného obsahu (odbornosť, zrozumiteľnosť, jednoznačnosť, logická nadväznosť);

<sup>6</sup> Podľa prijatého uznesenia na KSSFaK v máji 2018 môže vyučujúci neprijat' prácu, ak nespĺňa pravopisné a štylistické normy.

- *rozvíjanie interpretačných a čitateľských zručností*: výber textových ukážok, tvorba úloh zadania (text v kontexte), adekvátna voľba analyticko-interpretačných algoritmov, podpora čitateľských zručností a stratégií;

- *literárnovedný aspekt*: zastúpenie zložiek literárnej vedy, t. j. literárnohistorický kontext, profil autora a genéza tvorby, poetika textu (smeru), voľba metodologického prístupu, aktualizácia kritického literárnovedného myslenia;

- *jazykovo-štylistické spracovanie*: vecnosť, prehľadnosť (body, heslá, menné vety), dodržiavanie jazykovej normy a odbornosti náučného štýlu;

- *technická úroveň*: primeraný počet slajdov a ich prehľadnosť, čitateľnosť, funkčné využitie boldu a farebného zvýraznenia, funkčné využitie obrázkov, hypertextového prepojenia a pod.

**Kompetencia – zručnosť**: konceptualizácia literárnej témy v interaktívnom prístupe s využitím IKT;

- zámer: formovať diskurzívneho čitateľa – percipienta.

### Príprava s využitím EUR:

- *proces konceptualizácie*: stanovenie kognitívnych, afektívnych a psychomotorických zámerov a ich napĺňanie, rešpektovanie trojfázového modelu, rozvinutie jeho dynamického potenciálu pri riešení kognitívneho konfliktu: aktivizácia kritického myslenia, odbornodidaktická primeranosť stanoveného problému;

- *rozvíjanie interpretačných a čitateľských zručností*: vhodný výber textov, resp. úryvkov, voľba analyticko-interpretačného algoritmu (heuristik) s ohľadom na ideovotematický plán zvoleného textu, t. j. odstránenie postupov deskriptívnej poetiky; uplatňovanie stratégií na podporu kritického čítania a myslenia.

- *literárnovedný aspekt*: pomerné uplatnenie všetkých zložiek literárnej vedy (história, teória, metodológia a kritika) a ich primeraná didaktická transformácia (s podporou analýzy, abstrahovania, reflektovania, porovnávania, konfrontácií),

- *rozvoj metakognitívnych procesov*: uplatnenie usmerňovaného učenia sa, využitie stratégií, podpora tvorivosti a originálnych invencií.

**Kompetencia – zručnosť**: koncepčný prístup vo facilitácii metakognitívnych procesov;

- zámer: formovanie strategického čitateľa (t. j. usmerňovanie prosociálneho správania v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry v intenciách didaktického konštruktivismu s dôrazom na kritické čítanie a myslenie);

### Test a pretest:

- *metodika*: študent preukazuje zvládnutie metodiky tvorby testu a pretestu, spôsob ich funkčného využitia, t. j. všeobecnodidaktické zásady – validno-reliabilné ukazovatele – diferencované bodové skórovanie v súlade s odborným obsahom témy;

- rozdelenie a prepojenie subtestov: nosný faktografický prehľad, kauzalita spoločensko-kultúrnych, literárnohistorických javov a genologických procesov, interpretácia povrchovej a hĺbkovej roviny textu,

- *koncepčný zámer*: odlišenie summatívneho aj formatívneho testovania osvojenej problematiky (komplementárnosť kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej zložky s odlišnou úrovňou metakognície);

**a) Test**: využitie rôznych typov úloh, uplatnenie diferencovaného stupňa náročnosti, zaradenie tzv. bonusových úloh (nešpecifický transfer), ich zrozumiteľná formulácia (činnostné slovesá), výber textových položiek;

- *kognitívno-afektívny zámer*: odborné spracovanie a overovanie literárnovedných poznatkov v prepojení s analýzou a interpretáciou umeleckého textu (poetika, významovo-výrazové kvality, umelecká hodnota textu), overovanie čitateľskej úrovne v reflexii literárnokritických názorov (podnecovanie k argumentácii, k postupom abstrahovania, komparácie, konfrontácie, podpora metakognície a pod.), a to s dôrazom na formovanie diskurzívneho alebo strategického čitateľa (od recipienta k a-percipientovi);

- *psychomotorický zámer*: kategorizácia, systematizácia a konceptualizácia nadobudnutých vedomostí, overenie interpretačných a čitateľských zručností (overovanie osvojenia si algoritmov čítania a abstrahovania či selektovania vecných a estetických informácií, úroveň metakognitívnych procesov);

- *čitateľská úroveň apercepce*, t. j. overovanie potenciálu vedeckého a tvorivého (konvergentno-divergentného) myslenia v bonusových úlohách;

**b) Pretest**: metodické odlišenie od testu s ohľadom na formatívnu funkciu, t. j. preferovanie kľúčových poznatkov s dôrazom na ich systematizáciu, posilňovanie interpretačných kompetencií (algoritmov), usúvzťažňovanie textu s dobovou poetikou a jeho kontextom, využitie nástrojov autoevalvácie (s ohľadom na autokorektívnosť, autoregulatívnosť);

- požiadavka: výstižná formulácia (zrozumiteľnosť, logickosť, prehľadnosť);

- *alternatívne riešenie*: výber tvorivých typov úloh a inovatívnych postupov, napr. myšlienkové a pojmové mapy a pod.

**Kompetencie – zručnosti**: tvorba vhodného (auto)regulačného a (auto)evalvačného nástroja zameraného na kontextualizáciu čitateľských skúseností,

- zámer: koncepcne overovať transformáciu literárnych poznatkov v súčinnosti s konkrétnou interpretačnou skúsenosťou, t. j. v postupnosti od teorém k percepčným kódom a naopak, s prihliadnutím na umelecké kvality textu a príslušný dobový kontext.

### Pracovný list:

- *metodika*: funkčný výber rôznych typov úloh zameraných na podnecovanie zážitku z poznávania a tvorivého objavovania, upevňovanie a rozširovanie vedomostí, t. j. s diferencovanou náročnosťou, s podporou bádania (heuristik), úlohy zamerané na kritické čítanie a myslenie, na rozvoj čitateľských zručností a stratégií, na podporu tvorivého myslenia a písania, a to v závislosti od funkčného využitia pracovného listu (podľa fáz vyučovacej hodiny, témy a zámerov, s rovnováhou medzi kognitívnou, afektívnou aj psychomotorickou zložkou) v literárnom vzdelávaní,

- *formálne kritérium*: vizuálne prevedenie pracovného listu (funkčné využitie obrázkov, ilustrácií, grafov a pod.),

**Kompetencie – zručnosti**: facilitácia, t. j. spôsobilosť podporovať a usmerňovať rozvoj čitateľských zručností a interpretačných kompetencií žiakov a tak prehĺbiť emocionálny zážitok z poznávania;

- zámer: uplatniť *kritérium koncepcnosti* s podporou celostného a hĺbkového učenia sa alebo aj s podporou učebných štýlov.

### Webquest:

- *metodické východisko*: komplexná metóda, resp. stratégia, ktorá overuje kompetencie študenta uvažovať o zadanej literárnej problematike viacúrovňovo, t. j. diskurzívne s ohľadom na usmerňovanie aktivít bádajúcich žiakov zaangažovaných vo vzájomne kooperujúcich tímoch,

- *organizačné a odborné požiadavky*: usmerňovanie a vzájomné prepájanie tímovej práce v obsahovom aj organizačnom zmysle (interaktívnosť, kooperatívnosť, konštruktívnosť),

- *úroveň spracovania štruktúry*: úvod (evokácia ako vzbudzovanie zvedavosti) – postup (metodika projektu: organizačné a formálne pokyny s ohľadom na zámer a tematiku) – úlohy (konkretizácia zadania v intenciách: transformácie, konštruktívnosti aj kreatívnosti) – zdroje (rozvíjanie e-gramotnosti) – záver (metódy na podporu abstrahovania a tvorbu syntézy, kritického prehodnocovania a vyjadrenie vlastného kritického názoru) – hodnotenie (voľba kritérií: jazykovo-štylistická a odbornoinformačná zložka, miera e-kreativity) – metodické pokyny (inštruktážny komentár pre vyučujúcich),

- *kvalitatívne ukazovatele*: kompatibilita, koncíznosť, kohéznosť, diskurzívnosť, primeranosť, originalnosť, kreatívnosť.

**Kompetencie – zručnosti**: voľba strategických postupov, funkčné využitie IKT, korektné nastolenie problémových situácií, ktoré si vyžadujú odborné riešenia, podpora prosociálnych aktivít, textocentrické zameranie interpretačných zručností, voľba postupov a diferencovaných úloh na podporu kritického čítania a myslenia, miera uplatnenia konštruktívnosti;

- zámer: zvládnuť koncepčné uvažovanie v pozícii strategického učiteľa vo vzťahu k ústrednému konštruktivistickému zámeru – formovať strategického čitateľa.

## Záver

Na konci zostaveného portfólia – zohľadňujúceho nielen všeobecnodidaktické, ale aj odborovodidaktické a literárnovedné požiadavky – sa pristavíme pri kompetencii, ktorú študent SJaL (učiteľstva akademických predmetov v kombináciách) jeho tvorbou získava a zároveň preukazuje. Ako sme už v úvode upozornili, ide o súbor zručností, ktorý vyvážené sleduje všetky zúčastnené zložky: všeobecnú didaktiku, odborovú didaktiku, ale aj samotný vedný odbor (tu literárnu vedu), a to v snahe vytvoriť diskurzívnu platformu založenú na transdisciplinarite (interdisciplinárne vzťahy jej predchádzajú) a tomu zodpovedá:

- **kompetencia didakticky transformovať odbornú problematiku**<sup>7</sup>:

- *koncepčný zámer* v literárnom vzdelávaní: usmerňovať kritické prehodnocovanie umeleckých kvalít textu s ohľadom na dobovú či autorskú poetiku a jej literárny aj kultúrno-spoločenský kontext;

- *predpoklad*: zvládnutie algoritmickej transformačných postupov,<sup>8</sup> t. j. aplikovanú metodiku. Na tej sa však spolupodieľajú aj metódy všeobecnej didaktiky (tu postupy konštruktivismu), no kľúčovými sú metódy odbornej didaktiky (napr. analyticko-

<sup>7</sup> I. Turek sa v rámci kompetencií budúceho učiteľa (2014, s. 71) zmieňuje iba o odbornopredmetovej (popri psychodidaktických, komunikačných, diagnostických, plánovacích a organizačných, poradenských a konzultačných, sebareflexívnych) kompetencii, ktorú vymedzuje: „dôkladne poznať obsah učiva aprobačných predmetov absolventa učiteľskej fakulty“. Čo však eliminuje potrebu metodicky adekvátne transformovať obsah príslušného vedného odboru na pozadí jeho metodológie, ktorú špecifickým spôsobom aplikuje príslušná odborová didaktika. Tá je v didaktickom procese nenahraditeľná.

<sup>8</sup> Práve tým sa eliminuje transmisívne, pozitivisticky či encyklopedicky orientované vyučovanie literatúry, ktoré sa zameriavalo prevažne na mimoliterárnu skutočnosť (biografia autora, zoznam diel bez spoznávanie estetických hodnôt konkrétneho textu).

interpretačné postupy pri odhaľovaní vzťahu významu a výrazu či funkčnosti kompozičných postupov a pod.), ale aj samotnej literárnej vedy (napr. metodologické podnety hermeneutiky, formálnej školy, štrukturalizmu, semiotiky a pod.).

Za takúto transdisciplinárne orientovanú koncepciu aplikovanej didaktiky literatúry považujeme aj nami spracovaný konštruktivistický model vo vyučovaní literatúry, v ktorom sú základnými piliermi:

1. **literárny textocentrizmus**: východiská tzv. nitrianskej školy reprezentované didaktickou koncepciou V. Oberta so zameraním na formovanie diskurzívneho čitateľa, a to v procese od recepcie literárneho textu k jeho percepcii (odhaľovanie súčinnosti povrchovej a hĺbkovej roviny textu vo vývinových aj genologických (žánrovo-druhových) súvislostiach až k aperpcii, t. j. v procese metodologizácie (na ceste k literárnovednej profesionalizácii),

2. **didaktický konštruktivizmus**: zameraný na metakognitívne procesy a formovanie strategického čitateľa, t. j. v intenciách rozvoja **čitateľskej gramotnosti** (podľa požiadaviek štúdií PIRLS a PISA) s dôrazom na čitateľské zručnosti a stratégie pri formovaní kritického čítania a myslenia.

Výsledkom je **didakticko-odborová spôsobilosť** konceptualizovať kognitívno-afektívny a psychomotorický zámer v práci s literárnym textom a jeho kontextom, t. j. vecným alebo estetickým komunikátom v synchrónno-diachrónnych súvislostiach s dôrazom na rozvoj metakognitívnych procesov (myšlienkotvornosť, kreativnosť).<sup>9</sup>

Predstavený prístup je súčasťou vízie: vytvoriť podmienky na integráciu literárnej a jazykovo-slohovej zložky v pregraduálnej príprave študentov SJaL, a tým naplniť základné podmienky na rozvoj transdisciplinariny v našom didaktickom odbore. Reagujeme tým na požiadavky inovatívnosti, ktoré rezonujú v najnovších reformných trendoch (napr. v materiáli Učiace sa Slovensko), prihliadajúc pritom na perspektívu celoživotného vzdelávania, v našom odbore pevne ukotvenom vo filologickej tradícii. Je to zároveň vklad do didaktických kompetencií budúcich učiteľov literatúry, ktorý len v komplexnom pedagogicko-psychologickom – odborovodidaktickom a vedeckom diskurze nadobúda svoj holistický potenciál.

Štúdia vychádza v rámci grantového projektu KEGA č. 008UPJŠ-4/2017 – Veda bez bariér (Interdisciplinárne inšpirácie súčasnej literárnej vedy a jazykovedy v edukačnej praxi na VŠ), vedúci projektu: prof. PhDr. Ján Gbúr, CSc.

## Literatúra

HAJDUČEKOVÁ, Ivica: Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2015. 186 s.

LIGOŠ, Milan: Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. Ružomberok: FF KU Ružomberok 2009. 119 s.

<sup>9</sup> V súlade so súčasnými trendmi v pregraduálnej príprave učiteľov ponúkame aj ďalšie možnosti na profiláciu kompetencií budúcich učiteľov-literátov, a to povinne voliteľné predmety čitateľská gramotnosť vo vyučovaní literatúry, čitateľská gramotnosť vo vyučovacom procese a projektové vyučovanie. V súčasnosti aktívne pracujeme na alternatívnom vypracovávaní diplomových prác, ktoré majú charakter projektu: študentky na teoretickom podloží odborovej didaktiky (aplikovaného modelu literárneho konštruktivizmu) pripravujú vlastné návrhy na vyučovanie literatúry, ktoré následne overia v praxi a svoje zistenia vyhodnotia.

---

PETLÁK, Erich: Všeobecná didaktika. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2004. 311 s.

TUREK, Ivan: Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer, s r. o., 2014. 620 s.

ZELINA, Miron: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy). 2. vydanie. Bratislava: IRIS, 1996. 236 s.

### **Elektronický zdroj**

BURJAN, Vladimír a kol.: Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. [Cit. 15. 8. 2018].

Dostupné na: [https://www.minedu.sk/data/files/6987\\_uciace\\_sa\\_slovensko.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf)

### **Adresa autora**

#### **Doc. PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.**

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

Šrobárova 2, 040 59 Košice

ivica.hajducekova@upjs.sk

# RODIČOVSKÝ VPLYV NA OBRAZ TELA A TÚŽBA PO ŠTÍHLosti V RANEJ ADOLESCENCII

## PARENTAL INFLUENCE OF BODY IMAGE AND DRIVE FOR THINNESS AMONG EARLY ADOLESCENTS

**Lucia Hricová**

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

**Mária Bačiková**

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

### **Abstract:**

The findings of previous research highlight the importance of parenting in explaining drive for thinness (DT) of children. Based on the Model of Tripartite Influence on Body Dissatisfaction and Eating Disturbances, the presented work points out the significance of the influence on body image from the mother's point of view.

The aim of this work is to find out how maternal preoccupation of child's body image (PCBI) and other factors of parental influence on body image and child's own body dissatisfaction (BD) are involved in explaining of DT, an indicator of dysfunctional eating, among early adolescents.

A research sample consisted of 216 adolescents from all over Slovakia (53.7% of girls,  $M_{age} = 12.5$ ,  $SD = 0.55$ ) who responded to questions regarding gender, body dissatisfaction, drive for thinness and their mothers ( $M_{age} = 40.68$ ,  $SD = 4.75$ ) who completed a parental influence questionnaire.

Data was processed through standard multiple regression. The final model explains the 22.1% variance of DT after controlling for gender. Positively associated variables in the model were: BD ( $\beta = 0.37$ ,  $p < .001$ ) and PCBI ( $\beta = 0.18$ ,  $p < .05$ ). Other factors of parental influence (focus on diet, importance of appearance and parental "body image culture") were not significant in the model.

The results point to the importance of self-perception of body dissatisfaction and a factor reflecting direct influence on the child's body image by the mother. Factors reflecting the mother's own relationship to the image of her body have not been shown to be important in this context.

### **Key words:**

parental influence, body image, drive for thinness, dysfunctional eating, adolescents

### **Úvod**

Spôsoby stravovania, ktoré vedú k zmene tvaru tela či hmotnosti, zároveň zanedbávajú úlohu vyživovania a majú nepriaznivý dopad na fyzické zdravie sa označujú ako dysfunkčné stravovanie (Forrester-Knauss, & Zemp Stutz, 2012; Pelletier, Dion, Slovynec-D'Angelo & Reid, 2004). Dysfunkčné stravovanie má niekoľko rovnakých



behaviorálnych indikátorov ako poruchy príjmu potravy, avšak nie sú také časté a závažné (Gottlieb, 2014). Medzi indikátory dysfunkčného stravovania patrí túžba po štihlosti, jedna z kľúčových črt mentálnej anorexie. Odráža reštriktívne tendencie v stravovaní, túžbu schudnúť ale aj strach z príberania na telesnej hmotnosti (Garner, Olmsted & Polivy, 1983).

Rozvoj dysfunkčného stravovania je prisudzovaný mnohým činiteľom. Významnou kapitolou je tu popri biologických a socio-demografických faktoroch nespokojnosť s telom. Tá bola identifikovaná ako zásadný faktor prispievajúci k dysfunkčnému stravovaniu (Kopp a Zimmer-Gembek, 2011; Garber, Boyer, Pollack, Chang a Shafer, 2008...). Pri chápaní nespokojnosti s telom vychádzame z konceptu body image, ktorý označuje vlastný obraz o svojom tele a postoj k nemu (Fialová, 2006). Subjektívna nespokojnosť s telom alebo jeho časťami je považovaná za centrálny aspekt sebahodnotenia a duševného zdravia vo všeobecnosti (Ferreiro et al., 2012).

Existuje mnoho ďalších faktorov, ktoré pôsobia na vznik problematického stravovania. V súvislosti s poruchami príjmu potravy sa často hovorí o význame rodinného prostredia. Zdôrazňovanie hmotnosti a tvaru tela, negatívna afektivita či perfekcionizmus matky, to všetko sú faktory podporujúce rozvoj porúch príjmu potravy (Bennet, 2011). Z pohľadu Modelu tripartitného vplyvu na obraz tela a poruchy v stravovaní sú rodičia jedným z hlavných zdrojov sociálneho vplyvu, ktorý môže mať efekt na obraz tela a dysfunkčné stravovanie u žien aj u mužov (Keery et al., 2004; Tylka, 2011; Peterson et al., 2007). Ako Bennet (2011) uvádza, úspešná redukcia hmotnosti môže byť spôsobom, ako si získať akceptáciu rodičov s vysokými nárokmi, resp. kontrolu nad členmi rodiny a to predovšetkým v prostredí, v ktorom je štihlosť považovaná za prioritu. Výskumy v tejto oblasti kladú dôraz predovšetkým na vzťah matka-dcéra, ktorého základom je prenos matkinho zaujatia vlastným telom a hmotnosťou na svoju dcéru (Ogden a Steward, 2000). Avšak autori ďalej uvádzajú, že v opozícii proti tomuto predpokladu stoja výsledky iných výskumov, ktoré vyvracajú závery o vplyve matkinho vlastného problému s hmotnosťou a stravovaním na nespokojnosť s telom, resp. dysfunkčné stravovanie dcéry.

V tejto štúdií sa budeme venovať práve spomínaným faktorom – vlastná nespokojnosť s telom a rodičovský vplyv na obraz tela. Hoci ide o problematiku relatívne často skúmanú predovšetkým u dievčat, v našom výskume sme sa zamerali na výskumnú vzorku nielen dievčat ale aj chlapcov. Dysfunkčnému stravovaniu, túžbe po štihlosti, nespokojnosti s telom a rodičovskému vplyvu na obraz tela sú podľa dostupných štúdií vystavení aj chlapci (Tantleff-Dunn et al., 2011; Peterson et al., 2007). Sledovaným vývinovým obdobím je obdobie ranej adolescencie, ktoré je potenciálne rizikové pre nástup dysfunkčného stravovania (Smolak a Levin, 1996). V rámci rodičovského vplyvu bol sledovaný vplyv zo strany matky, nakoľko predošlé výskumy zdôrazňovali práve tento vplyv v porovnaní s vplyvom otca (Almenara et al., 2016; Peterson et al., 2007). Výnimočným je tiež charakter informácií, týkajúcich sa vplyvu matky, ktoré pochádzajú priamo od matiek skúmaných detí.

Cieľom tejto práce je teda zistiť, ako sa podieľajú jednotlivé faktory rodičovského vplyvu na obraz tela zo strany matky (matkinho zaujatie obrazom tela dieťaťa, matkinho zameranie na diéty, dôležitosť vlastného vzhladu matky a rodičovská „kultúra obrazu tela“) a vlastná nespokojnosť s telom dieťaťa na vysvetlení túžby po štihlosti dieťaťa, ako indikátora dysfunkčného stravovania. Predpokladáme, že nespokojnosť s telom ako aj rodičovský vplyv zo strany matky sa budú signifikantne podieľať na vysvetlení túžby po štihlosti, po kontrole rodu.

## Metódy

### Vzorka

Zber dát bol realizovaný pomocou stratifikovaného príležitostného výberu v rámci základných škôl z celého Slovenska. Selekcia škôl bola založená jednak na participácii škôl na predošlom projekte a dobrej skúsenosti s nimi ako aj na základe cieľa dosiahnuť čo najreprezentatívnejšiu výskumnú vzorku z hľadiska regiónov a veľkosti miest. Na štúdiu sa zúčastnilo dokopy 581 žiakov z 12 základných škôl. Oslovení boli aj ich rodičia, avšak len 216 matiek týchto žiakov bolo ochotných vyplniť rodičovský dotazník. Výskumnú vzorku pre účely analýz predkladanej štúdie tvorilo 216 adolescentov (53,7% dievčat,  $M_{vek}=12,5$ ,  $SD=0,55$ ; Košice – 19,7%, Moldava nad Bodvou – 13,8%, Humenné – 10,1%, Poprad – 8,8%, Tvrdošín – 9,2%, Martin – 1,4%, Trenčín – 10,1%, Dubnica nad Váhom – 7,4%, Pezinok – 11,5%, Bratislava – 6,9%) a ich matiek ( $M_{vek}=40,68$ ,  $SD=4,75$ ). Všetci žiaci navštevovali 7. ročník.

### Metodiky

Túžba po štíhlosti ako indikátor dysfunkčného stravovania bola zisťovaná pomocou rovnomennej subškály Inventáru porúch stravovania (EDI, Joiner a Heatherton, 1998). Obsahuje sedem položiek odrážajúcich reštriktívne tendencie (napr.: „Rozmýšľam o tom, že budem držať diétu“), túžbu schudnúť (napr.: „Som zaujatý/á túžbou byť chudší/ia“) a strach z priberania na hmotnosti (napr.: „Mám hrôzu z toho, že by som mal/a pribrať“). Respondenti majú k dispozícii 6-bodovú odpoveďovú škálu od nikdy (1) do vždy (6). Získané skóre môže dosiahnuť hodnoty od 4 do 42. Cronbachova alfa má hodnotu 0,79, čo poukazuje na adekvátnu vnútornú konzistenciu položiek.

Nespokojnosť s telom bola sledovaná prostredníctvom Škály detského obrazu tela (Truby a Paxton, 2002). Škála využíva kresby postáv 7 dievčat/chlapcov, odstupňovaných od extrémne štíhlej po veľmi obéznu, pričom meria absolútny rozdiel medzi ideálnou/želanou postavou a reálnou/aktuálne percipovanou. Možné získané skóre sa tak pohybuje v rozmedzí od 0 po 6.

Rodičovský vplyv na obraz tela dieťaťa z pohľadu matky bol sledovaný dotazníkom, ktorý pozostával zo 14 položiek prevzatých z dotazníka Tripartitného vplyvu na obraz tela a poruchy v stravovaní – subškála rodičia (Keery et al., 2004) a upravených do podoby administrovania priamo matke. Otázky sú zamerané na kritizovanie alebo posmievanie sa („Komentujete vzhľad svojho dieťaťa, alebo si ho preň doberáte?“), diétovanie („Držite diétu, aby ste schudli?“) alebo zaujatie obrazom tela a úsilie o štíhlosť („Sú pre Vás dôležité hmotnosť a tvar postavy?“). Respondenti odpovedali na 5-bodovej škále, od vôbec (1) po veľmi (5). Cronbachova alfa má hodnotu 0,87, čo je hodnota poukazujúca na vysokú vnútornú konzistenciu položiek.

### Štatistické analýzy

Dáta boli podrobené deskriptívnej a frekvenčnej analýze. Rodové rozdiely boli zisťované prostredníctvom t-testu, resp. v prípade nesplnenia podmienok pre parametrické analýzy (homogenita rozptylov), Mann-Whitney U-testu. Pomocou faktorovej analýzy dotazníka rodičovského vplyvu na obraz tela dieťaťa boli odhalené štyri faktory vplyvu (zaujatie obrazom tela dieťaťa, zameranie na diéty, dôležitosť vlastného vzhľadu a rodičovská „kultúra obrazu tela“) <sup>10</sup>. Dáta boli ďalej spracovávané

<sup>10</sup> Pred prevedením analýzy hlavných komponent bola posúdená vhodnosť dát. Hodnota Kaiser-Meyer-Olkin presahovala odporúčanú hodnotu 0,6 (0,86) a Bartlettov test sféricity dosiahol štatistickú významnosť, podporujúc faktoriabilitu korelačných matíc. Analýza s rotáciou Varimax odhalila prítomnosť štyroch faktorov na základe hodnôt Eigenvalue (nad 1). 4-faktorové riešenie

prostredníctvom štandardnej viacnásobnej regresie. Do modelu vysvetľujúceho varianciu túžby po štíhlosti boli zahrnuté premenné nespokojnosť s telom, štyri faktory rodičovského vplyvu na obraz tela dieťaťa a rod ako kontrolovaná premenná.

## Výsledky

Na základe dosiahnutých mediánových hodnôt a hodnôt priemerov uvedených v Tab. 1 je možné konštatovať, že položky získané od detí - túžba po štíhlosti a nespokojnosť s telom, dosahujú pomerne nízke hodnoty. Predovšetkým nespokojnosť s telom sa aj na základe frekvenčnej analýzy pohybuje u 12 ročných detí na najnižších priečkach, deti by vo väčšine prípadov túžili zmeniť svoju postavu o jednu až tri veľkosti, ojedinele sa vyskytli odpovede 4 - 6. Čo sa týka premenných vplyvu matky, dosahovali nižšie až stredné hodnoty. Analýza rodových rozdielov poukázala na významné rodové rozdiely v premenných túžba po štíhlosti a nespokojnosť s vlastným telom (Tab. 1). V oboch prípadoch nadobudli vyššie skóre dievčatá oproti chlapcom. V jednotlivých faktoroch rodičovského vplyvu sa rodové rozdiely nepreukázali ako významné. V následných analýzach bol rod zaradený ako kontrolovaná premenná.

Tab. 1: Rodové rozdiely v premenných túžba po štíhlosti, nespokojnosť s telom a faktoroch rodičovského vplyvu na obraz tela dieťaťa

	Chlapci	Dievčatá	t/U*	s.v./Z*	p
	$\bar{x}$ (S)/ medián (priemerné poradie)*	$\bar{x}$ (S)/ medián (priemerné poradie)*			
<b>túžba po štíhlosti</b>	<b>15(241,22)*</b>	<b>17,5(298,42)*</b>	<b>28482,5*</b>	<b>-4,27</b>	<b>&lt;0,001</b>
<b>nespokojnosť s telom</b>	<b>1(221,71)*</b>	<b>1(280,59)*</b>	<b>24107,5*</b>	<b>-4,78</b>	<b>&lt;0,001</b>
matkino zaujatie obrazom tela dieťaťa	6,81(2,38)	7,10(2,53)	-0,86	210	0,39
matkino zameranie na diéty	10,62(3,49)	10,93(3,45)	-0,64	207	0,52
dôležitosť vlastného vzhľadu matky	5,87(1,82)	5,94(1,85)	-0,29	211	0,78
rodičovská „kultúra obrazu tela“	8,70(3,02)	8,89(3,02)	-0,47	207	0,64

Pozn.:  $\bar{x}$  - priemer; (S) – smerodajná odchýlka; údaje označené \* sú výsledkami Mann-Whitney U-testu; údaje označené tučným písmom sú štatisticky signifikantné

vysvetľovalo spolu 67,75% variancie, s faktorovým nabitím jednotlivých položiek nad 0,49. Faktor s názvom Zaujatie obrazom tela dieťaťa vysvetľoval 7,79 % variancie a bol sýtený tromi položkami (1, 2, 6), max. skóre 3-15; faktor Zameranie na diéty – 11,01% variancie, 5 položiek (3, 12, 4, 10, 11), max. skóre 5-25; Dôležitosť vlastného vzhľadu matky – 9,82% variancie, dve položky (5, 14), max. skóre 2-10; a Rodičovská „kultúra obrazu tela“ – 39,1% variancie, 4 položky (7, 9, 8, 13), max. skóre 4-20.

Tabuľka 2 referuje o výsledkoch štandardnej viacnásobnej regresie. Finálny model vysvetľuje 22,1% variácie túžby po štíhlosti po kontrole rodu. Túžba po štíhlosti bola pozitívne asociovaná s nespokojnosťou s telom a faktorom matkino zaujatie obrazom tela dieťaťa. Ostatné faktory rodičovského vplyvu: zameranie na diéty, dôležitosť vlastného vzhľadu matky a rodičovská „kultúra obrazu tela“ neboli v modeli významné. Rovnako interakčné efekty boli z modelu vylúčené, nakoľko neboli významné.

Tab. 2: Lineárny model vysvetľujúci túžbu po štíhlosti prostredníctvom nespokojnosti s telom a faktorov rodičovského vplyvu na obraz tela dieťaťa

	B	Beta	t	p
rod	1,94	0,12	1,79	0,08
<b>nespokojnosť s telom</b>	<b>2,78</b>	<b>0,37</b>	<b>5,26</b>	<b>&lt;0,001</b>
<b>matkino zaujatie obrazom tela dieťaťa</b>	<b>0,56</b>	<b>0,18</b>	<b>2,30</b>	<b>&lt;0,05</b>
matkino zameranie na diéty	-0,16	-0,07	-0,70	0,48
dôležitosť vlastného vzhľadu matky	-0,33	-0,08	-0,92	0,36
rodičovská „kultúra obrazu tela“	0,32	0,12	1,28	0,20

Pozn. Štatistické údaje pre štandardnú viacnásobnú regresiu  $F(6,179)=8,48$ ,  $p<0,001$

## Diskusia

Hlavným cieľom tejto štúdie bolo zistiť, ako sa podieľajú jednotlivé faktory rodičovského vplyvu na obraz tela dieťaťa a vlastná nespokojnosť s telom dieťaťa na vysvetlení túžby po štíhlosti dieťaťa, ktorý je chápaný ako indikátor dysfunkčného stravovania.

V rámci rodičovského vplyvu bol sledovaný vplyv zo strany matky, nakoľko predošlé výskumy zdôrazňovali práve tento vplyv v porovnaní s vplyvom otca (Bennet, 2011). Prostredníctvom faktorovej analýzy boli identifikované jeho 4 hlavné faktory: zaujatie obrazom tela dieťaťa, zameranie na diéty, dôležitosť vlastného vzhľadu matky a rodičovská „kultúra obrazu tela“. Zaujatie obrazom tela dieťaťa bolo reprezentované položkami odrážajúcimi dôležitosť vzhľadu dieťaťa pre matku a tiež komentovanie alebo doberanie si vzhľadu dieťaťa. Faktor zameranie na diéty sledoval úsilie matky dodržiavať opatrenia k zníženiu hmotnosti a mieru dôležitosti dodržiavania týchto opatrení. Dôležitosť vlastného vzhľadu matky odrážal na koľko je pre matku podstatná jej hmotnosť, tvar postavy a celkový vzhľad tela. Napokon ostatný faktor pozostával z položiek zameraných na komunikáciu o telesnom vzhľade a hmotnosti so svojim partnerom.

Keďže túžbe po štíhlosti, nespokojnosti s telom a rodičovskému vplyvu na obraz tela sú vystavení aj chlapci (Tantleff-Dunn et al., 2011; Peterson et al., 2007), bola naša výskumná vzorka rodovo zmiešaná. V rámci deskriptívnej analýzy boli zistené rodové rozdiely v zmysle vyššej túžby po štíhlosti a nespokojnosti s telom u dievčat. Štúdia sa primárne nezaoberala rodovými rozdielmi v tejto oblasti, no rod bol v ďalších analýzach zaradený ako kontrolovaná premenná. Štandardná viacnásobná regresia priniesla výsledky o významnom podiele nespokojnosti s telom dieťaťa a matkinho zaujatia obrazom tela dieťaťa na túžbe po štíhlosti. Rod sa nepreukázal v modeli ako významný, čo indikuje, že nie samotný rod ale iné faktory vysvetľujú túžbu po štíhlosti. Čím vyššia je vlastná nespokojnosť s telom dieťaťa a čím viac je matka zaujatá obrazom tela dieťaťa, tým vyššiu túžbu po štíhlosti uvádzajú deti.

Asociácia nespokojnosti s telom a dysfunkčného stravovania či túžby po štíhlosti nie je ničím neočakávaným. K rovnakým zisteniam dospeli viacerí autori v prípade skúmania žien, mužov, či na zmiešanej vzorke chlapcov a dievčat (Girard et al., 2018; Hagman et al., 2015; Papp et al., 2013; Tylka, 2011). V modeli uvedenom v tejto štúdií však okrem nespokojnosti s telom hral (síce v menšej miere) dôležitú rolu aj faktor zaujatia obrazom tela zo strany matky, pričom ostatné faktory rodičovského vplyvu zo strany matky významné neboli. Tento faktor najviac zo všetkých odráža vzťah matky a dieťaťa. Matka ním dáva najavo nielen svoj postoj k vlastnému telu a dôležitosti telesného vzhľadu, ale ho pripisuje dieťaťu a komunikuje o tom priamo s ním. Ostatné faktory ostávajú na úrovni zaujatia svojim vlastným vzhľadom a hmotnosťou, resp. vzhľadom a hmotnosťou partnera. Peterson a kol. (2007) hovoria o niekoľkých možných spôsoboch rodičovského vplyvu: vlastné diétovanie a starosti so svojou hmotnosťou; povzbudzovanie detí k chudnutiu; zosmiešňovanie, doberanie si a komentovanie hmotnosti a postavy dieťaťa. Dva posledné spôsoby sa obsahovo zhodujú s významom faktora zaujatia obrazom tela dieťaťa z našej štúdie. Sami autori vo svojej štúdií spôsoby vplyvu nerozlišujú a poukazujú na dôležitosť vplyvu matky vo všeobecnosti vo vzťahu k symptómom porúch príjmu potravy u chlapcov i dievčat (Peterson et al., 2007). V súlade s našimi výsledkami sú aj výsledky štúdií, zaoberajúce sa aplikáciou Modelu tripartitného vplyvu na obraz tela a poruchami v stravovaní. Tie dospeli k záveru, že rodičovský vplyv na obraz tela dieťaťa je jedným z kľúčových faktorov pri rozvoji nespokojnosti s telom a problémov so stravovaním (Papp et al., 2013; Tylka, 2011; Keery et al., 2004...). Podobne štúdia Almenaru a kol. (2016), poukazuje na asociáciu nízkej dôvery, vysokého odcudzenia a psychologickéj kontroly zo strany matky a vyššou frekvenciou využívania nezdravých spôsobov redukcie hmotnosti. Naopak Ogden a Steward (2000) hovoria o nejednotnosti výsledkov referujúcich o vplyve matky na obraz tela a dysfunkčné stravovanie dieťaťa a sami dospeli k záveru o nevýznamnosti vplyvu. V danej štúdií však nešlo o vplyv v zmysle priameho pôsobenia matky na dcéru, ale skôr o pôsobenie telesných atribútov matky na atribúty a nespokojnosť s telom dcéry. Rovnako sa nepotvrdil ani vzťah matkinho zaujatia vlastnou hmotnosťou a dcérinho zaujatia vlastnou hmotnosťou (Ogden a Steward, 2000). Tento záver je však v súlade s našim, nakoľko faktory rodičovského vplyvu ako napríklad matkino zameranie sa na vlastný vzhľad a hmotnosť, jej úsilie o štíhlosť, resp. komunikácia s partnerom na túto tému neprispievajú významne k zvýšeniu túžby po štíhlosti dieťaťa ani v našej štúdií. V zhode s predošlými výskumami a našimi výsledkami môžeme konštatovať, že faktory rodičovského vplyvu sa podieľajú na túžbe po štíhlosti len do tej miery, pokiaľ sa dotýkajú priamo dieťaťa.

Hlavným limitom tejto štúdie je problematickosť nakloniť rodičov skúmaných detí pre spoluprácu. Napriek veľkému úsiliu osloviť rodičov prostredníctvom letákov, webových stránok škôl a napokon prostredníctvom ich detí, ktorému predchádzalo aj oslovenie učiteľmi na rodičovských združeniach, bol počet rodičov ochotných vyplniť dotazník menej ako polovica. Rodičovská vzorka preto naráža na problém reprezentatívnosti, nakoľko ochota vyplniť dotazník môže byť vo vzťahu s určitými charakteristikami rodičov, ako napríklad absencia rizikového správania, problémov v rodine a pod., ktoré by mohli výsledky nášho výskumu skresliť. Z toho dôvodu sme podrobili naše dáta doplňujúcim analýzám a zistili, že nie sú významné rozdiely vo významných charakteristikách medzi matkami, ktoré vyplnili a tými, ktoré nevyplnili dotazník. Avšak motivácia rodičov ostáva naďalej výzvou. Nadväzujúc na uvedené, problém predstavuje aj nerovnomernosť v zastúpení žiakov podľa bydliska vzhľadom na veľkosť obce a naprieč krajinou. Nasledujúci výskum by mohol upriamiť svoj cieľ na sledovanie rozdielov v zdravotne rizikovitom správaní na základe uvedených socio-demografických faktorov. Ďalším limitom štúdie je skutočnosť, že zistenia nie je vhodné chápať z hľadiska kauzality, je možné ich interpretovať ako vzájomné vzťahy medzi javmi, čo je v súlade

s dizajnom a cieľom štúdie. Nakoniec, použitie jediného indikátora dysfunkčného stravovania týkajúceho sa reštriktívnych stravovacích návykov neumožňuje zovšeobecňovať zistenia na viac druhov dysfunkčného stravovania, ktoré sa dotýkajú napríklad bulimických prejavov či záchvatovitého prejedania. Ostatným indikátorom dysfunkčného stravovania je potrebné venovať pozornosť v ďalšom výskume.

Výsledky tejto štúdie je možné aplikovať v intervenčných a prevenčných stratégiách túžby po štíhlosti, ktoré by mali zdôrazniť vzťah matky s dieťaťom, nezávislý na hodnotení aspektov vzhľadu.

Ďalší výskum by sa mohol orientovať na preskúmanie vplyvu otca, resp. porovnanie dôležitosti jeho vplyvu na obraz tela u dievčat a chlapcov. Rovnako by bolo zaujímavé sledovať zmeny v nespokojnosti s telom a túžbe po štíhlosti naprieč vývinom. Obdobie ranej adolescencie sa považuje za obdobie prvých prejavov, ktorých kvalita aj kvantita sa zrením môže meniť a nadobúdať stúpajúci trend.

## Záver

Predkladaná štúdia priniesla výsledky o významnom podiele nespokojnosti s telom dieťaťa a matkinho zaujatia obrazom tela dieťaťa. Výsledky tohto výskumu sú v zhode s predošlými zisteniami. Obohacujú ich o poznatok, že v súvislosti s túžbou po štíhlosti je najvýznamnejším spôsobom vplyvu matky na obraz tela dieťaťa faktor, ktorý ako jediný z faktorov rodičovského vplyvu zo strany matky priamo interaguje s dieťaťom. Pridanou hodnotou výskumu je orientácia na výskumnú vzorku dievčat a chlapcov v období ranej adolescencie, v porovnaní s prevahou výskumov zameraných na čisto dievčenskú populáciu. Výnimočným je tiež charakter informácií, týkajúcich sa rodičovského vplyvu, ktoré pochádzajú priamo od matiek skúmaných subjektov. Zistenia tejto štúdie je možné využiť v praxi, napríklad v rámci intervenčných alebo prevenčných programov zameraných na elimináciu dysfunkčného stravovania.

## Podakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-15-0662, APVV-0253-11 a Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0623/17.

## Literatúra

- Almenara, C.A., Umemura, T., & Macek, P. (2016). Parent-daughter relationships and disordered eating among emerging adult women from the Czech Republic. *Studia Psychologica*, 58(3), 216-230.
- Bennett, P. (2011). *Abnormal and Clinical Psychology: An Introductory Textbook*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw Hill, Open University Press.
- Ferreiro, F., Seoane, G., & Senra, C. (2012). Gender-Related Risk and Protective Factors for Depressive Symptoms and Disordered Eating in Adolescence: A 4-Year Longitudinal Study. *Journal Of Youth And Adolescence*. 41(5), 607-622.
- Forrester-Knauss, C. & Zemp Stutz, E. (2012). Gender differences in disordered eating and weight dissatisfaction in Swiss adults: Which factors matter?. *BMC Public Health*, 12(1), 809-817.
- Garber, A. K., Boyer, C. B., Pollack, L. M., Chang, J., & Shafer, M. (2008). Body Mass Index and Disordered Eating Behaviors Are Associated with Weight Dissatisfaction in Adolescent and Young Adult Female Military Recruits. *Military Medicine*, 173(2), 138-145.

- Garner, D. M., Olmsted, M. P., Bohr, Y., & Garfinkel, P. E. (1982). The eating attitudes test: psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine*, 12(4), 871-878
- Girard, M., Rodgers, R., & Chabrol, H. (2018). Prospective predictors of body dissatisfaction, drive for thinness, and muscularity concerns among young women in France: A sociocultural model. *Body Image*, 26, 103-110.
- Gottlieb, C. (2014). Disordered Eating or Eating Disorder: What's the Difference? More subtle forms of disordered eating can also be dangerous. Retrieved on 29.5.2015 from <https://www.psychologytoday.com/blog/contemporary-psychoanalysis-in-action/201402/disordered-eating-or-eating-disorder-what-s-the>
- Hagman, J., Gardner, R. M., Brown, D. L., Gralla, J., Fier, J. M., & Frank, G. K. (2015). Body size overestimation and its association with body mass index, body dissatisfaction, and drive for thinness in anorexia nervosa. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 20(4), 449-455.
- Joiner, T. E., Jr., & Heatherton, T. F. (1998). First- and second-order factor structure of five subscales of the Eating Disorder Inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 23, 189-198.
- Keery, H., van den Berg, P., & Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the Tripartite Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body Image*, 1, 237-251.
- Kopp, L. L., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Women's global self-determination, eating regulation, and body dissatisfaction: Exploring the role of autonomy support. *Eating Behaviors*, 12(3), 222-224.
- Ogden, J.E., & Steward, J. (2000). The role of the mother-daughter relationship in explaining weight concern. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 78-83.
- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovinec-D'Angelo, M., & Reid, R. (2004). Why Do You Regulate What You Eat? Relationships Between Forms of Regulation, Eating Behaviors, Sustained Dietary Behavior Change, and Psychological Adjustment. *Motivation & Emotion*, 28(3), 245-277.
- Papp, I., Urbán, R., Czeglédi, E., Babusa, B., & Túry, F. (2013). Testing the Tripartite Influence Model of body image and eating disturbance among Hungarian adolescents. *Body Image*, 10(2), 232-242.
- Peterson, K. A., Paulson, S. E., & Williams, K. K. (2007). Relations of eating disorder symptomology with perceptions of pressures from mother, peers, and media in adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 57(9-10), 629-639.
- Smolak, L., Levine, M. P., & Schermer, F. (1999). Parental input and weight concerns among elementary school children. *International Journal of Eating Disorders*, 25, 263-271.
- Tantleff-Dunn, S., Barnes, R.D., & Larose, J.G. (2011). It's not just a "woman thing:" the current state of normative discontent. *Eating Disorders*, 19(5), 392-402.
- Truby H., & Paxton, J.S. (2002). Development of the Children's Body Image Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 185-203.
- Tylka, T. (2011). Refinement of the tripartite influence model for men: dual body image pathways to body change behaviors. *Body Image*, 8(3), 199-207.

**Adresy autorov****Mgr. Lucia Hricová, PhD.**

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

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lucia.hricova@upjs.sk

**Mgr. Mária Bačíková, PhD.**

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

Moyzesova 9, 040 01 Košice

maria.bacikova@upjs.sk



# BUDÚCI UČITELIA PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV A ICH POSTOJ K CUDZÍM JAZYKOM V PROFESII UČITEĽA

## PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS AND THEIR ATTITUDE TO FOREIGN LANGUAGES

**Barbara Kordíková**

Katedra jazykov, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

**Beáta Brestenská**

Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

### **Abstract:**

In the current globalized world, more and more emphasis is placed on a great command of foreign languages also in Slovakia. With the accession of the Slovak Republic to the EU our state also committed itself to fulfilling the European linguistic policy of mastering at least two foreign languages, other than the mother tongue. These changes also contributed to significant changes in language education in Slovakia and led to the establishment of new bilingual schools. However, with the increased demand for bilingual education, the need for professionally and language-qualified teachers has been growing, and most schools feel a significant shortage. Since science subjects are still strongly represented in most bilingual grammar schools, we were interested in the attitude of Teacher Training Programme students at the Faculty of Natural Sciences, Comenius University in Bratislava to languages and their interest in teaching science through foreign languages in their future career. Based on the research results, it was also our intention to come up with relevant suggestions how to improve the pre-gradual training of prospective teachers. In order to fulfil our goals a questionnaire and semantic differential were used as main research methods.

### **Key words:**

science, pre-service teachers, languages, bilingual education, semantic differential

### **Úvod**

V súčasnej globalizovanej dobe sa aj na Slovensku čoraz viac kladie dôraz na ovládanie cudzích jazykov. Vstupom SR do EÚ, ktorý priniesol voľný pohyb osôb, zaujímavé pracovné i študijné možnosti, sa aj náš štát zaviazal plniť európsku jazykovú politiku ovládania aspoň dvoch cudzích jazykov okrem jazyka materinského na národnej úrovni. Tieto zmeny prispeli k významným posunom aj v jazykovom vzdelávaní na Slovensku a viedli k zriaďovaniu nových bilingválnych škôl, resp. programov. Podľa štatistiky Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (CVTI SR) k septembru 2017 bolo registrovaných 69 bilingválnych gymnázií s minimálne jednou bilingválnou triedou čo predstavuje až 28,6% všetkých gymnázií, 15 stredných odborných škôl (3,4%) a 6 základných škôl (0,3%). Za posledných desať rokov CVTI SR zaznamenal až 100% nárast počtu bilingválnych gymnázií – v šk. roku

2007/2008 to bolo 36 gymnázií (14,2% všetkých gymnázií) zatiaľ čo k septembru 2017 bolo registrovaných až 69 bilingválnych gymnázií (28,6% všetkých gymnázií) (CVTI SR, 2018).

Avšak so zvýšeným dopytom po bilingválnom vyučovaní stále viac rastie aj dopyt po odborne a jazykovo kvalifikovaných učiteľoch a väčšina škôl pociťuje ich výrazný nedostatok. Keďže prírodovedné predmety vyučované v cudzom jazyku sú stále silno zastúpené na väčšine bilingválnych gymnázií, zaujímalo nás, či študenti všeobecno-vzdelávacích predmetov na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave majú dostatočné predpoklady a záujem v budúcnosti vyučovať predmety svojej aprobácie cudzojazyčne.

## Ciele a výskumné metódy

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovať úroveň jazykových znalostí študentov všeobecno-vzdelávacích predmetov na PriF UK, ich názor na význam ovládania cudzích jazykov v ich budúcej praxi ako aj ambície študentov vyučovať predmety svojej aprobácie v cudzom jazyku. Keďže anglický jazyk v bilingválnom vzdelávaní dominuje (gymnázia s vyučovacím jazykom anglickým tvoria až 62% všetkých bilingválnych gymnázií na Slovensku; Tab.1) a ich počet neustále narastá, našim cieľom bolo zistiť postoj študentov k pojmom: hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku. Našou hlavnou motiváciou v tomto výskume bola snaha prísť s návrhmi na skvalitnenie prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov v bilingválnych programoch. Na naplnenie našich cieľov sme zvolili dotazník a sémantický diferenciál ako hlavné výskumné metódy.

Tab. 1: Počet bilingválnych gymnázií podľa vyučovacieho jazyka

bilingv. gymnázium s vyučovacím jazykom	AJ	ŠJ	NJ	FJ	RJ	TL	iný
štátne	17	7	4	5	3	1	-
súkromné	13	-	1	-	-	-	4
cirkevné	13	-	1	-	-	-	-
spolu podľa jazyka	43 (62,3%)	7 (10,1%)	6 (8,7%)	5 (7,2%)	3 (4,3%)	1 (1,4%)	4 (5,7%)
všetky bilingv. gymnázia	69						

Vysvetlivky: AJ – anglický jazyk, ŠJ – španielsky jazyk, NJ – nemecký jazyk, FJ – francúzsky jazyk, RJ – ruský jazyk, TL – taliansky jazyk, iný – typ jazyka nebol v primárnom zdroji špecifikovaný

## Dotazník

Dotazník je v pedagogickom výskume pomerne obľúbená výskumná metóda, pretože umožňuje zozbierať väčšie množstvo dát v pomerne krátkom čase. Navyše ako uvádza Prokša a kol. jeho použitie má veľký význam na začiatku výskumu v snahe zorientovať sa v skúmanej problematike – v našom prípade v problematike jazykových schopností študentov učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov a ich názorov na využitie cudzieho jazyka v profesii učiteľa (Prokša a kol., 2008).

V našom výskume sme použili elektronický dotazník, ktorý bol rozdelený na 3 časti. Prvá časť bola zameraná na rýchle zozbieranie základných údajov budúcich učiteľov, ako napr. pohlavie, ročník štúdia, aprobácia prírodovedných predmetov, ktorú študujú.

Druhá časť už pozostávala z otázok týkajúcich sa typu jazyka, z ktorého maturovali, z úrovne maturitnej skúšky (B1-C1 podľa spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky), hodnotenia z maturitnej skúšky, vlastníctva certifikátu z cudzieho jazyka či výhod ovládania cudzieho jazyka v profesii učiteľa. Táto časť obsahovala uzavreté a polouzavreté položky. Tretia časť zahrňovala sedembodovú škálu 20 bipolárnych adjektív na zistenie osobného postoja budúcich učiteľov k pojmom: hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku. Študenti sa vyjadrovali k prírodovednému predmetu, ktorý by si vedeli predstaviť vyučovať v anglickom jazyku. Rozposlaných bolo 82 dotazníkov, z ktorých sa vrátilo 59 kusov (návratnosť 72%).

## Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál je výskumná metóda, ktorá je často aplikovaná v sociálnej psychológii, marketingu, prieskume trhu, ale čoraz častejšie sa používa práve v pedagogickom výskume. V školstve sa s obľubou používa pri autoevaluácii školských predmetov, študijných programov, alebo pri zisťovaní efektivity zavádzania nových vyučovacích metód v snahe zlepšiť vyučovací proces. Táto metóda je pomerne jednoduchou formou zisťovania osobných, subjektívnych postojov respondentov k vybraným pojmom. Každý pojem má totižto dva druhy významov – denotatívny (zjavný, všeobecne platný) a konotatívny (skrytý, subjektívny význam). Napríklad pod pojmom „trest“ si každý môže predstaviť niečo iné: fyzický trest, domáce väzenie, zákaz obľúbenej činnosti, krik a pod. (Gavora a kol., 2010).

Podstatou tejto metódy je súbor bipolárnych adjektív, ako napr. zaujímavý-nudný, ľahký-ťažký, uvoľnený-napätý, atď., ktoré by mali byť relevantné k pojmu, ktorý je respondentmi posudzovaný. Respondenti vyjadrujú svoj postoj k danému pojmu najčastejšie na sedembodových škálach, ale v literatúre sa udávajú aj škály troj, päť či šesťbodové. Adjektíva v našom výskume boli radené tak, že na ľavej strane škály bolo vždy adjektívum pozitívne a na ľavej strane adjektívum negatívne. V našom výskume sme sa inšpirovali sedembodovou škálou 20 bipolárnych adjektív, ktorá bola použitá vo výskume PaedDr. Milana Kubiátka, PhD. „Sémantický diferenciál ako jedna z možností skúmania postojov žiakov druhého stupňa základných škôl k chémii.“ So súhlasom autora sme túto škálu adjektív prevzali a následne mierne upravili výmenou troch dvojíc bipolárnych adjektív tak, aby nášmu výskumu lepšie vyhovovali (Tab. 2). Pre oba pojmy - hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku - bola zostavená taká istá škála bipolárnych adjektív.

Respondenti boli v dotazníku poučení o tom, ako daný pojem hodnotiť – v hodnotiacej škále mali označiť vždy jednu hodnotu 1-7 podľa toho, ku ktorému prídavnému meniu, mal podľa nich, hodnotený pojem bližšie (čím nižšia hodnota, tým pozitívnejší postoj, čím vyššia hodnota, tým negatívnejší postoj k danému pojmu).

Tab. 2: Sedemstupňová škála 20 bipolárnych adjektív hodnotiaca pojem „Hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku“

		1	2	3	4	5	6	7	
1.	vzrušujúca								nudná
2.	uvoľnená								napätá
3.	jasná								mätúca
4.	priateľská								neprívetivá
5.	prospešná								bezvýznamná
6.	systematická								chaotická

7.	spôsobujúca radosť								naháňajúca strach
8.	ľahká								ťažká
9.	zrozumiteľná								nepochopiteľná
10.	komfortná								nepohodlná
11.	hodnotná								bezcná
12.	neškodná								nebezpečná
13.	jednoduchá								zložitá
14.	prijateľná								frustrujúca
15.	zaujímavá								jednotvárna
16.	bezpečná								riskaná
17.	potešujúca								neprijemná
18.	zreteľná								nejednoznačná
19.	dobrá								zlá
20.	nenásilná								nútená

Po zozbieraní odpovedí respondentov sme získané dáta podrobili faktorovej analýze. Faktorová analýza je súbor metód pre analýzu vzájomných vzťahov medzi premennými a redukcii počtu premenných. Výsledkom faktorovej analýzy je extrakcia niekoľkých hypotetických premenných, tzv. faktorov, ktoré sú lineárnymi kombináciami pôvodných premenných a vysvetľujú vzťahy medzi týmito premennými (Urbánek, 2002). Na základe faktorovej analýzy sme rozdelili súbor bipolárnych adjektív do troch faktorov (dimenzií), ktoré sme pomenovali tak, aby čo najlepšie vystihovali celú skupinu zoskupených adjektív. Pri vyhodnocovaní výsledkov sémantického diferenciálu sme sa zamerali na základné štatistické ukazovatele – aritmetický priemer a medián. Tieto ukazovatele boli vypočítané pre jednotlivé položky sémantického diferenciálu.

Medzi najväčšie výhody danej výskumnej metódy patrí získanie obrazu o postoji skupín respondentov ku skúmanému pojmu, hlbšie preniknutie do skrytého, individuálneho porozumenia pojmu ako aj neskresľovanie odpovedí respondentov, pretože respondent netuší, čo je skutočným cieľom sémantického diferenciálu.

Niektorí autori, ako napr. Friborg, Martinuss a Rosenvinge (2006) tiež tvrdia, že oproti dotazníku obsahujúcom škálované položky má sémantický diferenciál niekoľko výhod – napr. väčšiu konzistentnosť údajov pri faktorovej analýze ako aj vyššiu reliabilitu a validitu.

Navyše vďaka pokročilému rozvoju digitálnych technológií, je spracovanie dát získaných touto metódou pomerne rýchle a nenáročné. Ako uvádza Pöschl (2005), sémantický diferenciál je „*pružný a pomerne ľahko sa dá adaptovať na základe požiadaviek daných výskumom. Z nazbieraných dát sa dá pomerne rýchlo vyťažiť nesmierne množstvo výsledkov.*“

Naše rozhodnutie použiť v našom výskume danú výskumnú metódu sémantického diferenciálu vyplýva aj z vyššie uvedených dôvodov.

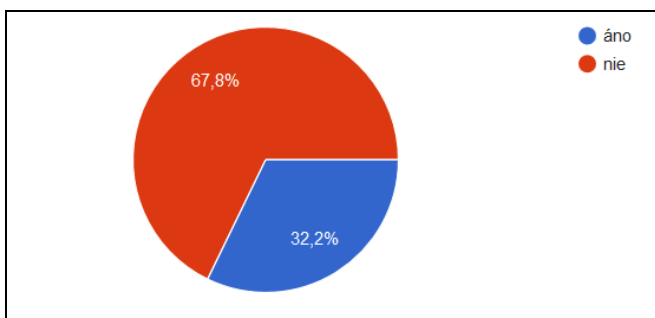
## **Analýza výsledkov dotazníka**

Dotazníka sa zúčastnili hlavne študenti 2. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia (69,5% a 16,9%), ostatní respondenti boli študentami 1. a 2. ročníka magisterského štúdia (11,9% a 1,7%). Respondenti boli väčšinou študenti všeobecno-vzdelávacích predmetov v kombinácii s chémiou a biológiou (66,1% a 64,4%), zatiaľ čo menšinu

predstavovali respondenti študujúci geografiu, matematiku, environmentalistiku, fyziku a informatiku. Respondenti, ktorí študujú prírodovedný predmet v kombinácii s cudzím jazykom mali takmer 24% zastúpenie. Dotazníka sa zúčastnil aj jeden študent doplnujúceho pedagogického štúdia v predmete biológia.

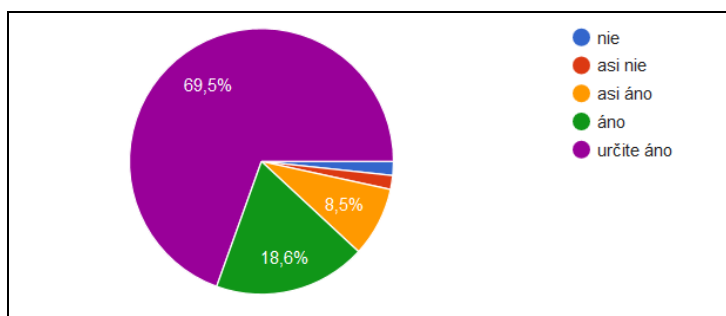
Z analýzy výsledkov dotazníka vyplýva, že študenti si vo veľkej väčšine zvolili maturitu z anglického jazyka (takmer 85%), po ktorom nasledoval jazyk nemecký (takmer 12%). Jeden študent maturoval okrem angličtiny aj z francúzštiny a jeden študent si zvolil maturitu z jazyka ruského. Čo sa týka maturitnej úrovne, až takmer 90% respondentov maturovalo na vyššej úrovni B2, zatiaľ čo len necelých 7% na úrovni B1. Prekvapujúco traja študenti maturovali až na úrovni C1, čo predstavuje veľmi pokročilú úroveň ovládania cudzieho jazyka. V hodnotení maturitnej skúšky naši respondenti tiež dopadli pomerne úspešne: takmer 63% s hodnotením výborný, 27% s hodnotením chválitebný, 8,5% s hodnotením dobrý a len jeden študent sa priznal k hodnoteniu dostatočný.

Ešte väčším prekvapením bola skutočnosť, že takmer tretina študentov už získala certifikát z cudzieho jazyka na úrovni B2-C1 (Obr.1). Záujem o získanie obdobného certifikátu by „určite“ malo takmer 30% respondentov, „asi áno“ približne 15%, nad touto možnosťou „uvažuje“ 22% z nich. Takmer 34% opýtaných by záujem o získanie certifikátu z cudzieho jazyka nemalo – táto skupina študentov však s veľkou pravdepodobnosťou zahŕňa aj tých, ktorí už predmetný certifikát majú.



Obr. 1: Pomerné zastúpenie študentov, ktorí vlastnia certifikát/štátnu skúšku z cudzieho jazyka na úrovni B2-C1.

Budúci učiteľia sa tiež až v 88% (Obr. 2) vyjadrili pozitívne k otázke, či si myslia, že ovládanie aspoň jedného cudzieho jazyka môže byť výhodné v profesii učiteľa (69,5% „určite áno“ a 64,4% „áno“).



Obr. 2: Pomerné zastúpenie študentov vyjadrujúcich sa k otázke, či ovládanie aspoň jedného cudzieho jazyka môže byť výhodné v profesii učiteľa.

Budúci učítelia tiež špecifikovali, kde konkrétne by ovládanie cudzieho jazyka mohlo byť v ich praxi užitočné. V najväčšom počte (83%) sa zhodne priklonili k nasledovným položkám:

- použitie digitálnych technológií vo vyučovaní
- prijímanie zahraničných návštev
- využitie softvérových aplikácií a zahraničných portálov vo vyučovaní.

S možnosťou využitia cudzieho jazyka respondenti až v 76% súhlasili v prípade riešenia medzinárodných projektov a programov, v 71% v prípade cestovania v rámci družobných škôl. Viac ako 40% študentov sa vyjadrilo, že by chcelo učiť prírodovedný predmet v cudzom jazyku.

### Analyza výsledkov sémantického diferencálu

Dáta z tretej časti dotazníka boli spracované pomocou počítačového programu Statistica. Na základe faktorovej analýzy s rotáciou Varimax boli extrahované tri faktory (dimenzie), ktoré sme pomenovali tak, aby čo najlepšie vystihovali celú skupinu zoskupených adjektív (Tab. 3). Faktor 1 - *zrozumiteľnosť a náročnosť* obsahuje 8 dvojíc adjektív, Faktor 2 - *emocionálne uspokojenie* 8 dvojíc adjektív a Faktor 3 – *pocit istoty* obsahuje 2 dvojice adjektív. Faktor 1 bol najsilnejší a predstavoval až 64,6% celkového rozptylu, Faktor 2 predstavoval 6,6% a Faktor 3 predstavoval 5,4% celkového rozptylu. Dve dvojice bipolárnych adjektív nebolo faktorovou analýzou vyhodnotených ako dostatočne významných (s nedostatočnou hodnotou faktorovej záťaže) a preto do troch extrahovaných faktorov neboli zaradené.

Tab. 3: Výsledky faktorovej analýzy – faktorové záťaže jednotlivých položiek sémantického diferencálu

	1. zrozumiteľnosť	2. emocionálne uspokojenie	3. pocit istoty
1. zrozumiteľnosť a náročnosť			
uvoľnená/napätá	0,73	0,27	0,23
jasná/mätúca	0,81	0,33	0,24
ľahká/ťažká	0,84	0,24	0,15
zrozumiteľná/nepochopiteľná	0,80	0,40	0,17
komfortná/nepohodlná	0,78	0,32	0,34
jednoduchá/zložitá	0,83	0,20	0,25
prijateľná/frustrujúca	0,72	0,42	0,33
zreteľná/nejednoznačná	0,76	0,41	0,26
2. emocionálne uspokojenie			
vzrušujúca/nudná	0,25	0,70	0,24
priateľská/neprívetivá	0,42	0,64	0,30
prospešná/bezvýznamná	0,29	0,77	0,29
spôsobujúca radosť/naháňajúca strach	0,57	0,65	0,16
hodnotná/bezcenná	0,26	0,69	0,43

	1. zrozumiteľnosť	2. emocionálne uspokojenie	3. pocit istoty
zaujímavá/jednotvárna	0,34	0,82	0,06
potešujúca/neprijemná	0,57	0,60	0,28
dobrá/zlá	0,47	0,70	0,29
3. pocit istoty			
neškodná/nebezpečná	0,24	0,17	0,89
bezpečná/rizikantná	0,29	0,27	0,83
% rozptylu	64,6%	6,6%	5,4%

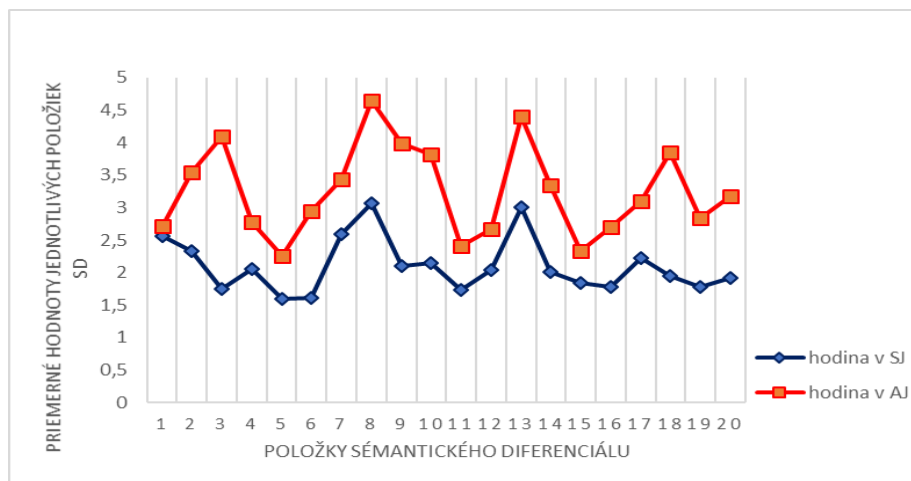
Pri vyhodnocovaní výsledkov sémantického diferenciálu sme sa zamerali na základné štatistické ukazovatele – aritmetický priemer a medián. Tieto ukazovatele boli vypočítané pre jednotlivé položky (Tab.4)., v prípade dimenzií sémantického diferenciálu bol vypočítaný len aritmetický priemer (Tab.5).

Tab.4: Aritmetický priemer a medián(čím nižšia hodnota, tým pozitívnejšie hodnotenie; čím vyššia hodnota, tým negatívnejšie hodnotenie) pre všetkých 20 položiek sémantického diferenciálu

	Hodina prírodovedného predmetu v ANGLICKOM jazyku		Hodina prírodovedného predmetu v SLOVENSKOM jazyku	
	aritmetický priemer	medián	aritmetický priemer	medián
1. vzrušujúca/nudná	2,71	3	2,56	2
2. uvoľnená/napätá	3,54	3	2,34	2
3. jasná/mätúca	4,10	4	1,75	1
4. priateľská/nepriateľská	2,78	3	2,05	2
5. prospešná/bezvýznamná	2,25	2	1,59	1
6. systematická/chaotická	2,95	3	1,61	1
7.spôsobujúca radost/ naháňajúca strach	3,44	3	2,59	2
8. ľahká/ťažká	4,64	5	3,07	3
9. zrozumiteľná/nepochopiteľná	3,98	4	2,10	2
10. komfortná/nepohodlná	3,81	4	2,15	2
11. hodnotná/bezcenná	2,41	2	1,73	2
12. neškodná/nebezpečná	2,66	2	2,03	2
13. jednoduchá/zložitá	4,41	4	3,00	3
14. prijateľná/frustrujúca	3,34	3	2,02	2
15. zaujímavá/jednotvárna	2,34	2	1,85	2

	Hodina prírodovedného predmetu v ANGLICKOM jazyku		Hodina prírodovedného predmetu v SLOVENSKOM jazyku	
	aritmetický priemer	medián	aritmetický priemer	medián
16. bezpečná/risikantná	2,69	2	1,78	1
17. potešujúca/neprijemná	3,10	3	2,22	2
18. zreteľná/nejednoznačná	3,85	4	1,95	2
19. dobrá/zlá	2,83	3	1,78	1
20. nenásilná/nútená	3,17	3	1,92	1

Nasledujúci graf (Obr. 3) znázorňuje celkový prehľad postojov respondentov ku skúmaným pojmom prostredníctvom aritmetických priemerov hodnôt jednotlivých položiek (dvojíc bipolárnych adjektív). Z grafu je zrejmé, že respondenti celkovo hodnotia pojem „hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku“ pozitívne v intervale [1,59-3,07], zatiaľ čo pri pojme „hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku“ sa horná časť intervalu mierne blíži k negatívnej zóne hodnotenia [2,25-4,64]. Najvýraznejšie odchýlky od pozitívnej časti hodnotiacej škály sa prejavili pri hodnotení položiek *jednoduchá/zložitá* a *ľahká/ťažká* (č. 13 ; 4,41 a č. 8; 4,64) pri pojme hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku, čo už naznačuje mierne negatívny postoj.



Obr. 3: Priemerné hodnoty jednotlivých položiek sémantického diferenciálu pre oba pojmy – hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku

Pri hodnotení pojmu hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku boli **najpozitívnejšie** hodnotené položky: *prospešná/bezvýznamná* (č.5; 2,25), *zaujímavá/jednotvárna* (č.15; 2,34) a *hodnotná/bezcenná* (č.11; 2,41) a pri hodnotení pojmu hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku sa respondenti taktiež vyjadrovali najpozitívnejšie k položke: *prospešná/bezvýznamná* (č.5; 1,60), *systematická/chaotická* (č.6; 1,61) a *hodnotná/bezcenná* (č.11; 1,73).



Na druhej strane bez ohľadu na vyučovací jazyk boli pri hodnotení oboch pojmov boli zhodne označené za **najnegatívnejšie** hodnotené položky *lahká/ťažká* (č.8; 4,64 v anglickom jazyku a 3,07 v slovenskom jazyku) a *jednoduchá/zložitá* (č.13; 4,41 v anglickom jazyku a 3,0 v slovenskom jazyku). Trojicu najnegatívnejšie hodnotených položiek v prípade anglického jazyka uzatvára položka *jasná/mätúca* (č.3; 4,10) zatiaľ čo v slovenskom jazyku je to prekvapujúco položka *spôsobujúca radosť/naháňajúca strach* (č.7; 2,60).

Najvýraznejšie rozdiely v prímeroch pri hodnotení pojmov hodina prírodovedného predmetu v anglickom a slovenskom jazyku boli zaznamenané u položiek *jasná/mätúca* (č.3; rozdiel 2,40), *zreteľná/nejednoznačná* (č.18; rozdiel 1,90) a *zrozumiteľná/nepochopiteľná* (č.9; rozdiel 1,88) pričom u všetkých týchto položiek bolo hodnotenie pozitívnejšie v prípade slovenského jazyka.

Na základe aritmetických prímerov vypočítaných pre všetky tri dimenzie môžeme konštatovať, že vyučovanie prírodovedného predmetu v anglickom jazyku je respondentmi považované za podstatne menej zrozumiteľné a zároveň náročnejšie ako v jazyku slovenskom. Navyše vyučovanie prírodovedného predmetu v anglickom jazyku prináša respondentom menšie emocionálne uspokojenie a zároveň aj menšiu istotu ako v prípade vyučovania v slovenskom jazyku (Tab. 4).

Tab. 5: Aritmetický priemer troch dimenzií pri pojmach hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku (*menšia hodnota – pozitívnejší postoj, vyššia hodnota – negatívnejší postoj*)

	hodina v anglickom jazyku (aritmetický priemer dimenzie)	hodina v slovenskom jazyku (aritmetický priemer dimenzie)	rozdiel
zrozumiteľnosť a náročnosť	3,9	2,3	1,6
emocionálne uspokojenie	2,73	2,05	0,68
pocit istoty	2,68	1,91	0,77

## Záver

V súčasnom globalizovanom svete je ovládanie cudzích jazykov považované za nevyhnutnosť. Vstupom Slovenska do EÚ sa aj našim občanom otvorili nové možnosti, ako napr.: voľný pohyb osôb, zaujímavé pracovné možnosti a možnosti cestovania či štúdiá v zahraničí a preto aj naše školstvo reagovalo na tieto zmeny zavádzaním bilingválnych škôl. Zatiaľ čo počet škôl ponúkajúcich bilingválne vzdelávanie neustále narastá, ich vedenie čelí stále väčším problémom so získavaním kvalifikovaných učiteľov, ktorí by spĺňali odborné i jazykové predpoklady.

Vzhľadom na to, že prírodovedné predmety sú stále veľmi často zastúpené v osnovách bilingválnych škôl a sú vyučované v cudzom jazyku, zaujímalo nás aký postoj k cudzojazyčnému vyučovaniu týchto predmetov majú študenti učiteľských kombinácií PriF UK v Bratislave.

Na základe výsledkov sme dospeli k prekvapujúcemu konštatovaniu, že takmer tretina respondentov už vlastní certifikát z cudzieho jazyka na úrovni B2-C1 a ďalších 30% by „určite“ malo záujem o jeho získanie. Pozitívnym signálom je tiež fakt, že veľká väčšina

(88%) študentov považuje ovládanie cudzieho jazyka za výhodné v budúcej profesii učiteľa a až 40% respondentov by chcelo vyučovať aj v cudzom jazyku.

Na druhej strane je evidentné, že vyučovanie prírodovedného predmetu v anglickom jazyku je respondentmi považované za podstatne menej zrozumiteľné a zároveň náročnejšie ako v jazyku slovenskom, čo považujeme za úplne prirodzený jav vzhľadom na jazykovú bariéru študentov. Zaujímavé však je, že študenti označili „ťažkosť“ a „zložitosť“ vyučovania prírodovedných predmetov za najnegatívnejšie položky sémantického diferencálu bez ohľadu na vyučovací jazyk. Dôvodom tohto zistenia by pravdepodobne mohla byť aj skutočnosť, že na štúdium učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov PriF UK sa v ostatnom čase hlásia aj slabší študenti, ktorí majú následne vážne problémy so zvládnutím vysokoškolského obsahu odborných prírodovedných predmetov (najmä chémie). Navyše predstava vyučovania prírodovedného predmetu v anglickom jazyku prináša respondentom menšie emocionálne uspokojenie a zároveň aj menšiu istotu ako v prípade vyučovania v slovenskom jazyku. Dané zistenie však nie je veľmi prekvapujúce, keďže momentálne študenti na našej fakulte nemajú možnosť vyskúšať si cudzojazyčné vyučovanie ešte pred nástupom do praxe. Z uvedeného dôvodu viacerí študenti aprobácií prírodovedného predmetu a cudzieho jazyka dokonca odmietajú možnosť praxovať na vybraných bilingválnych gymnáziách v Bratislave. Napriek tomu je však pozitívne, že budúci učitelia považujú vyučovanie prírodovedných predmetov v oboch jazykoch za veľmi prospešné a hodnotné a uvedomujú si dôležitosť svojho učiteľského poslania.

Vzhľadom na uvedené fakty si myslíme, že fakulty pripravujúce budúcich učiteľov pre prax by sa mali zamerať na ich intenzívnejšiu didaktickú a jazykovú prípravu v snahe uľahčiť im začiatok ich potencionálnej kariéry učiteľa na bilingválnych školách. Vytvorenie výberového predmetu zameraného na vyučovanie prírodovedného predmetu v cudzom jazyku (ideálne predmet CLIL – Content and Language Integrated Learning, t.j. výchovno-vzdelávací prístup integrovaného vyučovania obsahu a jazyka), ktorý by sme chceli študentom ponúknuť už v nasledujúcom akademickom roku 2019/2020, by mohlo mať pozitívnu odozvu minimálne u študentov kombinácií prírodovedného predmetu s cudzím jazykom. Predpokladáme, že absolvovaním takéhoto predmetu študenti získajú väčšiu istotu i nadšenie pre cudzojazyčné vyučovanie v ich budúcej praxi a ich obavy z tohto typu vzdelávania sa tak postupne budú eliminovať. Overenie uvedeného predpokladu, bude súčasťou ďalšieho výskumu zameraného práve na študentov všeobecno-vzdelávacích predmetov na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave.

## Literatúra

CVTI SR, (2018). Štatistická ročenka – gymnáziá. [online]. CVTI SR [cit.2018-08-16]. Dostupné na:

[http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page\\_id=9580](http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580)

Friborg, O., Martinussen, M. & Rosenvinge, J.H. (2006). Likert-based vs. Semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. In *Personality and Individual Differences*, vol. 40, no. 5, p. 873-884

Gavora, P., a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského. Dostupné na:

<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/semanticky-diferencial.php?id=i17>

---

Kubiátko, M. (2016). Sémantický diferenciál jako jedna z možností zkoumání postojů k chemii u žáků druhého stupně základních škol. In *Scientia in education – Scientific Journal for Science and Mathematics Educational Research*, 7(1), 2–15. Dostupné na <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/view/277>

Pöschl, R. (2005). *Vnímání významu matematiky a fyziky středoškolskými studenty, diplomová práce*. Praha: Karlova Univerzita, 2005. Dostupné na: <[https://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vnimani\\_vyznamu\\_M\\_a\\_F.pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vnimani_vyznamu_M_a_F.pdf)>

Prokša, M., Held L., a kol. (2008). *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodovedných vied*. Bratislava : Univerzita Komenského. s. 59.

Urbánek, T. (2002). *Základy psychometrie*. Brno : MU

## **Adresy autorov**

### **Mgr. Barbara Kordíková**

Katedra jazykov, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

Mlynská dolina Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava 4

barbara.kordikova@uniba.sk

### **Doc. RNDr. Beáta Brestenská, PhD.**

Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, UK v Bratislave

Mlynská dolina Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava 4

beata.brestenska@uniba.sk

# ANALÝZA NÁZOROV PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV NA ICH PROFESIJNÝ ROZVOJ

## ANALYSIS OF ATTITUDES OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Veronika Kušnírová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

**Božena Švábová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

### **Abstract:**

The paper presents the results of quantitative research examining the interest of primary education teachers in their professional growth, further education and assessment of the possibilities of their professional development. The paper uses a questionnaire identifies opinions of primary education pedagogical employees on interest in further education in the context of changes in education and the promotion of inclusive education in schools. It clarifies how pedagogical staff evaluate their personal qualities, above all, interest in the willingness of further professional growth and education. Consequently, it shows their interest in training.

### **Key words:**

professional development, pedagogical employees, further education

### **Úvod**

Učiteľ je rozhodujúcim činiteľom vo výchove a vzdelávaní budúcej generácie. Na učiteľov i ostatných pedagogických zamestnancov sú tým kladené náročné úlohy. Kvalitná pregraduálna príprava nedokáže učiteľa pripraviť na potreby meniaceho sa školstva a edukácie, preto je potrebné ďalšie vzdelávanie, profesijný rozvoj. Pedagogickí zamestnanci majú byť tými, ktorí sa neustále zlepšujú a vzdelávajú vo svojom odbore, v pedagogike, didaktike a iných potrebných disciplínach. Práve neformálne vzdelávanie, školenia, kurzy a workshopy dokážu rýchlo reagovať na potreby aktuálnej situácie v školstve a spoločnosti. Pre učiteľov i ostatných pedagogických zamestnancov je organizáciami pripravovaná široká ponuka školení a kurzov v rámci kontinuálneho vzdelávania. Ďalšie možnosti profesijného rozvoja predstavuje sebvzdelávanie. Ako poskytovateľa kontinuálneho vzdelávania nás zaujímalo, ako pedagogickí zamestnanci vnímajú potrebu svojho profesijného rozvoja a aký je ich záujem o školenia.

Cieľom štúdie je zistiť záujem pedagogických zamestnancov na primárnom stupni školskej sústavy (učiteľiek, vychovávateľiek a pedagogických asistentov) o profesijný rast a ďalšie vzdelávanie a hodnotenie možností ich profesionálneho rozvoja. Ozrejmuje, ako pedagogickí zamestnanci hodnotia svoj záujem a ochotu ďalšieho profesijného rastu a vzdelávania sa. Následne prezentuje ich záujem o školenia.

## Teoretické východiská

Stimulácia prirodzených osobnostných prejavov dieťaťa, aktivizácia a využitie jeho potenciálu prinášajú pozitívne a niekedy až prekvapujúce výsledky. Vyžaduje si to však zo strany pedagogického zamestnanca dobrú prípravu a adekvátny výber metód, prostriedkov a foriem práce so žiakmi, aby zmobilizoval ich pozornosť, dokázal spolupracovať a cez vlastnú aktivitu, skúsenosť a príjemné zážitky dosiahol úspešné výsledky.

V posledných rokoch sme svedkami reformného úsilia zmeny tradičného vzdelávacieho systému v súlade so zmenami v spoločnosti a výchovno-vzdelávací proces je potrebné organizovať tak, aby sa žiak v rámci svojich možností pripravil na čo najlepšie začlenenie sa do spoločnosti. E. Petlák (2004) vyjadruje presvedčenie, že každý pedagóg, každý učiteľ a výchovný pracovník sa musí usilovať o to, aby svojím podielom prispel k transformácii školstva, mimoriadnu pozornosť má venovať samostatnosti a kreativitě žiaka v edukácii, humanizácii vzdelávania, aby sa mal každý možnosť plnohodnotne rozvíjať so zreteľom na individuálne možnosti a schopnosti.

Dosahovanie zmien v školstve musí ísť ruka v ruke s komplexnými inováciami v príprave učiteľov (Petlák, 2014), ktorí si musia poznatky a skúsenosti obohacovať, zdokonaľovať, rozširovať a rozvíjať.

Učiteľ má dôkladne ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Má mať kvalitné osobné a charakterové vlastnosti. Svojím správaním je pre žiakov príkladom – vzorom (Turek, 2014). M. Hupková (2004) zdôrazňuje, učiteľ je profesionálom vo svojom odbore, ale aj vychovávateľ – profesionál, ktorý žiakom sprostredkúva svoje vedomosti a určitý stav ľudskej, národnej a národnostnej kultúry s cieľom rozvíjať jeho osobnosť, hodnoty a spoločenské aspirácie.

Kvalita práce učiteľov a ich podpora je v rozvinutých demokratických krajinách jednou z priorít vzdelávacích politík a odzrkadľuje význam, aký pripisujú postaveniu učiteľov, aké reálne podmienky vytvárajú na ich profesijný rozvoj (Pavlov, 2013). Spoločnosť sa vyvíja a rýchlo mení. Neustály vývoj nových technológií, nových poznatkov zo psychológie, medicíny i pedagogiky, spoločenských zmien a trendov prináša zmeny aj v oblasti školstva i vo výchove a vzdelávaní. Preto je potrebné tieto zmeny reflektovať, k čomu prispieva celoživotný rozvoj a vzdelávanie, profesijný rozvoj.

Profesijný rozvoj je chápaný ako pozitívny vývoj, zlepšovanie, zdokonaľovanie učiteľov (Mareš, 2013). Ide o permanentný „proces prehľbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti“ (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.).

Zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií (Pavlov, 2013). Uskutočňuje sa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej alebo odbornej činnosti a sebazvedávania (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.).

Kontinuálnym vzdelávaním sa rozumie systém formálneho, neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania učiteľov, ktoré plnia konkrétne funkcie, realizujú stanovené vzdelávacie ciele a vytvárajú špecifický subsystém prípravného a celoživotného vzdelávania, v ktorom sú vzájomne prepojené, organizované a riadené podľa istých zásad a sú vyjadrením školskej politiky štátu (Rosa, 2000). Kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania zabezpečuje u pedagogických zamestnancov sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavať, obnovovať, zdokonaľovať, rozširovať a dopĺňať profesijné

kompetencie potrebné na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti so zreteľom na premenu tradičnej školy na modernú. Inštitucionalizovaná sústava kontinuálneho vzdelávania môže mať podobu inštitúcií ako relatívne samostatných subjektov viazaných na štátnu samosprávu v školstve, vedecko-pedagogických pracovísk vysokých škôl, samostatných priamoriadených rezortných inštitúcií, kombinácie predchádzajúcich modelov, alebo paralelne existujúce inštitúcie, ktoré vo svojich akreditovaných programoch ponúkajú získavanie a overovanie profesijných kompetencií (Hlaváčová, 2011, s. 42).

Podľa výsledkov medzinárodnej štúdie TALIS 2013, do ktorej sa zapojilo 34 krajín sveta, sa počas jedného roka zúčastnilo ďalšieho vzdelávania až 88 % učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Na Slovensku bol tento podiel výrazne nižší, predstavuje iba 73 % učiteľov. Horšie na tom boli v danom období s účasťou na vzdelávaní iba učiteľia v Čile (72 %). Z foriem vzdelávania za posledných 12 mesiacov (2012 – 2013) u učiteľov na Slovensku prevládali konzultácie alebo hospitácie a poradenstvo ako súčasť bežnej činnosti školy (40 %), kurzy a workshopy, účasť v skupine, ktorá vznikla za účelom ďalšieho vzdelávania učiteľov, vzdelávacie konferencie, semináre, kde učiteľia a/alebo vedeckí pracovníci prezentujú svoje výsledky, kvalifikačný program (napr. na získanie stupňa vzdelania). (TALIS, s. 7)

Systém kontinuálneho vzdelávania by sa mal prispôbovať potrebám a požiadavkám jednotlivcov a inštitúcií, plniť zábery jednotlivých pedagógov a školy i spoločnosti (Kasáčová, 2002).

## Metodológia výskumu

Výskumné otázky:

- Aká je miera záujmu pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania o školenia?
- Ako pedagogickí zamestnanci hodnotia svoje možnosti profesijného rozvoja?
- Existuje štatisticky významný vzťah medzi hodnotením záujmu o profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov a vekom, dĺžkou pedagogickej praxe a dĺžkou praxe so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia?

Cieľ: Zistiť potreby a záujem pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania o ich profesijný rozvoj a kontinuálne vzdelávanie.

Čiastkové ciele:

- Zistiť mieru záujmu pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania o školenia.
- Zistiť, ako pedagogickí zamestnanci hodnotia možnosti ich profesionálneho rozvoja.
- Zistiť, či demografické charakteristiky respondentov (vyšší vek respondentov, dĺžka pedagogickej praxe a dosiahnuté vzdelanie) sa prejavujú nižším záujmom o profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie.

Pre splnenie tretieho čiastkového cieľa sme si stanovili na nasledujúce hypotézy:

H1: Existuje významná závislosť medzi dosiahnutým vzdelaním a sebareflexívnym hodnotením ochoty profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania sa pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania.

H2: Starší respondenti sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako mladší respondenti.

H3: Respondenti s dlhšou pedagogickou praxou sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako respondenti s kratšou pedagogickou praxou.

H4: Respondenti s dlhšou pedagogickou praxou so žiakmi zo SZP sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako respondenti s kratšou pedagogickou praxou so žiakmi zo SZP.

#### Premenné

Závislá premenná: záujem o profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie.

Nezávislé premenné: ordinálne premenné vek respondentov, dĺžka pedagogickej praxe vyjadrená v presných rokoch, dĺžka pedagogickej praxe so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia vyjadrená v presných rokoch.

Na dosiahnutie stanovených cieľom sme realizovali empirický kvantitatívny exploratívny výskum. Samotná téma predurčuje, že ide o skúmanie názorov pedagogických zamestnancov, čo predikuje použitie dotazovacej metódy. Na získanie údajov sme použili anonymný neštandardizovaný dotazník vlastnej konštrukcie distribuovaný v tlačenej podobe i ako on-line dotazník. Pozostával z troch okruhov. Po demografických údajoch obsahoval položky venované hodnoteniu svojich slabých a silných stránok, príležitostí, ohrozenia, osobnostných kvalít s možnosťou zdôvodniť sebahodnotenie, následne uzavretými a polouzavretými položkami zisťoval mieru záujmu o profesijný rozvoj a školenia i možností kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Ďalšia časť bola venovaná vzdelávacím potrebám.

Výsledky prezentované v tejto štúdií boli získané v rámci väčšieho výskumu zameraného na identifikáciu a analýzu vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov primárneho vzdelávania vzhľadom k inklúzii. Zber dát bol realizovaný v júni – septembri 2017.

Získané údaje boli spracované prevažne deskriptívnou štatistikou. Údaje sme spracovali do výpočtu absolútnej a relatívnej početností (percentuálneho podielu). Pri vyhodnotení škálových položiek sme použili aritmetický priemer, modus, smerodajnú odchýlku. Následne sme použitím Kruskal Wallis Test pre tri a viac nezávislých výberov zisťovali, či existujú štatisticky významné rozdiely v ochote ďalšieho vzdelávania sa vzhľadom na vzdelanie. Korelačnú analýzu pre zistenie existencie štatisticky významného vzťahu medzi charakteristikami ako vek, dĺžka pedagogickej praxe a dĺžka praxe so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia sme overovali Spearmanovým korelačným koeficientom.

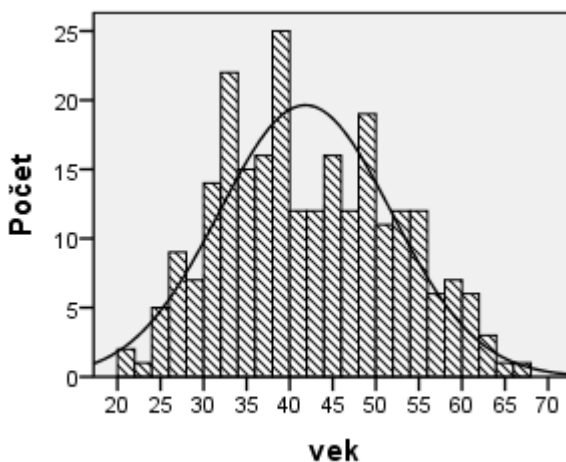
### Výskumný súbor

Výskum bol realizovaný z dôvodu potreby zistenia stavu pre inštitúciu, ktorej sú autorky článku zamestnancami. Z uvedeného dôvodu je základný súbor stanovený na pedagogických zamestnancov Prešovského a Košického kraja.

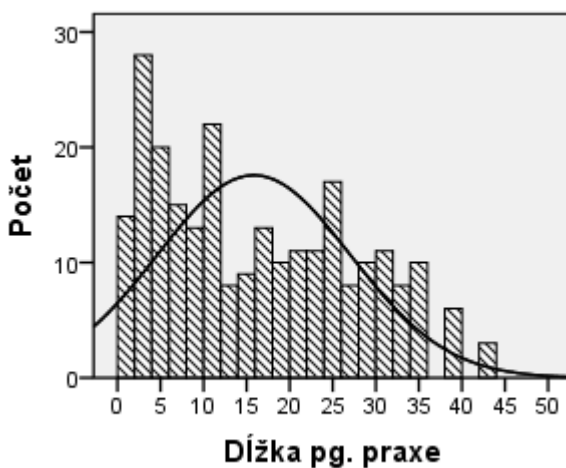
Výberový súbor bol zostavený na základe dostupného výberu. Predstavuje 247 pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania: 178 učiteľov (72,1 %), 28 vychovávateľov (11,3 %) a 41 pedagogických asistentov (16,6 %) Prešovského a Košického kraja. Respondenti z Prešovského kraja predstavujú 38,1 %, z Košického 61,5 %.

Tab. 1: Zastúpenie respondentov podľa krajov

		N	%	Platné%
Platné	Prešovský	94	38,1	38,2
	Košický	152	61,5	61,8
	Celkovo	246	99,6	100,0
Chýbajúce		1	,4	
Celkovo		247	100,0	



Graf 1 Rozloženie respondentov z hľadiska veku



Graf 2 Rozloženie respondentov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe

### Hlavné zistenia

Ochotu ďalšieho osobnostného rastu a vzdelávania sa hodnotia sebareflexívne pedagogickí zamestnanci najpozitívnejšie z poskytnutého zoznamu osobnostných



kvalít. Nasleduje flexibilita, motivácia, iniciatívnosť a nakoniec schopnosť zvládať konflikty. Všetky uvedené osobnostné kvality hodnotia nadpriemerne.

Tab. 2: Sebareflexívne hodnotenie osobnostných kvalít pedagogických zamestnancov

		motivácia	flexibilita	iniciatívnosť	schopnosť zvládať konflikty	ochota ďalšieho osobnostného rastu, vzdelávania sa
N	Platné	233	235	232	234	235
	Chýbajúce	14	12	15	13	12
AM		4,04	4,17	3,94	3,91	4,27
Me		4,00	4,00	4,00	4,00	5,00
Mo		4	5	4	4	5
SD		,840	,842	,848	,854	,902
Šikmosť		-,786	-,860	-,322	-,569	-1,269
Strmosť		,703	,396	-,692	,241	1,388
R		4	4	3	4	4
Minimum		1	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	5

Svoju ochotu osobnostného rastu a ďalšieho vzdelávania hodnotí 48,2 % respondentov najvyšším bodovým hodnotením (5), 30,4 % o stupeň horšie, 12,1 % priemerne. Voľbu vysokého hodnotenia (5 a 4 na päťstupňovej škále) zdôvodňujú tým, že chcú zlepšovať svoju odbornosť, chcú mať prehľad o nových veciach a rozširovať si obzory o nové informácie, a že v práci pedagogického zamestnanca to je dôležité až nevyhnutné a i. Veľmi malá časť priznala, že na vzdelávanie chodí kvôli získaniu kreditov a následnému vyššiemu platu. 4,9% uviedlo, že svoj osobnostný rast práve realizuje štúdiom na vysokej škole.

Nízkou ochotu profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania zdôvodňujú nedostatkom času a vzdelávanie by bolo na úkor rodiny, iní znechutením, zlou skúsenosťou, že absolvované vzdelávanie im neprineslo nič nové a prínosné pre pedagogickú prax a i.

Na otázku, čo respondenti považujú za svoje slabé stránky uviedli pestrú paletu rôznych vlastností alebo nedostatkov kompetencií či vedomostí v určitej oblasti (napr. nedostatočné ovládanie prírodných vied). Medzi učiteľmi sa najčastejšie vyskytuje prílišná citlivosť (4,49 %), málo autoritatívnosti, nedostatky v spolupráci s rodinou (zhodne 3,93 %), impulzívnosť (3,37 %), administratívna činnosť, chýbajúca vlastná

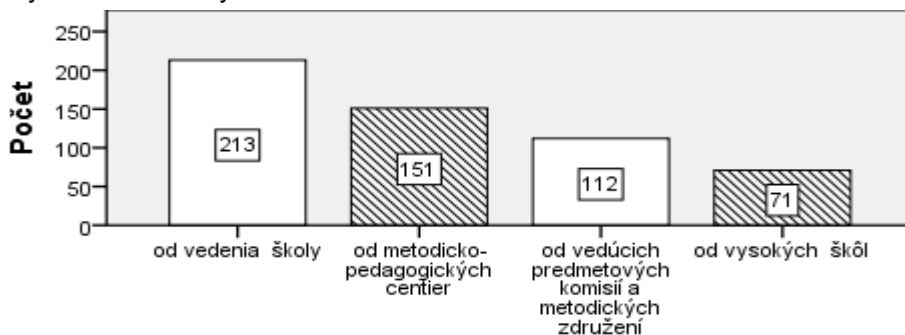
motivácia, únava a mnohé iné. V prípade pedagogických asistentov sa najčastejšie objavila prílišná impulzivnosť (9,76 %), málo praxe, málo autoritatívnosti (zhodne 4,88 %). Vychovávateľky najčastejšie uvádzali slabú schopnosť riešiť konflikty, nedostatok praxe (7,14 %).

Pedagogickí zamestnanci považujú za najčastejšie ohrozenie a nebezpečenstvo, ktoré im ako pedagogickému zamestnancovi hrozí, agresivitu žiakov, ktoré špecifikovali ako napadnutie slovné i fyzické (13,36 % respondentov). V trochu menšej miere sú to konflikty s rodičmi (10,93 %), vyhorenie (8,91 %), prenosné choroby od žiakov ako svrab, vši, žltacka a i. (6,07 %), problémoví žiaci (4,05 %) a neuznanie dôležitosti povolania spoločnosťou. Konkrétne učitelia za ako ohrozenie najviac pociťujú agresivitu žiakov, vyhorenie, konflikty s rodičmi, problémoví žiaci a neuznanie dôležitosti povolania spoločnosťou, stres a nervové vypätie, nepochopenie zo strany rodičov a žiakov. 6,18 % z nich nevníma žiadne ohrozenie. U pedagogických asistentov sú najčastejším ohrozením konflikty s rodičmi (14,68 %), choroby od žiakov (14,63 %), veľká zodpovednosť za žiakov, agresivita žiakov, vyhorenie. Ohrozenie nevníma alebo nevedelo uviesť 12,2 %. Na rozdiel od uvedených kategórií pedagogických zamestnancov, vychovávateľky vôbec neuviedli vyhorenie, neuznanie dôležitosti povolania a nepochopenie zo strany rodičov. Neodpovedalo 40,08 % všetkých respondentov.

Ako príležitosti na vlastný rozvoj a rast vidia kontinuálne vzdelávanie a školenia (21,86 %), štúdium na vysokej škole (6,48%, výrazne viac vychovávateľky a pedagogickí asistenti), respondentova silná motivácia a chuť učiť sa nové veci (5,26 %). 6,88% respondentov sa vyjadrilo, že je dostatok príležitostí na ďalšie vzdelávanie a rozvoj (iba pedagogickí asistenti a učiteľky).

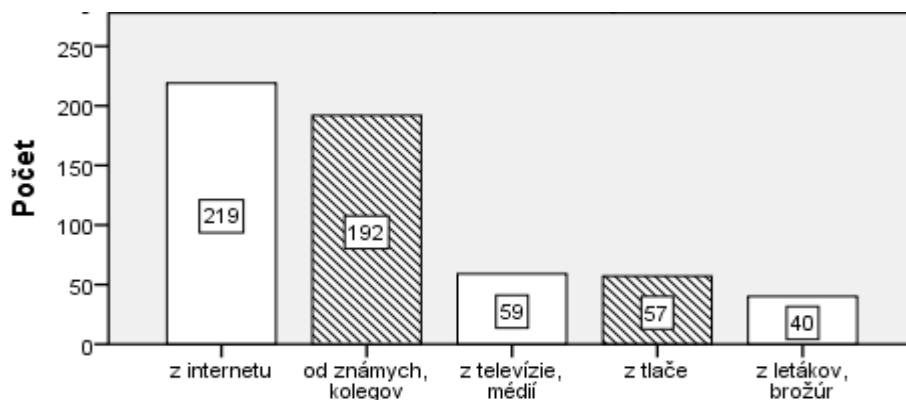
Pedagogickí zamestnanci deklarovali **záujem o vzdelávanie formou školení**. Väčšina (90,3 %) má záujem o ďalšie vzdelávanie formou školenia.

Informácie o možnostiach profesijného rozvoja sa k pedagogickým zamestnancom dostávajú najčastejšie sprostredkované cez vedenie školy (86,2 %), v menšej miere priamo od metodicko-pedagogických centier (61,1), ešte v menšej miere od vedúcich predmetových komisií a metodických združení (45,3 %). Iba 28,7 % respondentov dostáva informácie o možnostiach profesijného rozvoja od vysokých škôl. Ako ďalšie možnosti uviedli, že si sami vyhľadávajú možnosti vzdelávania (cez internet), dostávajú mailom od vzdelávacích inštitúcií ako Akadémia vzdelávania a i., prípadne od kolegov z iných škôl a známych.



Graf 3 Odkiaľ sa k pedagogickým zamestnancom dostávajú informácie o možnostiach profesionálneho rastu

Pedagogickí zamestnanci si sami **získavajú informácie súvisiace s profesijným rozvojom** v najväčšej miere z internetu (88,7 %) a v trochu menšej miere od známych a kolegov (77,7 %). Výrazne menšia časť respondentov získava informácie z televízie a médií (23,9 %) a približne v rovnakej miere z tlače (23,1 %). Najmenej pedagogických zamestnancov (16,2 %) získava informácie o profesijnom rozvoji z letákov a brožúr. Ako ďalšie možnosti respondenti uviedli odbornú literatúru, maily, vzdelávacie podujatia a školenia.



Graf 4 Zdroje informácií súvisiace s profesionálnym rastom

Pre účasť na školeniach a inštitúciami realizovanom kontinuálnom vzdelávaní je pre pedagogických zamestnancov dôležitý súhlas nadriadeného (riaditeľa, resp. zástupcu školy). Preto sme zisťovali, či majú dostatočnú **podporu a priestor na ich vzdelávanie** zo strany vedenia školy. Pozitívom je výsledok, že 91,1 % vidí podporu pre svoje kontinuálne vzdelávanie zo strany ich nadriadených.

Následne sme zisťovali, či by im zamestnávateľ **umožnil zúčastniť sa kontinuálneho vzdelávania týkajúceho sa inklúzie**, čo je aktuálny prístup vzdelávania postupne presadzovaný aj na Slovensku. 52,6 % je presvedčených, že zamestnávateľ by im to umožnil, ďalším 31,6 % predpokladá, že zamestnávateľ im to skôr umožní. Skôr neumožnenú a určite neumožnenú účasť by malo spolu 9,4 % respondentov. 5,7 % nevedelo posúdiť.

Tab. 3: Očakávania od zamestnávateľa k možnosti zúčastniť sa kontinuálneho vzdelávania týkajúceho sa inklúzie

		N	%	Platné%
Platné	neviem	14	5,7	5,7
	nie, neumožňuje	11	4,5	4,5
	skôr nie	12	4,9	4,9
	väčšinou umožňuje	78	31,6	31,8
	áno, umožňuje	130	52,6	53,1
	Celkovo	245	99,2	100,0
Chýbajúce		2	,8	
Celkovo		247	100,0	

Pre účasť na kontinuálnom vzdelávaní môžu byť motivujúce informácie o pripravovaných školeniach. Z aspektu ponuky metodického centra hodnotí priestor na vzdelávanie 55,9 % respondentov pozitívne. Menší priestor vnímajú zo strany ponuky iných školiacich inštitúcií a organizácií (kladne odpovedalo 49,8 %).

H1: Existuje významná závislosť medzi dosiahnutým vzdelaním a sebareflexívnym hodnotením ochoty profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania sa pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania.

Použitím Kruskal-Wallis testu pre tri a viac nezávislých výberov sme zisťovali, či existujú štatisticky významné rozdiely v ochote ďalšieho vzdelávania sa vzhľadom na dosiahnuté vzdelanie. Signifikantný rozdiel je medzi respondentmi so stredoškolským vzdelaním v porovnaní s respondentmi s bakalárskym a magisterským vzdelaním. I z tabuľky č. 3 vyplýva, že respondenti so stredoškolským vzdelaním sú ochotnejší ďalej osobnostne rásť a vzdelávať sa v porovnaní s vysokoškolsky vzdelanými respondentmi. Pravdepodobne vidia potrebu v zlepšení si kvalifikácie vysokoškolským štúdiom alebo rozšírenie vedomostí kurzami a školeniami.

Tab. 4: Porovnanie ochoty ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním

	Ochota profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania sa
Chi-kvadrát	11,608
df	2
p-hodnota	,003

H2: Starší respindenti sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako mladší respondenti.

Štatistický významný vzťah sme identifikovali medzi vekom a ochotou profesijne sa rozvíjať. Potvrdili sa nám predpoklady, že čím sú respondenti starší, tým sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať.

H3: Respondenti s dlhšou pedagogickou praxou sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako respondenti s kratšou pedagogickou praxou.

H4: Respondenti s dlhšou pedagogickou praxou so žiakmi zo SZP sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať ako respondenti s kratšou pedagogickou praxou so žiakmi zo SZP.

Štatistický významný vzťah sme tiež identifikovali medzi dĺžkou pedagogickej praxe a dĺžkou praxe so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a sebareflexívnym hodnotením vlastnej ochoty profesijne sa rozvíjať. Potvrdili sa nám predpoklady, že čím majú respondenti dlhšiu prax i dlhšiu prax so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, tým sú menej ochotní profesijne sa rozvíjať. Hodnotenie ostatných osobnostných kvalít ako motivácia, flexibilita, iniciatíva s vekom a dĺžkou praxe ani vekom nesúvisí.

Tab. 5: Výsledky Spearmanového korelačného koeficientu pre zistenie, či existuje štatisticky významný vzťah medzi hodnotením osobnostných kvalít pedagogických zamestnancov a vekom, dĺžkou pedagogickej praxe a dĺžkou praxe so žiakmi zo SZP

		motivácia	flexibilita	iniciatívnosť	schopnosť zvládať konflikty	ochota ďalšieho vzdelávania sa a profesijného rozvoja
vek	r	,032	-,088	-,072	,028	-,217**
	p-hodnota	,622	,181	,274	,671	,001
	N	232	234	231	233	234
Dĺžka pg. praxe	r	,025	-,058	-,057	,032	-,233**
	p-hodnota	,699	,373	,390	,627	,000
	N	233	235	232	234	235
Dĺžka praxe so SZP	r	,012	-,029	-,104	,074	-,174**
	p-hodnota	,864	,667	,128	,277	,010
	N	218	220	217	219	220

## Diskusia

Prezentovaným výskumom sme zisťovali záujem pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania o ich profesijný rozvoj a kontinuálne vzdelávanie. Pedagogickí zamestnanci hodnotia svoju ochotu ďalšieho vzdelávania a osobnostného rastu ako najlepšiu z uvedených piatich vlastností. Zároveň takmer všetci vyjadrili aj záujem o ďalšie vzdelávanie formou školení (bez uvedenia témy). Skutočnosť, že učitelia sú si vedomí nutnosti a potreby ďalej sa vzdelávať zistil aj výskum Majerovej (2011). Zároveň autorka uvádza, že učitelia na vzdelávaciu ponuku pozerajú ako na niečo, čo im prináša isté bodové vymedzenie. Výsledky nášho výskumu to nepotvrdzujú. Najväčšia časť pedagogických zamestnancov uviedla, že chcú zlepšovať svoju odbornosť, chcú mať prehľad o nových veciach a rozširovať si obzory o nové informácie, a že v práci pedagogického zamestnanca to je dôležité až nevyhnutné a i. Len veľmi malá časť uviedla, že na vzdelávanie chodí kvôli získaniu kreditov a následnému vyššiemu platu. Podľa výsledkov výskumu zameraného na učiteľov odborných predmetov SOŠ (Harausová, 2014), až 86 % respondentov v dotazníku uviedlo, že vzdelávania sa zúčastňujú s cieľom získať nové poznatky.

Nízku ochotu profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania zdôvodnili naši respondenti nedostatkom času a vzdelávanie by bolo na úkor rodiny, iní znechutením, zlou skúsenosťou, že absolvované vzdelávanie im neprinieslo nič nové a prínosné pre pedagogickú prax a i. Je to zmena v porovnaní s výsledkami z výskumu TALIS z roku 2013 (*TALIS Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní, 2014*), kedy učitelia ako dôvod pre neúčast' na ďalšom vzdelávaní za posledných 12 mesiacov uviedli, že dôvodom bolo príliš drahé vzdelávanie, k dispozícii nebola žiadna vhodná ponuka.

V súčasnosti sú viaceré vzdelávania poskytované bezplatne alebo za sumu, ktorá sa pedagogickým zamestnancom nemusí zdať vysoká, lebo pri nazbieraní potrebného počtu kreditov sa im investícia vráti v podobe príplatku za kredity.

Pre účasť na školeniach a kontinuálnom vzdelávaní je pre zamestnancov nevyhnutný súhlas vedenia školy. Preto sme zisťovali, ako vnímajú podporu zo strany ich

nadriadených. Pedagogickí zamestnanci cítia podporu zo strany vedenia školy a tiež vo veľkej miere predpokladajú, že ich nadriadení by im umožnili zúčastniť sa vzdelávania aj s novou a veľmi aktuálnou tematikou inkluzívnej edukácie.

Potvrdili sa nám hypotézy, že čím sú pedagogickí zamestnanci starší, tým sú menej ochotní ďalej sa vzdelávať a profesijne rozvíjať, čo je pravdepodobne dané uvedomovaním si svojich viacročných skúseností a vo vyššom veku sa skrátujúcim časom odchodu do dôchodku, a teda menšou využiteľnosťou získaných poznatkov zo školení v porovnaní s mladšími kolegami. Rovnako platí, že čím majú dlhšiu pedagogickú prax strácajú záujem o profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie. Tiež sa nám potvrdila hypotéza, že čím majú pedagogickí zamestnanci dlhšiu pedagogickú prax so žiakmi zo SZP, tým sú menej ochotní profesijne sa rozvíjať.

Informácie o školeniach pedagogickým zamestnancom poskytuje vedenie školy, k niektorým chodia ponuky z metodicko-pedagogického centra. K pedagogickým zamestnancom len vo veľmi malej miere sa dostávajú ponuky o možnosti vzdelávania sa od vysokých škôl a univerzít. Iba k polovici sa dostanú ponuky iných školiacich inštitúcií a organizácií, ako sú rôzne firmy a súkromné spoločnosti.

Pedagogickí zamestnanci primárneho stupňa vzdelávania v súčasnom modernom svete globálne prepojenom internetom a informačno-komunikačnými technológiami pri vyhľadávaní informácii siahajú najčastejšie práve po informáciách, ktoré im poskytne internet. Ide o najviac prístupný spôsob šírenia poznatkov a informácií veľkému auditóriu.

## Záver

Systém kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov má reflektovať potreby spoločnosti a škôl, zároveň musí vychádzať aj z potrieb a záujmov samotných pedagógov. Na základe nášho výskumu môžeme tvrdiť, že väčšina pedagogických zamestnancov Košického a Prešovského kraja má záujem o profesijný rozvoj aj vzdelávanie formou školení.

Na základe realizovaného výskumu vidíme priestor na väčšie šírenie a propagovanie informácií o možnostiach vzdelávania a profesijného rastu realizovaného vysokými školami a univerzitami. Informácie súvisiace s profesijným rozvojom je najefektívnejšie zverejňovať prostredníctvom internetu. Rovnako študijné materiály, publikácie zverejnené online na internete zasiahnu najväčšie publikum. Ďalšiu efektívnu možnosť ako zvýšiť a rozšíriť vzdelávanie učiteľov primárneho vzdelávania vidíme v zasielaní informácii mailom riaditeľom a vedeniu škôl.

## Podakovanie

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 032KU-4/2016 Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom a primárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny.

## Literatúra

- HARAUŠOVÁ, H. (2014) Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu. In *PEDAGOGIKA.SK*, 2014, ročník 5, č. 3: s. 219-232.
- HLAVÁČOVÁ, Z. (2011). Súčasná škola a jej smerovanie. In ROCHOVSKÁ, I. – HLAŤOVÁ, Z. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. (s. 9 – 114). Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

- HUPKOVÁ, M. (2004). Sebareflexia vo výchovno-vzdelávacej práci učiteľa. In HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. (s. 43 – 96). Bratislava: IRIS, 2004.
- KASÁČOVÁ, B. (2002). *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB. 151 s.
- MAJEROVÁ, T. 2011. Potrebujú učitelia poradenstvo v ďalšom vzdelávaní. In VENDEL (ed.). *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*. [online]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. [cit. 5.3.2019]. ISBN 978-80-555-0369-1. s. 161 – 165. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/23.pdf>
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 704 s.
- PAVLOV, I. (2013). Pedagogické súvislosti podpory profesionálneho rozvoja učiteľov. In KRAJČOVÁ, N. – ŠUŤÁKOVÁ, V. (eds.). *Učiteľ na ceste k profesionalite: Recenzovaný zborník vedeckých prác*. (s. 266-281) Prešov: FHPV PU v Prešove, Škola plus, s.r.o.
- PETLÁK, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004. 318 s.
- PETLÁK, E. (2005). Didaktika súčasnosti a budúcnosti. In PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS.(s. 9 – 38)
- ROSA, V. (2000). Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom. In *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí*. (s. 34–41). Bratislava: Metodické centrum.
- TALIS *Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní : základné informácie o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. [online]. 2014. [cit. 5.3.2019]. 10 s. Dostupné na internete: [https://www.nucem.sk/dl/3450/TALIS\\_2013\\_-\\_prvotne\\_zistenia.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3450/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf)
- TUREK, I. (2014). *Didaktika* (3. vydanie). Bratislava: Wolters Kluwer. 620 s.
- Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

## Adresy autorov

### **PaedDr. Veronika Kušnírová, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín,  
Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

veronika.haskova@ku.sk

### **PaedDr. Božena Švábová, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín,  
Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku

Bottova 15, 054 01 Levoča

bozena.svabova@ku.sk

# NÁZORY UČITEĽOV A VYCHOVÁVATEĽOV NA DIDAKTICKÉ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV

## OPINIONS OF TEACHERS AND EDUCATORS ON THE DIDACTIC COMPETENCES OF STUDENTS

**Milena Lipnická**

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

**Eva Cvitkovičová**

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

### **Abstract:**

The theoretical background in the contribution of the presented survey results was the knowledge about the didactic competencies of pre-school and elementary pedagogy students and the activities of the training (cooperant) teachers in the pedagogical practice of the students. The aim of the survey was to know the opinions of the teachers of kindergartens and educators of after-school care centre on selected didactic competences of students of bachelor study in developing language and literary literacy of children. The survey involved the training teachers of the kindergarten and educators of the after-school care centre who led the students to pedagogical practice in ac. r. 2017/2018. The method of the research was a questionnaire, its return was 65.22% for the training teachers of the nursery school and 34.62% for the training educators of the after-school care centre. By analyzing and comparing survey data, it was found that trainee educators are more convinced of the positive development of selected didactic competencies of the students than the training teachers of the kindergarten. Further research data is analyzed and described in the paper. The contribution was developed as part of the KEGA project no. 013UMB-4/2017 entitled Creation of a curriculum in the area of linguistic and literary literacy in a newly-accredited bachelor study, whose responsible researcher is doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

### **Key words:**

kindergarten, pedagogical practice, after-school care centre, student, teacher, educator

### **Teoretické východiská**

Rozvíjanie didaktických kompetencií študentiek/študentov (ďalej študenti) v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti vysvetlili Filagová, Harnúšková, Petrová a Zápotočná (2007) cez koncepciu pedagogickej praxe v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. Pedagogická prax je spojená s výučbou predmetov zameraných na rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Študenti na praxi poznávajú širšie súvislosti tejto problematiky, pozorujú a uskutočňujú edukačné hry a činnosti. Rozvíjanie didaktických kompetencií študentov na pedagogickej praxi je zamerané na učenie sa súvislostiam prezentovanej teórie



a existujúcej edukačnej praxe. Študenti tieto reflektujú opierajúc sa o svoje skúsenosti a dojmy (1998; podľa Filagová, Harnúšková, Petrová, Zápotočná, 2007).

Didaktické kompetencie študentov - budúcich učiteľov materských škôl (MŠ) a vychovávateľov školských klubov (ŠKD) detí pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti pomenovala Lipnická (2009). Ide o spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty) pre edukáciu (výchovu, vzdelávanie, vycvičovanie). Určené sú študijnými a pracovnými požiadavkami, profesijnými štandardami i osobnostnými dispozíciami študenta. Lipnická (2009) pomenovala didaktické kompetencie pre tieto pedagogické činnosti:

- *diagnostikovanie* dieťaťa, skupín detí,
- *programovanie* edukácie, plánovanie výučby,
- *realizovanie* edukačných programov, projektov, plánov,
- *hodnotenie* a reflexiu edukačných procesov a profesijnú sebareflexiu,
- *uplatňovanie* metodík jazykovo-komunikačnej edukácie,
- *odborno-metodické poradenstvo* kolegom, rodičom,
- *pedagogické komunikovanie s deťmi aj dospelými*.

Tab.1: Rozdelenie didaktických kompetencií študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky

Didaktické kompetencie	
1. diagnostikovanie dieťaťa, skupín detí,	<p>realizovať pedagogické diagnostikovanie rozvoja reči dieťaťa/detí v kontexte komplexného poznávania osobnosti, porovnávaním s vývinovými a kurikulárnymi štandardami aj individuálnymi dispozíciami a potencialitami,</p> <p>poznať a adekvátne uplatňovať stratégie, metódy a metodiky diagnostikovania,</p> <p>prognózovať stratégie a metódy rečového rozvoja dieťaťa v spolupráci s odborníkmi v oblasti logopédie a špeciálnej pedagogiky aj s rodičmi,</p>
2. programovanie edukácie, plánovanie výučby,	<p>stanovovať primerané a reálne dosiahnuteľné ciele jazykovo-komunikačnej edukácie, aby boli zreteľne vymedzené kľúčové jazykové a komunikačné kompetencie dieťaťa,</p> <p>zosúlaďovať všeobecné ciele (sociokultúrne preferované kľúčové kompetencie) a špecifické ciele (individuálne možnosti a schopnosti dieťaťa v reči),</p> <p>modifikovať učivo z kurikula jazykovo-komunikačnej edukácie vzhľadom k vekovým a individuálnym špecifikám detí,</p> <p>prepájať ciele jazykovo-komunikačnej edukácie s cieľmi iných vzdelávacích oblastí, aby sa dieťa celostne osobnostne rozvíjalo,</p> <p>začleniť obsah jazykovo-komunikačnej edukácie do iných vzdelávacích oblastí tak, aby dieťa nadobúdalo komplex vedomostí, schopností a postojov v problematike,</p>

	<p>konkretizovať ciele jazykovo-komunikačnej edukácie na učebné s využitím aktívnych slovies podľa taxonómií cieľov,</p> <p>diferencovať výučbu, ciele, obsah, prostriedky a podmienky výučby podľa rečových, jazykových a komunikačných možností a schopností jednotlivých detí,</p> <p>formulovať adekvátne učebné úlohy, aby deti aktivizovali k činnosti, pretransformovať učebné úlohy do komunikačných situácií v podobe zrozumiteľných inštrukcií k činnosti,</p> <p>uplatňovať vhodné učebné stratégie, metódy, organizačné formy, pomôcky a materiály na splnenie edukačných cieľov, učiť deti hraniť sa,</p> <p>definovať kritériá posudzovania a hodnotenia výučby vo vzťahu k následným zmenám a modifikáciám v nadväznosti na edukačné potreby detí,</p>
<p>3. realizovanie edukačných programov, projektov, plánov,</p>	<p>byť deťom rečovým a komunikačným vzorom na napodobňovanie,</p> <p>pripraviť pre deti osobne významné učebné a komunikačné situácie v podmienkach materskej školy alebo mimo nej (napr. návšteva pekárstva, pošty ....),</p> <p>nadviazať komunikačný kontakt s triedou, aj s každým dieťaťom, u detí z bilingválneho jazykového prostredia a detí s narušenou komunikačnou schopnosťou osvojiť si postupy podpornej komunikácie, ktorá uľahčuje komunikačné aktivity dieťaťa,</p> <p>komunikovať učebné úlohy deťom zrozumiteľne formulovanými inštrukciami s názorným sprievodom v postupnosti jednotlivých krokov činností,</p> <p>organizovať zmysluplné situácie učenia sa detí, v ktorých budú prevládať rečové a komunikačné aktivity detí nad monológom učiteľa,</p> <p>pripraviť viaceré učebné situácie, umožniť deťom vybrať si z ponúkaných aktivít,</p> <p>koordinovať interaktívne činnosti a rozhovory detí s priestorom na sebavyjadrenie sa každého dieťaťa,</p> <p>flexibilne a dynamicky riadiť a organizovať aktivity detí striedaním foriem práce, aby každé dieťa bolo komunikačne aktívne a získalo</p>

	potrebnú podporu v rečovom rozvoji,
4. hodnotenie a reflexiu edukačných procesov a profesijnú sebareflexiu,	<p>analyzovať, hodnotiť, reflektovať výučbu vzhľadom k rozvoju detí, poskytovať deťom rozvíjajúcu spätnú väzbu, využívať motivujúce prostriedky a formy hodnotenia,</p> <p>analyzovať, hodnotiť, reflektovať výučbu vo vzťahu k sebe v role učiteľa vychovávateľa, zdôvodňovať vlastné pedagogické skúsenosti, činnosti a konanie cez teoretické a didakticko-metodické poznanie, koncepcie, metodiky, diagnostikovať vlastné pocity neúspechu vo výučbe,</p>
5. uplatňovanie metodík jazykovo- komunikačnej edukácie, odborno- metodické poradenstvo,	<p>poskytovať dieťaťu pri každej príležitosti pozitívnu emocionálnu a obsahovo hodnotnú komunikačnú spätnú väzbu,</p> <p>posilňovať správne rečové prejavy dieťaťa, povzbudzovať ho a chváliť,</p> <p>poznať a uplatňovať stratégie a metódy podporujúce vývin reči, rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť detí,</p> <p>poznať a vhodne uplatňovať metodiky rozvoja reči detí a prevencie narušenej komunikačnej schopnosti detí a radiť v problematike kolegom, rodičom,</p>
6. pre pedagogické komunikovani e s deťmi aj dospelými.	<p>mať kultivovaný rečový prejav, byť rečovým vzorom pre deti, nemať chyby a poruchy reči, snažiť sa deficitný rečový prejav logopedicky korigovať,</p> <p>ovládať spisovnú podobu vyučovacieho jazyka materskej školy,</p> <p>býť komunikačne ústretovou osobnosťou pre rozmanité komunikačné situácie, mať schopnosť zvládať ich tvorivo, trpezlivo, empaticky a optimisticky,</p> <p>vedieť sa flexibilne adaptovať na úroveň komunikačných partnerov (deti, rodičia, špecialisti a pod.), svojím komunikačným prejavom ich osobnostne kultivovať.</p>

Pedagogickú prax v bakalárskom štúdiu predškolskej a elementárnej pedagogiky študenti realizujú v materských školách a školských kluboch detí. Na pedagogickej praxi študentov vedú cviční učitelia MŠ a vychovávateľa ŠKD. Doušková (2009) napísala, že ide o expertov z praxe, ktorí majú záujem a vôľu podieľať sa na praktickej príprave budúcich učiteľov MŠ a vychovávateľov ŠKD. Okrem iných úloh hodnotia aj didaktické kompetencie študentov na pedagogickej praxi v oblasti:

- *organizačnej*, ako študent pripravil vecné prostredie pre učenie sa detí s ohľadom na osobitosti učiacich sa detí, ako organizuje čas na osvojenie si obsahu učiva a jeho prezentáciu,
- *situačnej*, ako študent vytvára a udržiava sociálnu atmosféru, v ktorej sa realizujú aktuálne učebné činnosti, ako rešpektuje vzťah učebnej situácie a poznávanej reality,

- *procesuálnej*, ako študent komunikuje učebné úlohy, organizuje interakcie detí,
- *obsahovej*, ako študent vybral a učí učivo vo vzťahu k situácii, záujmom, potrebám a špecifikám detí,
- *hodnotiacej*, ako študent deti motivuje a hodnotí technikami rozvíjajúceho hodnotenia.

Havel a Šimoník (2006) cvičných učiteľov a vychovávateľov považujú za kooperatívnych učiteľov. Charakterizuje ich cieľná príprava na túto pozíciu a vlastné (kreatívne a autonómne) poňatie vedenia študenta na pedagogickej praxi v spolupráci s ním a fakultnými učiteľmi. Okrem podrobných opisov kompetencií a činností kooperujúcich učiteľov Havel a Šimoník (2006) zverejnili aj výsledky výskumu intervencií cvičných (kooperujúcich) učiteľov do prípravy budúcich učiteľov v projekte grantovej agentúry Českej republiky. Na základe zistení z názorov 252 študentov učiteľského študijného programu vyjadrených v dotazníku a doplnených rozhovormi formulovali tieto závery:

- kooperujúci učitelia, vychovávatelia si majú túto pozíciu vybrať, nie byť do nej vybraní,
- majú byť vzdelaní v odbore, v ktorom pedagogickú prax vedú,
- majú byť ochotní, kreatívni, empatickí a ľudskí,
- z fakultnej pôdy majú byť dôsledne informovaní o podrobnostiach pedagogickej praxe,
- fakultní učitelia a kooperujúci učitelia, vychovávatelia, majú úzko spolupracovať,
- je potrebné uplatňovať aj hodnotenie kooperujúcich učiteľov, vychovávateľov študentmi.

Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov skúmali Doušková a Trnka (2009) v projekte VEGA. V zovšeobecneniach výsledkov výskumu okrem iného konštatovali, že vedenie študenta na pedagogickej praxi cvičným učiteľom, vychovávateľom je vysoko tendenčné a nekonzistentné. Uviedli, že cviční učitelia, vychovávatelia vedú študentov podľa didaktickej rutiny, vystavanej na reflexii problémov každodennej praxe, že im intenzívne sprostredkujú svoje poznatky, že študentov nevedú k hľadaniu didakticky účinných možností pomoci žiakom, ale nechávajú študenta, aby ich v procese výučby objavoval. Výskumníci tiež zistili, že cviční učitelia a vychovávatelia majú tendenciu preferovať a hodnotiť organizačné problémy učenia pred ostatnými učebnými problémami. Iste i ďalej opísané zistenia v prieskume môžu byť týmito skutočnosťami ovplyvnené.

## Cieľ prieskumu

Cviční učitelia MŠ a vychovávatelia ŠKD majú skúsenosti s vedením študentov na pedagogickej praxi. Hodnotia ich didaktické kompetencie na základe pedagogických činností. Z tejto skutočnosti sme vychádzali pri plánovaní prieskumu. Cieľom bolo zistiť hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky (Bc.) vo vybraných oblastiach didaktických kompetencií (podľa tab. 1) so zameraním na rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Cieľ prieskumu je parciálnou súčasťou cieľov výskumu v projekte KEGA č. 013UMB-4/2017. Hlavným projektovým zámerom je vytvoriť vysokoškolskú učebnicu a dve cvičebnice zamerané na rozvoj didaktických kompetencií študentov učiteľov v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. Ich overovanie v akčnom výskume, ale v danom projekte nie je plánované. Bude predmetom ďalšej výskumnej práce členov projektu.

## Výskumné otázky

Otázka 1: Aké sú hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov v oblasti tvorivého plánovania výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí?

Otázka 2: Aké sú hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov v oblasti metodicky vhodného realizovania výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí?

Otázka 3: Aké sú hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov v oblasti konštruktívneho analyzovania a hodnotenia výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí?

Otázka 4: Aké sú hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov v oblasti vhodného uplatňovania žánrov literatúry pre deti vo vzdelávacích aktivitách na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí a v oblasti metodicky vhodného vedia deti v porozumení čítaných textov?

## Vzorka osôb v prieskume

Do vzorky osôb v prieskume boli zámerne vybrané cvičné učiteľky MŠ a vychovávateľky ŠKD (spolu 49), ktoré v akademickom roku 2017/2018 viedli študentov 1. – 3. ročníka bakalárskeho štúdia z katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici na pedagogickej praxi. Dotazníky im boli rozdane na odbornom seminári a workshope v dňoch 5.- 6. 4. 2018. Tieto aktivity boli zorganizované v rámci projektu KEGA č. 013UMB-4/2017. Cvičné učiteľky MŠ a vychovávateľky ŠKD, ktoré sa odborného seminára a workshopu nezúčastnili, dostali dotazníky poštou. Z celkového počtu 23 cvičných učiteliek MŠ dotazník vyplnilo 15 z nich. Podobne z 26 cvičných vychovávateľiek ŠKD dotazník vrátilo len 9. Návratnosť dotazníka bola 48,98 %, teda vrátila sa necelá polovica.

Tab. 2: Súbor osôb v zapojených v prieskume a návratnosť dotazníka

	Základný súbor	Počet zúčastnených	Návratnosť dotazníka (%)
Učiteľky MŠ	23	15	65,22
Vychovávateľky ŠKD	26	9	34,62

V dotazníku odpovedali prevažne vysokoškolsky vzdelané učiteľky a vychovávateľky. V prípade učiteliek MŠ túto skupinu tvorilo 73,3 % a v prípade vychovávateľiek ŠKD 66,7 %. Ostatné respondentky majú stredoškolské vzdelanie.

## Metóda prieskumu

Metódou prieskumu bol štruktúrovaný dotazník vlastnej proveniencie v dvoch variantoch, prvý pre cvičné učiteľky MŠ a druhý pre vychovávateľky ŠKD s porovnateľnými obsahmi položiek. V predvýskume overený nebol. Vytvorený bol na základe štúdia odbornej metodologickej literatúry. Otázky v dotazníku boli zatvorené, respondentky odpovedali na škále úplne súhlasím až úplne nesúhlasím. Dotazník obsahoval 20 výskumných položiek zameraných na zistenie hodnotiacich názorov cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na vybrané didaktické kompetencie študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky (Bc.) pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí. V danom príspevku sú prezentované zistenia len z piatich výskumných položiek týkajúcich sa výchovno-vzdelávacích aktivít. Respondentkám umožňovali vyjadriť svoju mieru súhlasu/ nesúhlasu s tvrdeniami o vybraných

didaktických kompetenciách študentov. Získané údaje boli analyzované deskriptívnou štatistikou, percentuálne vyhodnotené a interpretované v tabuľkách a grafoch. Hlavné zistenia sú ďalej zobrazené a vysvetlené.

## Hlavné zistenia

### z názorov učiteliek materských škôl

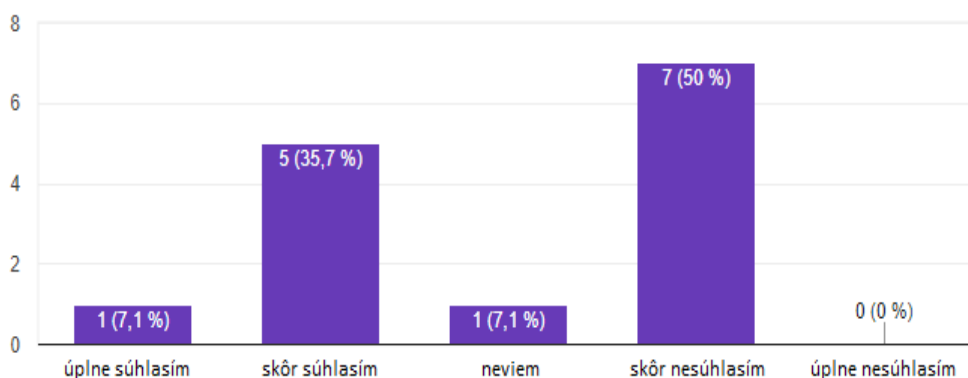
Cvičné učiteľky materských škôl sa v prieskume vyjadrovali k vybraným didaktickým kompetenciám študentov v štyroch oblastiach (1.- 4. výskumná otázka). O prieskumných údajoch informuje 3. tabuľka.

Tab. 3: Hlavné zistenia z názorov cvičných učiteliek MŠ na vybrané didaktické kompetencie študentov v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti detí

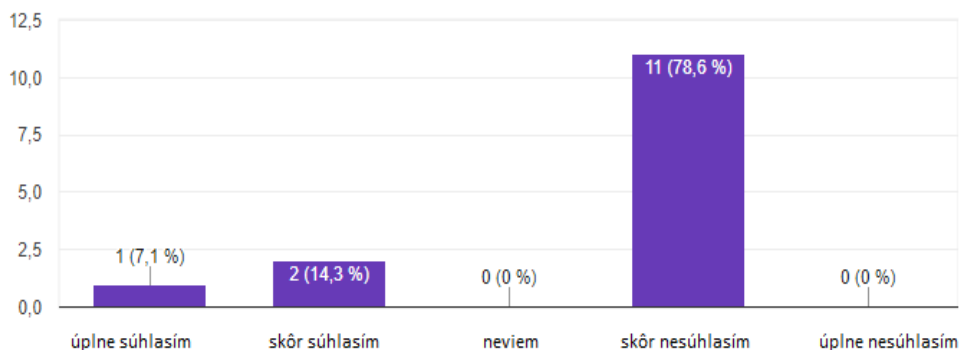
Programovanie edukácie, plánovanie výučby,	Miera súhlasu s výrokom „Praxujúci študenti tvorivo plánujú výchovno-vzdelávacie aktivity na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí“.					
		„skôr súhlasím“		„skôr nesúhlasím“		
	hovorenej reči detí	64,3 %		35,7 %		
	písanej reči detí	35,7 %		64,3 %		
realizovanie edukačných programov, projektov, plánov,	Miera súhlasu s výrokom „Praxujúci študenti metodicky vhodne realizujú výchovno-vzdelávacie aktivity na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí“.					
		„úplne súhlasím“	„skôr súhlasím“	„neviem“	„skôr nesúhlasím“	„úplne nesúhlasím“
	hovorenej reči detí	23,1 %	38,5%	7,7%	30,8%	0,0%
	písanej reči detí	0,0%	42,9%	0,0%	57,1%	0,0%
hodnotenie a reflexiu edukačných procesov a profesijnú sebareflexiu,	Miera súhlasu s výrokom „Praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj hovorenej/ písanej reči detí“.					
		„úplne súhlasím“	„skôr súhlasím“	„neviem“	„skôr nesúhlasím“	„úplne nesúhlasím“
	hovorenej reči detí (graf 1)	7,1%	35,7%	7,1%	50,0%	0,0%

	písanej reči detí (graf 2)	7,1%	14,3%	0,0%	78,6%	0,0%
uplatňovanie metódik jazykovo-komunikačnej edukácie.	<p>Odpovede pri výroku „Praxujúci študenti vhodne uplatňujú žánre literatúry pre deti vo výchovno-vzdelávacích aktivitách“ boli v 50% „skôr súhlasím“ a v 50% „skôr nesúhlasím“.</p> <p>Vo výroku „Praxujúci študenti metodicky vhodne vedú deti k porozumeniu čítaných textov“ sa respondenti vyjadrili podobne ako v predchádzajúcom výroku, len jedna respondentka uviedla, že sa nevie vyjadriť. Teda 42,9% cvičných učiteliek uviedlo názor, že skôr s výrokom súhlasí a 50%, že skôr nesúhlasí.</p>					

U cvičných učiteliek MŠ z prieskumnej vzorky prevažuje názor, že študenti tvorivo plánujú vzdelávacie aktivity na rozvoj hovorenej reči detí (64,3%). Úplný súhlas s týmto tvrdením však nebol v dotazníku vyjadrený. Asi preto, že študenti majú rezervy v tejto oblasti didaktických kompetencií. Respondentky vyjadrili kritický názor na didaktické kompetencie študentov pre rozvoj písanej reči detí. Nepriamo poskytli zdôvodnenie svojich názorov hodnotením kompetencií študentov v oblasti metodiky edukačnej práce. Viac ako polovica cvičných učiteliek (57,1%) nesúhlasila s tvrdením, že praxujúci študenti metodicky vhodne realizujú vzdelávacie aktivity na rozvoj písanej reči detí. Polovica cvičných učiteliek MŠ z prieskumnej vzorky nie je spokojná ani s úrovňou didaktických kompetencií študentov pre metodicky vhodné uplatňovanie žánrov literatúry pre deti vo vzdelávacích aktivitách. Názory cvičných učiteliek MŠ sa najviac rozdelili v posudzovaní kompetentnosti študentov v oblasti metodiky rozvoja hovorenej reči detí. S pozitívnym tvrdením úplne súhlasilo 23,1%, skôr súhlasilo 38,5%, skôr nesúhlasilo 30,8% z nich, pričom 7,7% cvičných učiteliek MŠ z prieskumnej vzorky nevedelo vyjadriť svoj názor. Zistenia informujú, že medzi študentmi sú metodicky zdatní jednotlivci aj takí, ktorí si musia kompetencie zdokonaľovať. Údaje o hodnotiacich kompetenciách študentov približujú 1. a 2. graf.



Graf 1 Miera súhlasu cvičných učiteliek MŠ s výrokom „Praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj hovorenej reči detí“.



Graf 2 Miera súhlasu cvičných učiteliek MŠ s výrokom „Praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj písanej reči detí“.

Cvičné učiteľky asi najviac znepokojujú didaktické kompetencie študentov v oblasti konštruktívneho analyzovania a hodnotenia realizovaných vzdelávacích aktivít v zameraní na rozvoj písanej reči detí. 78,6% cvičných učiteliek z prieskumnej vzorky nesúhlasilo s tvrdením v dotazníku, že praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu vzdelávacích aktivít na rozvoj písanej reči detí. Podľa týchto názorov je potrebné zlepšiť prípravu budúcich učiteľov materských škôl. Pozitívne je, že úplný nesúhlas s tvrdením sa v prieskume nevyskytol.

#### z názorov **vychovávateľiek školských klubov detí**

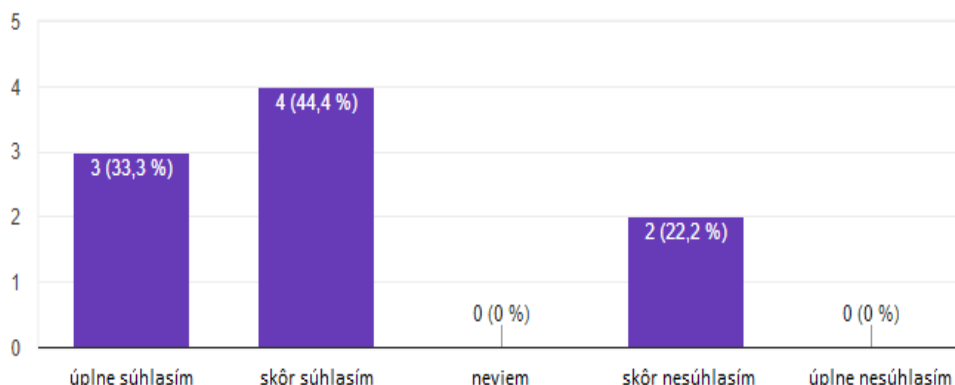
Názory na vybrané didaktické kompetencie študentov bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky v dotazníku vyjadrili aj cvičné vychovávateľky školských klubov detí (1.- 4. výskumná otázka).

Tab. 4: Hlavné zistenia z názorov cvičných vychovávateľiek školských klubov detí na didaktické kompetencie študentov v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti detí

Didaktické kompetencie	Výrok v dotazníku	miera súhlasu s výrokom				
		„úplne súhlasím“	„skôr súhlasím“	„neviem“	„skôr nesúhlasím“	„úplne nesúhlasím“
Programovanie edukácie, plánovanie výučby,	Praxujúci študenti tvorivo plánujú výchovno-vzdelávacie aktivity na	37,5%	50,0%	0,0%	12,5%	0,0%



	rozvoj reči a komunikácie žiakov v ŠKD.					
realizovanie edukačných programov, projektov, plánov,	Praxujúci študenti metodicky vhodne realizujú výchovno-vzdelávacie aktivity na rozvoj reči a komunikácie žiakov v ŠKD.	22,2%	55,6%	0,0%	22,2%	0,0%
hodnotenie a reflexiu edukačných procesov a profesijnú sebareflexiu,	Praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj reči a komunikácie žiakov v ŠKD.	12,5%	62,5%	12,5%	12,5%	0,0%
uplatňovanie metodík jazykovo-komunikačnej edukácie.	<p>Pri výroku „<i>Praxujúci študenti vhodne uplatňujú žánre literatúry pre deti vo výchovno- vzdelávacích aktivitách v ŠKD</i>“ len jedna respondentka uviedla, že s týmto výrokom skôr nesúhlasí, ostatné skôr súhlasili.</p> <p>Pri výroku „<i>Praxujúci študenti metodicky vhodne vedú žiakov v ŠKD k porozumeniu čítaných textov</i>“ vyjadrili cvičné vychovávateľky ŠKD mieru súhlasu/nesúhlasu zobrazenú v grafe 3.</p>					



Graf 3 Miera súhlasu cvičných vychovávateľiek ŠKD s výrokom „Praxujúci študenti metodicky vhodne vedú žiakov v ŠKD k porozumeniu čítaných textov“.

Na rozdiel od cvičných učiteliek materských škôl, cvičné vychovávateľky ŠKD majú lepšiu mienku o posudzovaných didaktických kompetenciách študentov. Až 87,5% respondentiek v dotazníku komunikovalo názor, že študenti tvorivo plánujú výchovno-vzdelávacie aktivity na rozvoj reči a komunikácie detí. Síce 50% z nich s týmto tvrdením úplne nesúhlasilo, no v zásade ich názory možno chápať ako uznanlivé k sledovanej didaktickej kompetentnosti študentov. Podobné názory prevládali u cvičných vychovávateľiek v oblasti kompetencií študentov pre metodicky vhodné realizovanie výchovno-vzdelávacích aktivít aj ich analyzovanie a hodnotenie. Práve tieto kompetencie študentov cvičné vychovávateľky posúdili veľmi pozitívne. V dotazníku 75% z nich zdieľalo presvedčenie, že praxujúci študenti dokážu konštruktívne analyzovať a hodnotiť realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít na rozvoj reči a komunikácie žiakov v ŠKD. Vyššia miera uznania sa dostala študentom aj v uplatňovaní literárnych žánrov a vedení žiakov v porozumení čítaných textov.

## Záver

Cieľom prieskumu bolo zistiť hodnotiace názory cvičných učiteliek MŠ a vychovávateľiek ŠKD na didaktické kompetencie študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky (Bc.) vo vybraných oblastiach didaktických kompetencií (podľa tab. 1) so zameraním na rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Cieľ prieskumu sme dosiahli. Výsledky prieskumu boli dôležité pre skvalitnenie obsahu vysokoškolskej učebnice ako hlavného výstupu projektu. Preto aj odporúčania z výsledkov tohto prieskumu sú nasmerované k jej tvorbe. Pre tvorbu vysokoškolskej učebnice sme z nich vyvodili záver, že v tvorbe učebnice a cvičebníc je potrebné sa zamerať na spracovanie textov o plánovaní vzdelávacích aktivít na prepojený rozvoj hovorenej a písanej reči detí v materských školách a prezentovať v nich podrobne vysvetlené metódy rozvoja písanej reči detí. Na základe výsledkov prieskumu do učebnice zahrnieme tiež texty o analýze a hodnotení vzdelávacích aktivít v materských školách, aby študenti získali poznatky aj v tejto oblasti prípravy na učiteľskú profesiu. Z názorov učiteliek materských škôl tiež vyplynula požiadavka na lepšie pripravovanie študentov v metodike rozvíjania hovorenej a písanej reči detí v materských školách, čomu budeme venovať dve kapitoly v učebnici. Názory učiteliek v prieskume tiež potvrdili zámer projektu, že treba sa venovať súladnému rozvíjaniu jazykovej

a literárnej gramotnosti vo vzdelávaní. Učiteľky nepriamo komunikovali požiadavku na lepšiu prípravu študentov pre vhodné uplatňovanie žánrov literatúry pre deti vo vzdelávacích aktivitách. Samozrejme výsledky prieskumu sú komplexnejšie. Z hľadiska rozsahu znakov v príspevku, ich nebolo možné všetky prezentovať. Dôležité je, že budú využité na tvorbu kurikula a skvalitnenie procesu výučby zameraných na rozvoj didaktických kompetencií študentov v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Názory a skúsenosti cvičných učiteliek a vychovávateľiek, ktorí participujú na vysokoškolskej príprave adeptov týchto profesií sú cenné pre teóriu, didaktiku aj prax výučby. Aj z tohto dôvodu mal prieskum význam.

## Literatúra

DOUŠKOVÁ, A. 2009. Hodnotenie kvality pedagogickej praxe v bakalárskom štúdiu elementárnej a predškolskej pedagogiky. In DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. (eds.) *Reflexia a sebareflexia ako nástroj skvalitnenia pedagogickej praxe*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2009. s. 4 – 5. ISBN 978-80-8083-897-3.

DOUŠKOVÁ, A. – TRNKA, M. 2009. *Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2009. 72 s. ISBN 978-80-8083-896-6.

FILAGOVÁ, M. – HARNÚŠKOVÁ, M. – PETROVÁ, Z. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. Rozvíjanie jazykových kompetencií detí v MŠ: Koncepcia praxe v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. In DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ, K. (eds.) *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2007. s. 70 – 80. ISBN 978-80-8083-437-1.

ŠIMONÍK, O. – HAVEL, J. 2006. *Kooperujúci učiteľ*. Brno: MSD s.r.o., 2006. 129 s. ISBN 80-86633-43-8.

LIPNICKÁ, M. 2009. Hodnotiaci analýza výsledkov študentov z pedagogickej praxe v materskej škole. In DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. (eds.) *Reflexia a sebareflexia ako nástroj skvalitnenia pedagogickej praxe*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2009. s. 33 – 37. ISBN 978-80-8083-897-3.

## Adresy autorov

### Doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

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

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

milena.lipnicka@umb.sk

### Mgr. Eva Cvitkovičová, PhD.

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

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

eva.cvitkovicova@umb.sk

# **NIEKTORÉ ASPEKTY INTERKULTURALITY V AKTUÁLNO M DIDAKTICKOM PROCESE NA SLOVENSKU**

## **SOME ASPECTS OF THE INTERCULTURALITY IN CONTEMPORARY DIDACTIC PROCESSES IN SLOVAKIA**

**Andrea Markulíková**

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

### **Abstract:**

In Slovakia, foreign experts, their families and massmedia create the basis of the interculturality current context. Interculturality between linguistic environments has been historically set in the Austro-Hungarian Empire. In France, historical colonial empire, this aspect has been known and explored at some levels. In modern period, influences of the foreign mass medias can be observed as well. In Slovakia there are primary and secondary schools teaching in foreign languages, not only children of foreigners or attending, but also children of Slovak citizens. Similarly, foreigners study also at the universities. In this environment, the intercultural influence, will be analysed by qualitative and quantitative methods. The experimental model of approximately 150 pupils, students, resp. of primary and high schools with extensive language teaching will be created. This statistical group will be divided into 3 subgroups:

I. – the homogenous Slovak linguistic subgroup

II. – the heterogeneous linguistic subgroup

III. – the homogenous foreign linguistic subgroup

In a time order, standardized interviews and other methods focused on interculturality will be used for the examination of responses of all three groups' subjects.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) can be used from didactic point of view. The results are likely to suggest that the impact of intercultural factors in the didactic process will increase significantly in the near future.

### **Key words:**

interculturality, multilingual, environment, didactic process

### **Úvod**

Žijeme v dobe, keď prichádza k najväčšiemu spájaniu kultúr a národov v celej ľudskej histórii. Tento proces sa všeobecne označuje pojmom globalizácia. Globalizácia a s ňou súvisiaca migrácia má za následok vzájomnú interakciu rôznych často úplne odlišných kultúr. Súčasná spoločnosť smeruje, aj z uvedených dôvodov, k interkultúrnej spoločnosti. Interkulturalita, je pojem, ktorý odráža a označuje situáciu vzájomného dialógu a komunikácie medzi jednotlivými kultúrami. Odráža zámernú snahu spoločenského systému harmonizovať spoločnosť rôznorodých etník, národností, národov a národnostných menšín. Podobne ako multikulturalizmus, ktorý vo vedeckej teórii a v praxi našiel svojich kritikov a odporcov, aj iný pojem – interkulturalizmus – nemá iba pozitívne ohlasy. Jeho kritika sa opiera o to, že rozdiely medzi jednotlivými

kultúrami sú také veľké, že akékoľvek snahy o dialóg medzi nimi zlyhajú. Preto sú dialóg a komunikácia potrebné. Priznanie rovnocennosti každej kultúre je fundamentálnym východiskom interkultúrnej výchovy. V súčasnej zjednocujúcej sa Európe je nevyhnutná prítomnosť tolerancie, akceptácia iných a vzájomná komunikácia vo vzťahu k národnostným menšinám. Z tohto dôvodu je potrebné viesť zápas proti predsudkom a stereotypom (Balvín, J. 2012).

### **Interkulturalita historicky**

Naša spoločnosť nie je homogénna, bola, je a bude miestom stretávania a prelínania etnických, socioekonomických, náboženských a iných skupín“ (Jakubovská a Predanociová, 2011, s. 7).

Interkulturalita medzi jazykovými prostrediami existovala už historicky v Rakúsko-Uhorsku, zdedili sme ju aj v I. republike, kde bolo napríklad tri milióny obyvateľov nemeckej národnosti, čo bolo viac ako Slovákov. Nemecká kultúra musela evidentne ovplyvňovať iné jazykové skupiny a samozrejme platilo to aj vice-versa. Nezanedbateľný je aj vplyv českej bibličtiny na evanjelický náboženský jazyk. Za Prvej republiky to bol vplyv češtiny, ktorá sa uplatňovala ako veliaci jazyk v československej armáde, komunikačný jazyk českých úradníkov a žandárov, ktorí prišli na Slovensko po roku 1918, ale dokonca aj prostredníctvom českých učiteľov v slovenských školách a českých hercov na slovenských scénach. Po roku 1945 napriek tomu, že sa štát snažil istým spôsobom vyvažovať české a slovenské média, zostával český kultúrny vplyv dominantný. Po roku 1989 vplyv českej kultúry sa uplatňuje naďalej, ale už nie v takej miere ako predtým. V tomto kontexte to spomína aj Mistrík (2005, s. 86 - 87).

### **Interkulturalita v Európe**

V súčasných kultúrnych procesoch podľa E. Mistríka (2005, s. 60 - 62) v Európe sú dve tendencie: prijímanie spoločných hodnôt a súčasne vznik nových hodnôt neprijímaných spoločne. Preto v jej priestore možno pozorovať vnútornú globalizáciu európskej kultúry, ako aj jej vnútornú diferenciaciu. Spoločné základy a hodnoty sa v celom európskom kontexte upevňujú, ale súčasne aj – na úrovni individua, regiónov či spoločenstiev – diferencujú. Aj proces diferencie je súčasťou vnútornej globalizácie. V rámci globalizácie sledujeme rozvoj európskej kultúry dvoma protichodnými, i keď vzájomne sa dopĺňajúcimi smermi – cestou približovania, resp. vzdalovania a cestou unifikácie, resp. diferencie. V súčasnej Európe sa posilňuje európska identita a súčasne sa posilňujú identity regiónov, skupín, jednotlivcov. Zjednocovanie spôsobuje, že v rámci globalizácie si čoraz viac uvedomujeme multikultúrny charakter Európy. Diferenciácia v rámci globalizácie spôsobuje to, že multikulturalizmus neustále rastie. Výsledkom týchto protichodných procesov je dôležité poznanie, že po období veľkej tolerancie a otvorenosti, v ktorých akoby bolo všetko prípustné, nastáva obdobie, v ktorom sa Európa sebauvedomuje ako celok, no v ktorom sa zároveň sebauvedomujú aj jej regióny, spoločenstvá, jednotlivci. Nemožno zastaviť zblížovanie sa kultúr vo svete prostredníctvom moderných komunikačných technológií a bezprostrednej výmeny kultúrnych hodnôt. V epoche globalizácie ľudia rôznych kultúr vstupujú čoraz častejšie do interakcií súkromného, spoločenského, ekonomického, kultúrneho či politického charakteru. Pojem interkultúrna komunikácia, jej základné princípy a pravidlá tvoria dnes už integrálnu súčasť intelektuálnej gramotnosti (bližšie Šulavíková, 2005, s. 596).

Francúzsko je historicky koloniálna veľmoc, takže výskum interkulturality tu má už dlhú tradíciu. Frankofónny priestor sa vyživuje viacerými kultúrnymi identitami, pričom Francúzsko vynakladá veľa úsilia, aby vytvorilo zákon práva na jazyk a práva na kultúru, teda na fundamentálne právo človeka. V rokoch 1880 francúzsky geograf

Ounésime Reclus použil prvýkrát termín frankofónie, reprezentujúci geografický priestor, vnútri ktorého sa francúzsky jazyk implantuje a progresívne sa vyvíja. V roku 1930 adjektívum „frankofónny“ sa objavuje v slovníkoch v tejto definícii: tí, ktorých francúzština je rodný jazyk, ale pojem frankofónia sa v ňom ešte neobjavuje. Zastúpil ho termín francité. Pojem vynájdený Léopoldom Senghorom, ktorý vyjadruje prepojenie všetkých charakteristických čŕt, znakov spoločnej francúzskej civilizácie (Ellenbogen, 2006, s. 9 - 10).

Štyri štáty, kde inštitucionálny poriadok je charakterizovaný viacjazyčnosťou sú: Belgicko, Fínsko, Kanada a Švajčiarsko, ktoré zvládli tento konflikt záujmov. Existuje tu pomerne málo otvorené násilie medzi jazykovými komunitami. Môžeme hovoriť o lingvistickom federalizme. V Európe sú najväčším reprezentatívnym príkladom lingvistického federalizmu Švajčiarsko a Belgicko, aj keď sa vyznačujú divergentnými charakteristikami (Siguan, 1996, s. 69).

Vo Švajčiarsku sa aktuálne hovorí štyrmi jazykmi. Nemčina je základným jazykom vo väčšine kantónov, počnajúc Bernom, kde je implementovaná väčšina vládnych organizácií Konfederácie. Ďalšie kantóny Genève, Jura, Neuchatel et Vaud sú frankofónne, v kantóne Fribourg existuje zóna francúzskeho a nemeckého jazyka. Taliančina je hovorená v kantóne Tessin. V kantóne Grisons nájdeme zóny nemeckého francúzskeho, talianskeho a retoromáského jazyka, alebo romanche. K tomu treba pripočítať 6% cudzincov, ktorí hovoria inými jazykmi. Nemčina je prvým jazykom vo Švajčiarsku, ale to neznamená, že nie sú problémy. Kým vo frankofónnej zóne dialekty pôvodne francúzsko-provinčné takmer „pohltila“ štandardná francúzština, v germánskej zóne používanie švajčiarsko-nemeckého dialektu sa udržalo, takže môžeme hovoriť o autenticknej situácii diglosie s „nižším“ jazykom „Schweizerdeutsch“ (švajčiarska nemčina), ktorý je používaný exkluzívne ako jazyk orálny, pričom „Hochdeutsch“ (nemčina kultivovaná a literárna) je používaná ako jazyk písomný, jazyk vzdelávania. Od istého času vidieť tlak na expanziu používania „Schweizerdeutsch“, hlavne cez vysielania „emisíí“ v rádiu a televízií. Tento fenomén vedie aj k písomnému používaniu tohto dialektu a niekedy aj k jeho využívaniu ako jazyka vzdelávania. Veľká väčšina študentov frankofónnej zóny študuje nemčinu a väčšina študentov germánskej zóny študuje francúzštinu. Výsledky nie sú vo všeobecnosti uspokojujúce. Súčasne treba pripomenúť, že z rozličných „praktických“ dôvodov je štúdium angličtiny stále populárne. (Siguan, 1996, 69 - 72).

Belgicko na základe súčasnej Ústavy sa skladá z troch komunit: komunita francúzska, nizozemská a nemecká (art. 4 de la Constitution). Administratívne však je Belgicko rozdelené do štyroch lingvistických regiónov: región francúzskeho jazyka (región Wallonie), región nemeckého jazyka, región nizozemského flámskeho jazyka (región Flandres) a bilingválny región Brusel, kde sú používané 2 jazyky v administratívne: jazyk nizozemský a francúzština.

Toto rozdelenie sa týka aj univerzít. V Bruseli existujú oddávna univerzity nizozemského jazyka a univerzity francúzskeho jazyka. V Belgicku existujú 2 prestížne univerzity: l'Université Catholique de Louvain a l'Université Libre de Bruxelles, obidve sa rozdelili, aby dali priestor, každá zo svojej strany, na dve univerzity, jedna s jazykom flámskym a druhá s jazykom francúzskym (Siguan, 1996, s. 73).

Obyvatelia flámskeho regiónu si uvedomujú, že ich jazyk sa dostáva do pozície slabšieho a je v ohrození, v porovnaní s francúzštinou, ktorá má väčšie medzinárodné zastúpenie hlavne v Bruseli, kde prítomnosť zahraničných obyvateľov je značná, a to z dôvodu etablovania medzinárodných organizácií, ako je napríklad Komisia EÚ, alebo NATO. Väčšina cudzincov uprednostňuje francúzsky jazyk pred flámskym jazykom, čo len akcentuje nerovnováhu medzi spomínanými jazykmi a značne modifikuje

bilingvizmus v Bruseli. Niektorí zástupcovia vyučovania flámskeho jazyka vyhlasujú, že flámske rodiny by mali legálne byť nútené zapísať svoje deti do flámskych škôl z obavy, že francúzsky jazyk má väčšiu prestíž. Táto obava stratila zmysel vo chvíli, keď francúzske rodiny začali zapisovať svoje deti do flámskych škôl, aby sa stali bilingválnymi a aby mohli získať pracovné posty. Pridajme k tomu, že prítomnosť mnohých cudzincov v kozmopolitnom Bruseli vysvetľuje existenciu viacerých školských inštitúcií, ako napr. „École Européenne“, ale ďalších rôznych medzinárodných škôl, ktoré systematicky využívajú viacero jazykov vo vyučovaní. (Siguan, M. 1996, 75 - 76).

## Interkulturalita v SR

Problémom multikulturalizmu v slovenskom kontexte sa zaoberal najmä Erich Mistrík (2005, s. 21), ktorý tvrdí, že v „kontexte európskej a stredoeurópskej kultúry sa slovenská kultúra už dlhodobo (najmä od 18. storočia) identifikuje ako ‘slovenská’“. Treba vyzdvihnúť jeho myšlienku, že liberalizmus a tolerancia majú svoje hranice: „Môžeme teda konštatovať, že slovenská spoločnosť je, aj nie je multikultúrna: množstvo jej vlastností a súvislostí svedčí o tom, že sa vnútorne stále viac diferencuje, množstvo ďalších jej vlastností a súvislostí svedčí zasa o tom, že sa snaží o to, aby sa udržala v celku ako relatívne homogénny systém - totiž neustále hľadá svoje špecifiká a neustále sa snaží vymedziť voči iným, odlišným kultúram, blízkym a vzdialenejším. Multikultúrny charakter slovenskej spoločnosti preto treba vnímať ako neprestajný proces.“ (Mistrík, 2005, s. 87). K tomu chceme dodať, že napriek tomu, že pre slovenského občana je Európa jeho vlasťou a Slovensko jeho domovom, proces interkultúrneho vývoja je značne protichodný. Pohybuje sa od otvorenosti k Európe k národného protekcionizmu až k izacionalizmu.

V modernej dobe prístupujú vplyvy nielen fyzických osôb iných jazykových skupín, ale aj vplyvy cudzojazyčných médií. Skoro každý občan má k dispozícii napríklad 120 kanálov digitálnej televízie, z ktorých približne jedna tretina je cudzojazyčná. Na Slovensku, hlavne v hlavnom meste, ale aj v iných väčších hospodársko-administratívnych centrách sú etablované základné a stredné školy vyučujúce v cudzom jazyku, ktoré navštevujú nielen deti cudzincov, ale aj deti slovenských občanov. Podobne je to aj na vysokých školách, kde študujú cudzinci. Na Slovensku bolo v akademickom roku 2017/2018 zapísaných na všetkých 3 stupňoch štúdia 11 565 cudzincov. (CVTI, 2017), čo predstavuje 8,6 % všetkých študentov a to je viac ako priemer v krajinách OECD. (OECD, 2017)

V tomto prostredí sa predpokladá interkultúrny vplyv. Vplyvom digitalizácie a zavádzania IKT sa do odbornej terminológie v slovenskom jazyku vnášajú anglofónne lexikálne prvky. Možno aj pozorovať impregnáciu anglosaských prvkov na štruktúru vyjadrovania.

Napriek tomu, že problém interkulturality na Slovensku bol spracovaný na všeobecno-konštatačnej, ale aj analytickej úrovni, chýbajú ďalšie výskumné štúdie. Ukazuje sa, že chýbajú najmä práce, ktoré by v dlhšom časovom priebehu skúmali zmeny vybraných kritérií interkulturality.

Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je proces, ktorý sa najčastejšie spája s multikultúrnou, resp. interkultúrnou výchovou. Multikultúrna výchova predstavuje cieľavedomý proces, prostredníctvom ktorého si jedinci vytvárajú spôsoby svojho pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od inej kultúry a na tomto základe majú regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr“ (Jakubovská – Predanociová, 2011, s. 7). Dolinská a Kontríková (2005, s. 11) konštatujú, že cez interkultúrne vzdelávanie pôsobíme na človeka tak, aby bol schopný chápať a rešpektovať iné kultúry, komunikovať s nimi a zlepšovať vzťahy medzi majoritou a minoritou.

Jakubovská – Predanociová (2011, s. 9 – 10) tvrdia, že rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je zložitý proces, a preto prebieha postupne. Študenti sa učia porozumieť dobe a svetu, v ktorom žijú, oboznamujú sa s odlišnou realitou (inými názormi, spôsobmi myslenia, konaním) a učia sa chápať kultúrnu rozmanitosť ako pozitívny jav. Študent musí mať na hodine možnosť utvárať si postoje, trénovať zručnosti a pracovať s rozličnými informáciami. Metódy musia byť zamerané priamo na skúsenosti študentov, musia vyvolávať záujem, prinášať nové informácie, prepájať parciálne poznatky, schopnosti a zručnosti, ktoré doplnili ich staré vedomosti, zručnosti a postoje. Interaktívna hodina pozostáva z evokácie, uvedomenia si významu a reflexie. Výber metód musí korešpondovať s cieľom hodiny, pričom dôraz sa kladie na interaktívne metódy. Študijný materiál má byť koncipovaný ako prelínanie teórie s jej praktickou aplikáciou. Jednotlivé témy treba vybrať spomedzi súčasných aktuálnych problémov. Navrhujeme pracovať s tradičnými logickými, empirickými a vybranými interaktívnymi metódami: skúsenostné učenie, kooperatívne učenie, metódy riešenia konfliktov, analýza a interpretácia textov, diskusia, brainstorming, skupinové vyučovanie, stimulačné hry a dramatizácie, projektové vyučovanie, filmové projekcie. To tvorí úvod k multikultúrnej výchove, ktorá je zameraná na vysvetlenie a zdôvodnenie podstaty a potreby rozvíjania interkultúrnych kompetencií učiteľa. Ostatné je zdrojom teoretických poznatkov a nadväzne aj praktickej aplikácie interaktívnych metód na vybrané problémy, s cieľom rozvíjať perцепčné, hodnotové, postojové a komunikačné spôsobilosti budúcich učiteľov.

## **Materiál a metódy**

Vytvorenie experimentálneho modelu na báze prirodzenej náhodnej vzorky školskej populácie, optimálne zo škôl s rozšíreným jazykovým vyučovaním, ktoré navštevujú aj cudzinci. Tento súbor by mal mať ca 150 členov, ďalej by sa delil podľa pohlavia a veku. Každá sledovaná podskupina by mala mať minimálne šesť členov. Rozdelíme teda základný súbor na skupiny:

- I. Žiakov, resp. študentov z homogénnych slovenských rodín
- II. Žiakov, resp. študentov z heterogénneho prostredia, t. j. jeden z rodičov je cudzincom z inej národnostnej, resp. kultúrnej skupiny.
- III. Žiakov, resp. študentov, ale z národnostne homogénneho prostredia cudzincov.

## **Porovnanie**

Porovnaniami sa budú skúmať longitudinálne v čase min. počas troch periód. Transverzálne medzi skupinami dievčatá vs chlapci a tiež medzi skupinami podľa ich pôvodu vo všetkých troch periódach. V časovom bode 1. sa štandardizovaným rozhovorom a inými metódami, zameraným na interkulturalitu preskúmajú interkulturalne reakcie detí všetkých troch skupín. V časovom bode 2. až 3. sa tento štandardizovaný rozhovor a iné metódy zopakujú.

## **Metódy**

Použije sa štandardizovaný rozhovor a zistia sa spontánne a provokované formálne a sémantické asociácie na interkulturalitu. Mimo rozhovoru a dotazníkov možno použiť aj iné inštrumenty na zistenie kritérií interkulturality napr. video, premietnutie štandardizovaného videa, použitie digitálnej analýzy verbálnych, resp. non-verbálnych prejavov respondentov a iné.

Posudzovanie jednotlivých skupín v kritériách gestikulácia, mimika, kultúrne zvyky, vnímanie času, vedomosti o kultúre, bontóne v stravovaní, oblečení, vzdelávaní, hodnoty národa, postoje, autorita osobnosti učiteľa a pod.



V longitudinálnom slede minimálne v šiestich časových bodoch sa budú sledovať v každej skupine, resp. podskupine faktory interkulturality ako napr.: emocionálny sprievod, vnímanie spolužiaka z inej kultúry, strava, stravovacie návyky, rituály a pod., kultúrne zvyky a bontón, kontakt so spolužiakmi z inej jazykovo kultúrnej skupiny, jazykovo-komunikačné výrazové prostriedky, znalosť reálií viažucich sa k inej jazykovo-kultúrnej skupine a iné.

## Predpokladané výsledky

Potvrdenie alebo odmietnutie hypotézy, že interkulturalne faktory majú signifikantný vplyv na didaktický proces, čo bude preukázané štatistickými metódami typu mnohonásobných porovnaní závislých, resp. nezávislých skupín.

Možno diskutovať o tom, či reálne materiálno-technické obmedzenia dovoľia realizovať štúdiu v plnej šírke a ako naplniť rámec plurilingvizmu (CARAP), aby sa mohol úplne využívať, k čomu budú nevyhnutné potrebné školenia. Na dosiahnutie stanovených cieľov treba poskytnúť originálne didaktické materiály. Bude potrebná senzibilizácia všetkých vyučujúcich pre projekt CARAP. Tiež prostredníctvom učiteľov, ktorí týmito školeniami už prešli. Tento rámec je veľmi dôležitý pre aspekt plurilingvizmu, ktorý podporuje rozvoj plurilingválnej interkultúrnej výchovy: CARAP (Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), ktorý dopĺňa dokumenty Portfolio des langues a CECR (Cadre européen commun de référence). Tomuto rámcu plurilingvizmu sa venovali hlavne Prof. Michel Candelier, Jean-Francois de Pietro, Raymond Facciol a ďalší. (*Candelier, M.a kol., 2012*)

Výchova k plurilingvizmu predstavuje dva dôležité aspekty – výchovu k plurilingvizmu a výchovu cez plurilingvizmus. Pochopiť a zažiť rozmanitosť jazykov a kultúr je cieľom a prostriedkom pre kvalitnú výučbu. Kompetencie získané v jednom jazyku môžu byť využiteľné pri výučbe ďalšieho jazyka. Je to z dôvodu, že medzi jazykmi existuje komplementarita a interakcia, nehovoriac o výhodách viacjazyčného vzdelávania, ktoré podporuje sociálne začlenenie. Tieto praktické a koncepcné pomôcky môžu byť užitočné pri konkretizácii plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, pri výchove jazykov a kultúry, pretože vyučovanie jazyka, to nie je len naučiť sa komunikovať. Ide tu aj o to: naučiť sa rešpektovať druhého. (Chaves, R.- M., Favier, L., Pélissier, S. 2012, s. 51.).

## Literatúra

Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, nakladateľstvi s medzinárodnú vedeckou radou. 232 s. ISBN 978 - 80 - 86798 - 07- 03.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V.- De Pietro J-F., Lorincz, I., Meissner, F. a kol. (2012). *Le CARAP: Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acces:<http://carap.ecml.at>,

Chaves, R.- M., Favier, L., Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble cedex 1: Presses universitaires de Grenoble . 116 s. ISBN: 978-2-7061-1697-1

CVTI. (2017) Štatistická ročenka – vysoké školy (2017/ 2018).

Dolinská,V.- Kontríková, I.: *Možnosti implementácie interkultúrnej reality do vyučovacieho procesu na ekonomických fakultách*. Civitas, roč. 11, 2005, číslo 28, s. 13.

Ellenbogen, A. (2006). *Francophonie et indépendance culturelle. Des contradictions à resoudre*. Paris. L' Harmattan. 114 s. ISBN: 2 - 7475 - 9852 - 7.

Jakubovská, V. - Predanociová, L. 2011. *Multikultúrna výchova. (Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa)*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,

---

Filozofická fakulta, katedra filozofie. Nitra: 2. vydanie. 156 s. ISBN 978 - 80 - 8094 - 983 - 9.

Mistrík, E. (2005). *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Filozofická fakulta. 130 s. ISBN 80 - 8050 - 909 – 3

OECD. (2017). *Education at glance 2017: OECD Indicators*. Publishing Paris.

Siguan, M. (1996). Sprimont. *L' Europe des langues*. In.: Pierre Mardaga, *Psychologie et sciences humaines*. (s. 69 - 75) Sprimont: Hayen. 200 s. ISBN: 2 - 87009 - 618 - 6.

Šulavíková, B. 2005. *Podnetné úvahy o multikulturalizme*. Bratislava: INFOPRESS. *Filozofia* 61 (7). (s. 594 - 596). ISSN: 0046 - 385X.

## **Adresa autora**

### **PhDr. Andrea Markulíková**

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UKF v Nitre

Hodžova 1, 949 74 Nitra

andrea.markulikova@gmail.com

# ŽENSKÝ A MUŽSKÝ PRINCIP V EDUKAČNÍM PROCESU V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

## FEMALE AND MALE PRINCIPLES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONAL CARE

**Jiří Martinec**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

### **Abstract:**

The specification of a generally characterized female and male principle in the educational process is dealt with in this study of the possibility of changing patterns of behavior in children and youth with a diagnosed disorder of behavior and emotions. The traditional education process is conditioned by the social environment and its norms. It is a social conditionality based on the values set not only by the requirements of education and training, but also by the circumstances based on the professional maturity of the teaching staff. This is the overall incorporation of the educator's profession into a social structure subject to social development trends with varying degrees of expectations and possibilities of application compared to other professions. The choice of the pedagogical profession is thus subject not only to the need to work with those we educate, but also to the assumption of financial independence, which to a certain extent determines the representation of women and men in this profession. At the same time, the mature and professional personality of the educator, whether male or female, is one of the most important factors determining the success of the educational process. Not only in the traditional educational process, but also in the institutional care environment (thus with children and youths with behavioral and emotional disorder), the requirements for equal distribution of men and women among teachers are significant. The balance of representation of women and men provides scope for an educational model that is understandable and at the same time provides opportunities for change in case of disturbed patterns of behavior of children and adolescents.

### **Key words:**

behavioral and emotional disorder, principles of education

### **Úvod**

K charakterizaci ženských a mužských principů v edukačním procesu je vhodné vycházet ze současného modelu vzdělávání, který vypovídá o rozdělení pohlaví ve struktuře pedagogů v závislosti na jeho stupni. Podle českého statistického přehledu z roku 2016 vyplývají následující poznatky (Kleňhová, 2016): vzdělávání v mateřských školách bývá realizováno prakticky pouze ženami, podíl mužů ve vzdělávacím procesu se zvyšuje se zvyšujícím se stupněm vzdělání, na základních školách tvoří podíl mužů přibližně 14 %, na středním stupni již tvoří podíl mužů přibližně třetinu celkového zastoupení, ve speciálním školství podíl mužů postupně klesá, ve vedení škol jsou muži v daleko větší míře než ženy.

Uvedené statistiky lze vyhodnotit různými perspektivami. Nejčastěji může být důvodem nízké platové ohodnocení (což odrazuje muže v této profesi), ale také tradiční pohled na ženy, které podle sociálních měřítek zaujímají spíše roli pečovatelky se svojí vrozenou schopností starat se o děti (Smetáčková, 2016). Do kontrastu k ženské roli ve vzdělávání tak přichází ryze materiální předpoklad pro vyšší výdělků mužů. Použité srovnání každopádně neposkytuje prostor pro zhodnocení vlivu přístupu muže jako edukační autority vůči ženě ve stejné roli. Obecně se může jednat o vytváření genderových stereotypů, kdy příkladně u dívek je pozitivně hodnocena pořádnost nebo verbální schopnost a u chlapců soutěživost nebo technické dovednosti (Kadlecová, 2006).

Uvedené příklady patří mezi pravděpodobné, obecné kritéria a ukázky chování, jak nahlížet na rozdílnost mezi pohlavími ve výchově a vzdělávání u dětí, které jsou v přímém kontaktu s autoritami mimo rodiče (příkladem může být pedagog, nebo pro poruchu chování a emocí – dále jen PCHE – speciální pedagog-etoped a vychovatel). Stejně jako rozdílnost pohlaví rodičů lze podobně vnímat také tyto autority, které ve svém profesionálním postavení vystupují buď jako žena nebo muž, což následně ovlivňuje předávání požadavků na dítě, určování hranic v projevech chování nebo vnímání sociálních vazeb.

S uvážením předškolního vývoje a celkové biografie dítěte bývá nutné především zohlednit typ a projevy vztahové vazby s jeho primárně pečující osobou. Projevy vztahové vazby patří mezi důležité indikátory a diagnostické nástroje, které lze v etopedické praxi využívat a vhodným způsobem zahrnout v intervenčních přístupech. Vztahová vazba vytváří prvotní nastavení osobnosti dítěte pro další sociální rozvoj a vnímání společenských vazeb (Brisch, 2011). Kromě této vazby bývají důležité také životní vzory, které ovlivňují způsoby projevu a chování dětí buď v individuální rovině (Perry & Szalavitz, 2016) nebo zasahují do společenské nápodoby v širším měřítku (Zimbardo & Coulombe, 2017). Uvedené zvýraznění rozvoje osobnosti dítěte ať už pomocí osobnosti vychovávajícího nebo přímo společenským nastavením, poukazuje na důležitost udržování smysluplných principů daných přímo rozdílným chápáním ženských a mužských rolí. Obráceně také vnímání rozdílnosti na straně pedagogů v pohlaví mezi samotnými žáky může být zásadní pro pedagogickou činnost (Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz & Mayer-Young, 1998). Z praktických poznatků vyplývá, že ženské autority dokážou lépe navazovat pozitivní a emočně užší vztahy s dívkami než s chlapci a zároveň s nimi mohou být více v konfliktu než autority mužské (Wadsworth-Hendrix, 2016).

### **Specifika institucionální (ústavní) výchovy**

V oblasti ústavní výchovy zaměřené na PCHE dochází na rozdíl od jiných oborů speciální pedagogiky k metodické segregaci dětí a mládeže ve srovnání s inkluzivními trendy zaměřených na podporu žáků s postižením v běžných školách. Pro ústavní výchovu (příkladně se jedná o diagnostický ústav, dětský domov se školou nebo výchovný ústav) zvolené odloučení dítěte nebo adolescenta s tímto druhem postižení od běžného prostředí vyžaduje specifickou pozornost a cílenou intervenci ze strany pedagogického personálu – psychologů, etopedů nebo vychovatelů, kteří zastávají nejen profesní ale zároveň také genderové role. Jednoznačné vymezení těchto rolí závisí na charakteru prostředí, formě zvolené intervence a dostatečné připravenosti pedagogického pracovníka na neobvyklé a mnohdy vyhraněné situace, ve kterých vystupuje zároveň také jako muž nebo žena. Z tohoto pohledu bývá výhodnější formovat personál ústavního zařízení jako genderově vyvážený, čehož není s ohledem na náročnost práce s dětmi a mládeží s PCHE pokaždé dosaženo a většinou převládá tak počet mužů v této profesi. Převaha mužů tak může působit jako represivní model ve

výchově, který však z etopedického hlediska není vnímán jako účinný nebo užívaný. Genderová rovnováha pomáhá nastavit přístup 3P – podpory, posilování a provázení, neboť více odpovídá očekávání z hlediska dosažení životní perspektivy dítěte.

Prakticky ve funkčně kompetentním týmu bývá rovnováha nastavena ve všech zmíněných profesích a umístěné děti a dospívající tak mají možnost získat zkušenosti s oběma pohlavími podle okamžitých a dlouhodobých potřeb. Uvedené schéma rovnováhy vychází z principu rovnocenného přístupu v modelu suplujícím rodinné nastavení, kdy matka a otec zprostředkovávají nezbytné pojitko mezi rodinným a širším sociálním životem jedince (Cameron, Maginn, 2013). Prostřednictvím ženských nebo mužských rolí tak mají klienti ústavních zařízení možnost lépe pochopit realnost fungující společnosti a zároveň disponují příležitostí k nácviku doposud nevyzkoušených rolí nebo situací.

Charakter edukačních a výchovných situací mnohdy předurčuje možnosti pro uplatnění intervenčního působení. Příkladně v praxi běžně dívky vyhledávají spíše ženské autority s podtextem empatického pochopení, naopak extrémně vyhraněné konfliktní situace vyžadují jednoznačně autority mužské.

S uvážením celkové problematiky ústavní výchovy nelze jednoznačně formulovat a prakticky používat univerzální specifickou metodiku, která by zohlednila nejen vážnost PCHE, ale zároveň její etiologii ve spojitosti s osobnostní pedagogického pracovníka společně. Každá situace a forma poruchy chování a emocí s uvážením rodinné nebo osobnostní anamnézy intervenovaného jedince vyžaduje individuální přístup, který je možný nahlížet podle následujících kritérií:

- klientem zařízení se stává dívka nebo chlapec?
- z jaké rodiny klient pochází? (úplná, neúplná, rozvedená, funkční, patologická apod.)
- lze se spolehnout na ochotu rodinných příslušníků ke spolupráci? (především na straně matky nebo otce, případně sourozenců nebo prarodičů)
- jaké jsou projevy vztahu k primárně pečujícím osobám? (přednostně matka, případně otec)
- z jakého edukačního prostředí klient přichází? (vztah ke vzdělávání, k učitelům apod.)
- jaké jsou způsoby navazování vrstevnických vztahů? (v rámci vztahu klient a pedagogická autorita)
- dokáže klient přijímat autority případně jaký druh autorit? (zásadní kritérium pro posuzování ženských a mužských principů)

Z uvedených kritérií vyplývají zásadní poznatky pro nastavování partnerského vztahu mezi klienty a pedagogickými autoritami. Klient přichází do zařízení s určitým nastavením vnímání žen a mužů v jejich rolích (prostřednictvím rodičů, učitelů na škole apod.), Každá autorita může v intervenčním procesu tedy ovlivnit změnu chování a zároveň klienta podnítit k přehodnocení případně nevhodně nastavených vazeb k dospělým. Ženských a mužských principů jakou jsou příkladně: vnímání pořádku a hranic, rozdílnost v empatickém přístupu, schopnost naslouchání, projevy slabosti v pozitivním smyslu, soutěživost, budování hierarchického uspořádání, poskytování péče apod. může být vhodně využito, pokud intervenční proces bývá nastaven rovnovážně mezi pedagogickými pracovníky s ohledem na jejich pohlaví. Pro ústavní

výchovu by tedy mělo být dosaženo vyrovnaného počtu na rozdíl od příkladně základního vzdělávání, kde převažují jednoznačně ženy.

V měřítku konkrétního prostředí ústavní výchovy (např. diagnostický ústav) lze očekávané účinky intervize (jako používaného procesu hledání vhodných intervenčních technik) v předstihu nastavit podle osobnostních charakteristik jednotlivých pracovníků pro konkrétní potřeby klientů umístěných v zařízení. Intervize tak pomáhá definovat prostor pro přenos klienta, který pedagogičtí pracovníci zpravidla zprostředkovávají. Dítě s poruchou chování v segregovaném prostředí má tendenci vyhledávat takové vztahy, které kopírují původní vzorce naučené v rodinném prostředí, přičemž přednostně převládají vzorce nevhodné až patologické. Se znalostí klientova rodinného prostředí tak bývá reálné k němu přiřadit autority podle pohlaví a tedy i reprezentovaných principů nezbytných k osvojení. Může se jednat o různé situace, kdy zpravidla chybí dítěti mužský vzor (současný trend rodin bez funkčního otce), nebo je aplikována přílišná protektivní výchova dítěte na straně matky. Uvedené příklady stručně poukazují na momentální společenskou situaci, kterou je nutné pro účely ústavní výchovy a především pro maximalizaci životních perspektiv dítěte zohledňovat a řešit pomocí zařazování ženských a mužských principů do intervenčního procesu.

Při řešení konkrétních problémů umístěného klienta se objevují následující modely používané jako výsledek profesního zhodnocení příkladné situace:

- chlapcům bez výchovného působení otce přidělovat mužské pracovníky, kteří jim mohou přiblížit proces nastavování hranic a společenských požadavků přijatelnou formou,
- dívkám pocházejícím z prostředí s vyhubou vazbou na straně matky poskytnout takové zázemí u ženských autorit, které dokáží zprostředkovat přijetí a projevení pozitivních emocí,
- dětem z nestrukturovaného nebo nefunkčního rodinného prostředí umožnit zažít založený na vzájemném respektu ženských i mužských autorit, které předávají žádané sociální modely během intervenčního působení.

Použité příklady poskytují přiblížení typických problémů, se kterými se lze v etopedické praxi setkat. Jedná se o příklady, které vycházejí z dlouhodobě používaných strategií při hledání optimálního přístupu pedagogických autorit k dětem nebo dospívajícím s poruchou chování. Nutným požadavkem aplikace zůstává samozřejmě zralost a etické nastavení těchto autorit.

## Závěr

V uvedené odborné studii došlo k prvotnímu popisu problematiky využívání ženských a mužských principů v praxi, především v praxi etopedické a v institucionální výchově. Obecně lze vyhodnotit společenské trendy s ohledem na pedagogickou profesi, ale zároveň je vhodné vnímat rozdílnost při uplatňování intervenčních zásahů, pokud se jedná o ženu nebo muže, kteří vstupují do vztahu s klientem v ústavním zařízení.

## Literatura

- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál.
- Cameron, R. J., & Maginn, C. (2013). *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ilatov, Z. Z., Shamai, S., Hertz-Lazarovitz, R., & Mayer-Young, S. (1998). Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, 33(130), 269-77.

Kadlecová, M. (2006). Gender a škola [Online]. *Fórum 50 %*. Dostupné na <https://padesatprocent.cz/cz/marketa-kadlecova-gender-a-skola>

Kleňhová, M. (2016). Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *STATISTIKA&MY*, 6(3), 23-25.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2016). *Chlapec, kterého chovali jako psa: příběhy dětí, které překonaly trauma*. Praha: Portál.

Smetáčková, I. (2016). Old lessons the V4 education systems should unlearn [Online]. *V4 Revue*. Dostupné na <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>

Wadsworth-Hendrix, A. (2016). *Does gender of the educator influence teacher-child relationships and gender role beliefs: A research study*. Dostupné na <https://search-proquest-com.ezproxy.muni.cz/docview/1854868596?accountid=16531>

Zimbardo, P. G., & Coulombe, N. D. (2017). *Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada Publishing.

## **Adresa autora**

### **Mgr. et Ing. Jiří Martinec, Ph.D.**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, MU v Brně

Poříčí 9, 603 00 Brno

[jiri.martinec@dum-brno.cz](mailto:jiri.martinec@dum-brno.cz)

# DIGITÁLNE TECHNOLOGIE AKO EFEKTÍVNY NÁSTROJ PEDAGÓGA V KONTEXTE REŠPEKTOVANIA OSOBNOSTI UČIACEHO SA

## DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE CONTEXT OF RESPECT THE PERSONALITY OF THE LEARNER

**Katarína Mayer**

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

### **Abstract:**

The pedagogue in the 21st century faces many challenges. It is not sufficient to focus his undergraduate preparation and lifelong education for erudition in the issue itself, it is essential that orientates on enhancing digital competencies, while taking into account the characteristics of learners, which limit the capacity of receiving, processing and application of knowledge. Technological progress can facilitate education if it respects the biological evolution, it means there will be a synergy between the need for education, the didactic aspect of education and the personality of the learner. It should be remembered that what is a challenge for a teacher is at the same time a challenge for the learner. Optimally chosen modern technologies and adequate method of presentation of educational content can play a key role in making education more effective.

### **Key words:**

education, modern technology, digital competencies, the personality of the learner

### **Úvod**

Kontinuálne a celoživotné vzdelávanie je základným predpokladom rozvíjania profesijných a osobnostných kompetencií pedagógov, ktorí by mali počas pedagogickej praxe neustále získavať nové poznatky a informácie najmä z oblasti moderných technológií, identifikácie vzdelávacích potrieb, diagnostiky účastníkov vzdelávania, didaktiky a osobnosti účastníkov vzdelávania. Bez analýzy vzdelávacích potrieb a rešpektovania faktorov, ktoré determinujú proces vzdelávania na strane účastníka, a to sociálno-psychologické špecifiká (životné skúsenosti, vzdelanie, profesia, sociálne okolnosti a podmienky) a osobnostné špecifiká (individuálny psychický potenciál osobnosti) nie je možné ani s využitím najmodernejších digitálnych technológií dosiahnuť optimálny efekt. Pod analýzou vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania rozumieme v súlade s Prusákovou (2010, s.7) „proces získavania a rozboru informácií, ktoré sú nevyhnutné pre určenie parametrov vzdelávania.“. Diagnostické metódy a nástroje diagnostikujúce účastníkov vzdelávania prezentuje napr. Pirohová (2008). Osobnosť účastníka vzdelávania je premennou, s ktorou vstupuje do vzdelávania každý jeho účastník, pričom pedagóg by mal zohľadňovať individualitu účastníkov vzdelávania, pretože pomalšia biologická evolúcia v konečnom dôsledku limituje technologický pokrok. Pedagóg by sa mal zamerať na zdroje potenciálnych účastníkov



vzdelávania a nie na ich deficity, pričom cieľom by malo byť získanie a rozvoj kompetencií potrebných pre ich uplatnenie sa na trhu práce (podobne ohľadom kompetencií napr. Plamínek, 2010). Gradácia disponibility kompetencií pedagógov je nevyhnutnou pre efektivitu a kvalitu edukačného procesu. Kompetentný pedagóg disponuje schopnosťou vytvoriť adekvátne podmienky pre efektívne vzdelávanie s cieľom facilitovať proces rastu účastníkov vzdelávania, s čím súvisia jeho úlohy vo vzťahu k nim:

- motivácia učiť sa a aktivizovanie;
- stanovenie noriem výkonu;
- adekvátne vedenie účastníkov vzdelávania;
- používanie vhodných metód vzdelávania (ich obmieňanie a rozmanitosť);
- poskytovanie primeraného času;
- uznanie existencie rôznych úrovní učenia sa, ktoré vyžadujú rôzne metódy a zaberajú rôzny čas (bližšie o efektívnom vzdelávaní napr. Armstrong, 2005).

Akceptácia a implementácia uvedených úloh umožňuje pedagógom formovať nezávislú, racionálnu a koherentnú osobnosť učiaceho sa (Tennant, 2006).

Súčasná informačná spoločnosť, predikujúca nástup post-informačnej spoločnosti, si vyžaduje aktívny prístup občanov prostredníctvom celoživotného vzdelávania, tzn. neustále nadobúdanie a rozširovanie potrebných kompetencií. Globalizácia a technologický pokrok vyžadujú efektívny prenos informácií a know-how a spolu s rozvojom informačno-komunikačných technológií sa prepájajú v oblasti vzdelávania. Súčasný trendy v edukácii kladú vyššie požiadavky na finančnú efektívnosť a dostupnosť kvalitných interaktívnych a multimediálnych vzdelávacích obsahov dostupných kedykoľvek, kdekoľvek a odkiaľkoľvek. Od najjednoduchších, a na strane účastníka relatívne pasívne prijímaných digitálnych jednotiek, ako sú videoprednášky, rôzne druhy výkladov (prezentácie, rozhovory, príbehy a pod.), až po simulačné alebo logické riešenia vo forme ucelených vzdelávacích aplikácií, kurzov, elektronických testov, vzdelávacích hier a podobne. Vzniká tak trojuholník, ktorého tri vrcholy tvoria podľa Druckera (2002) globalizácia, technologický rozvoj a vzdelávanie. Odmietanie globalizácie alebo technického pokroku by posunulo vývoj spoločnosti späť rovnako, ako nereflektovanie a neadaptovanie sa edukačného procesu na tieto zmeny. Práve edukácia umožňuje spoločenský pokrok tým, že vzdeláva jedincov vo využívaní moderných technológií. Práca s informačno-komunikačnými prostriedkami pomáha jedincom absorbovať poznatky rôznych odborov. Edukačný proces s vhodne zvolenými obsahmi, metódami, formami a s využitím adekvátnych didaktických prostriedkov facilituje učiacemu sa s určitými predispozíciami pochopiť technologické zmeny a pokrok, ktorý sa deje geometrickým radom, kým vývoj človeka a jeho osobnosti postupuje oveľa pomalším tempom. Bez poznania psychológie osobnosti, adaptácie aktivizujúcich a motivujúcich obsahov, metód a foriem vzdelávania zohľadňujúcich zákonitosti ľudskej psychiky nie je možná aplikácia moderných technológií vo vzdelávaní tak, aby jedinci nadobúdali adekvátne kompetencie.

V súčasnosti stojí pedagóg pred kľúčovou výzvou etablovať digitálne technológie do edukačného procesu tak, aby rešpektoval komplexný prístup k osobnosti účastníka vzdelávania. Cieľom vedeckej štúdie je poukázať na nevyhnutnosť zvyšovania kompetencií pedagógov v oblasti osobnosti účastníkov vzdelávania a digitálnych technológií, a to prostredníctvom ich definovania a popísania ich vzájomnej interakcie.

## **Komplexný prístup k osobnosti účastníka vzdelávania**

Vedecká obec sa venuje zväčša charakteristikám učiacich sa parciálne (vlastnosti, motivácia, temperament, charakter, záujmy, hodnoty,...), pozornosť je však potrebné upriamiť na nájdenie, resp. aplikovanie účinného nástroja, ktorý by ponúkol komplexný

pohľad na danú problematiku. Inšpiráciou nám môže byť MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), ktorý vyvinuli na základe Jungovej teórie psychologických typov Isabel Briggs Myers a Katharine Briggs (USA). Jeho validitu a reliabilitu potvrdili stovky štúdií počas 40 rokov. Ako uvádzajú Miková a Stang (2010) tento nástroj z preferencií testovaného identifikuje a popisuje 16 rovnocenných typov osobnosti vyplývajúcich z dichotomických dimenzií:

- Orientácia energie – extravézia (E)/introverzia (I);
- Proces prijímania informácií – zmysly (S)/intuícia (N);
- Proces rozhodovania – myslenie (T)/cítienie (F);
- Orientácia k vonkajšiemu svetu – usudzovanie(J)/vnímanie(P).

Prehľad 16-tich osobnostných typov a ich charakteristiky uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1: 16 osobnostných typov podľa MBTI

Typ	Charakteristika
ISTJ	systematický, výkonný, realistický, konzervatívny, logický, vecný, kritický, analytický, pragmatický, zodpovedný, spoľahlivý, konkrétny, rozhodný, vyrovnaný, tichý, vážny, uprednostňujúci usporiadanie, cení si tradície a lojalitu (správca, vojak, kontrolór)
ISTP	logický, analytický, praktický, dobrodružný, adaptabilný, nezávislý, izolujúci a riešiaci problémy, zvedavý, pozorovateľ, pokojný, tolerantný, flexibilný, kauzálny, orientovaný na hodnoty (remeselník, ostreľovač)
ISFJ	srdečný, stabilný, praktický, detailista, systematický, konzervatívny, výkonný, závislý, starostlivý, súcitný, dôsledný, svedomitý, pokojný, priateľský, empatický, zodpovedný, dôsledný, verný, pozorný, pamätá si špecifiká o ľuďoch, uprednostňuje harmonické prostredie (ochranca, typická sekretárka)
ISFP	láskavý, adaptabilný, starostlivý, spontánny, skromný, lojalný, pozorovateľ, idealista, nápomocný, aktívny, súcitný, realistický, trpezlivý, pokojný, priateľský, citlivý, milý, oddaný hodnotám a ľuďom, odmieta konflikty a nespravodlivosť, pri práci vyžaduje vlastný priestor a čas (skladateľ)
INFJ	orientovaný na víziu a význam, svedomitý, oddaný hodnotám, dôveryhodný, zmysel vidí v myšlienkach, vzťahoch a materiálnych veciach, empatický, skúmový (umelec)
INFP	adaptabilný, flexibilný, akceptujúci, idealista, verný hodnotám a ľuďom, vyžaduje kongruenciu, aktívny, katalyzátor realizácie myšlienok, empatický, nápomocný, naplňa potenciál iných (rojko, kouč)
INTJ	organizátor, deleguje, kompetentný, výkonný, skeptický, nezávislý, implementátor myšlienok, realizátor, disponuje nadhľadom, analytický, plánovač (analytik, stratég)
INTP	logický, teoretik, s abstraktným myslením, skeptický, kritický, analytický, flexibilný, prispôsobivý, tichý, hlbavý, neinteraktívny (vedec, fotograf);
ESTP	flexibilný, tolerantný, energický, žijúci tu a teraz, uprednostňuje pohodlie, spontánny, aktívny, riešiteľ, učí sa na základe skúsenosti, pragmatik zameraný na okamžité výsledky (dobyvateľ)
ESTJ	praktický, realistický, vecný, rozhodný, systematik, logický, akčný, rýchlo implementuje rozhodnutie, náročný, potrebuje systém, zameraný na cieľ (sudca, riaditeľ);

ESFP	priateľský, akceptujúci, flexibilný, prispôsobivý, spontánny, experimentátor, učí sa skúsenosťou, milovník života, ľudí a materiálneho pohodlia, potrebuje motiváciu (zabávač, čašník)
ESFJ	ochotný, svedomitý, družný, spoločenský, spolupracujúci, lojálny, motivuje ho ocenenie, usiluje o harmóniu vo svojom prostredí, má rád systém, presnosť (opatrovateľ, zdravotná sestra)
ENFP	srdečný, nadšený, spontánny, flexibilný, ťažiaci z improvizácie a slovnej plynulosti, nápaditý, motivuje ho ocenenie a podpora, priateľský, ťažiaci z možností, systematik (politik, reportér)
ENFJ	srdečný, empatický, citlivý, vnímavý, nápomocný, lojálny, inšpirátor, spoločenský, facilitátor, zodpovedný, kongruentný, katalyzátor rastu druhých, hľadá a naplňa potenciál iných, posúva ho spätná väzba (učiteľ, lektor)
ENTJ	rozhodný, vodca, informovaný, korektný, čitateľný, rozširuje svoje vedomosti, odovzdáva ich, plánovač, vizionár, riešiteľ, rozvíja a implementuje komplexné systémy (personalista, vyšší manažment)
ENTP	rýchly, dômyselný, povzbudzujúci, otvorený, vynaliezavý, riešiteľ náročných problémov, má rád zmenu, spoločenský, analyzátor, tvorca koncepcií, stratég, sociálne inteligentný (podnikateľ, advokát, vizionár)

(Zdroj: spracované podľa [www.myersbriggs.org](http://www.myersbriggs.org))

V rámci diagnostického procesu je úlohou pedagóga zistiť príslušnosť účastníkov vzdelávania k uvedeným osobnostným typom. Podľa Mayer (2017) poznanie preferovaného typu, čo sa týka orientácie energie, vyhľadávania informácií, rozhodovania a prístupu k svetu u účastníkov vzdelávania ponúka pedagógovi možnosť aplikovať adekvátne didaktické prístupy. Je samozrejme, že v určitej skupine nebudú všetci účastníci patriť k jednému osobnostnému typu, ale na základe poznania prevažujúceho typu a neopomínajúc potreby ostatných účastníkov môže pedagóg prispôbiť štýl výučby, tzn. metódy a formy vzdelávania tak, aby motivoval účastníkov, sprostredkoval im informácie, aktivizoval ich činnosť a rozvíjal ich potenciál za účelom naplnenia vzdelávacieho cieľa. Na základe poznatkov z danej problematiky navrhujeme usmernenia pre pedagógov vid. tabuľka 2.

Tab. 2: Usmernenia k 16-tim osobnostným typom

Dimenzie	Typ	Usmernenia
Orientácia energie	Introvert	odporúčaná metóda: prednáška (tlak na komunikáciu/aktivitu vnímajú negatívne; inklinácia k prijímaniu informácii namiesto praxe); nepreušovanie ich prejavu/činnosti; zadávanie samostatnej aktivity; rešpektovanie zásad psychohygieny;
	Extrovert	odporúčaná metóda: diskusia; realizovanie skupinových aktivít a praktického nácviku; vymedzenie priestoru pre spätnú väzbu (majú potrebu vyjadriť reakcie, pocity,

		myšlienky);
Proces prijímania informácií	zmyslový typ	zameranie sa na fakty; jasné formulovanie požiadaviek a informácií; uvádzanie príkladov – názornosť a prax; nie sú producenti návrhov a inovácií;
	intuitívny typ	fokusovanie sa na teórie, myšlienky a fantáziu; sú inovatívni a problémové úlohy riešia komplexne; skúmajú javy a procesy; opakovanie zadania;
Proces rozhodovania	prevaha myslenia	charakteristické analytické, logické a kritické myslenie; problémy riešia prostredníctvom čísel, faktov a logiky; diskutujú;
	prevaha cítenia	efektívnejšie sa učia, keď sa úlohy vzťahujú k potrebám ľudí a ich životným situáciám; potrebujú pozitívnu spätnú väzbu; sú empatickí;
Orientácia k vonkajšiemu svetu	prevaha usudzovania	inklinujú k postupným riešeniam a snažia veci sa rýchlo dokončiť; radi si plánujú, pripravujú sa na situácie; nevyhovujú im nejasné očakávania a požiadavky; uprednostňujú jasné termíny;
	prevaha vnímania	majú radi zmeny, ale nie veľa požiadaviek; nechávajú si otvorené možnosti; najlepšie sa im darí pod tlakom, v časovej tiesni; potrebujú mať veci rozhodnuté.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Akceptovanie uvedených skutočností a ich aplikácia v andragogickom kontexte individualizuje vzdelávanie, zvyšuje efektívnosť edukačného procesu a facilituje získavanie spätnej väzby. Uvedený nástroj začínajú v školskom systéme aplikovať v Českej republike. Jeho využívanie je viazané na absolvovanie certifikačného programu.

V kontexte edukácie je najvhodnejším osobnostným typom pre pedagóga ENFJ (extrovert, intuícia, cítenie, usudzovanie). Uvedený osobnostný typ má predpoklady prostredníctvom gradácie vlastných kompetencií, aktuálne najmä z oblasti digitálnych technológií, saturovať potreby učiacich sa, zvyšovať ich kompetencie, a tým skvalitňovať ich život.

## Digitálne technológie

Učiace sa Slovensko (2018) uvádza, že občania budú v budúcnosti musieť zvládnuť digitálne a informačné výzvy 21. storočia, aby Slovensko nezaostávalo v implementácii informačných a komunikačných technológií v porovnaní s obyvateľstvom krajín s pokročilou informatizáciou. Spontánne nadobúdanie relevantných zručností v dôsledku každodenných podnetov plynúcich z pokročilej informatizácie krajiny prináša jej obyvateľom významnú výhodu, pretože Európska komisia odhaduje, že viac ako 90% povolání bude využívať v rôznej miere digitálne zručnosti. Uvedené vyžaduje modifikáciu pregraduálnej prípravy a kontinuálneho vzdelávania pedagógov v oblasti zvyšovania digitálnej kompetencie. Okrem vlastného vedného vývoja je nevyhnutné reflektovať taktiež nové výzvy, možnosti a meniace sa podmienky v spoločnosti, takže aj edukácia musí implementovať informačno-komunikačné technológie. Podľa Kalaša (2006, s. 1) *„slovom technológie označujeme technické prostriedky, postupy a zručnosti, ktoré sa používajú s určitým cieľom, a ktoré prinášajú praktické výsledky. Spojením informačné a komunikačné technológie označujeme výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, štúdium a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania. Sú to technológie, ktoré súvisia so zberom, zaznamenávaním a výmenou informácií.“* Pri vzdelávaní sa okrem počítačov, tabletov, internetu využívajú aj rôzne prídavné zariadenia, napr. tlačiareň, skener, klávesnica, rôzne edukačné softwarové programy. Medzi digitálne technológie sa môžu zaradiť aj power-pointové prezentácie, ale aj interaktívna tabuľa, digitálny fotoaparát, smartfón atď. Kalaš (2006), Dostál (2007), Kostrub (2011) sa domnievajú, že je potrebné diferencovať pojmy informačno-komunikačné technológie a digitálne technológie. Informačno-komunikačné technológie sú podľa nich skôr späté s klasickým školským prostredím, pričom slúžia ako didaktické pomôcky. Digitálne technológie prestupujú aj do iných prostredí, a preto majú bližší vzťah so vzdelávaním dospelých. S ich pomocou sa získavajú nové vedomosti, poznatky a rozvíjajú viaceré zručnosti, ale aj rozličné kompetencie, ktoré súvisia s ich ovládaním, akou je digitálna kompetencia. Získaná digitálna a informačná gramotnosť sa považuje za nevyhnutnú a dostáva sa na úroveň čitateľskej, matematickej a jazykovej gramotnosti (viď Ľapinová 2016; Štefková 2016). Pospíšil a Špatenková (2016, s. 64 - 66) vymedzujú počítačovú gramotnosť ako „súbor vedomostí, schopností a zručností zameraných na ovládanie počítača.“ V súčasnosti uvedená definícia už dostatočne nevystihuje neustále rozširujúce sa spektrum informačno-komunikačných technológií, a preto sa objavuje nový pojem „informačno-komunikačná gramotnosť“, t. j. súbor kompetencií potrebných na rozhodnutie ako, kedy a prečo použiť informačno-komunikačné technológie, a ako ich následne ich účelne využívať pri riešení rôznych situácií v živote. V nadväznosti „informačná gramotnosť“ je schopnosť rozoznať potrebu informácií, vyhľadať ich, vyhodnotiť a efektívne využiť, ktorá vychádza z „funkčnej gramotnosti“ zahrňujúcej literárnu, dokumentovú, numerickú, cudzojazyčnú gramotnosť. Digitálna gramotnosť je schopnosť *„porozumieť informáciám, používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.“* (Weiszerová, 2014, s. 12). Pričom súvisiacu informačnú gramotnosť špecifikuje ako *„schopnosť alebo zručnosť lokalizovať rôzne zdroje (počítačové), ktoré obsahujú potrebné informácie, hľadať v týchto zdrojoch potrebné informácie, vedieť tieto informácie kriticky zhodnotiť, riešiť problémy pomocou získaných informácií, sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách slovne, písomne, graficky, a to v priamom styku alebo prostredníctvom technológií.“* Výstupom digitálnej gramotnosti je, tzv. digitálna kompetencia, ktorá je v modernej informačnej spoločnosti nevyhnutnou. Predstavuje zručnosti, schopnosti, znalosti a spôsobilosti nadväzujúce na všetky digitálne technológie od ovládania osobného počítača, cez prácu so vstupnými

a výstupnými zariadeniami tohto počítača, pochopenie funkcií internetu s objektívnym náhľadom na jeho pozitíva a negatíva. Základom digitálnej kompetencie je ovládanie a rozvíjanie kľúčových digitálnych, informačných, komunikačných zručností. Digitálne gramotný človek disponuje zručnosťami a vedomosťami, na základe ktorých vie informácie získavať, obnovovať, zhromažďovať, spracovávať, produkovať, prezentovať, zabezpečovať ich výmenu a zároveň pochopiť aj zložitejšie súvislosti, ktoré sa dozvedá z virtuálneho prostredia. Patrí sem aj používanie služieb, ktoré poskytuje internet, ako e-mail, sociálne siete, skype a mnohé ďalšie. Významnými zručnosťami získanými prostredníctvom digitálnych technológií sú kreativita, rozvoj kritického myslenia, podporovanie inovačných riešení (Odporúčanie európskeho parlamentu a rady, 2006). Uvedené zručnosti sú nevyhnutným know-how moderného pedagóga.

## Úlohy pedagóga v digitálnej dobe

Edukačná prax prináša pre pedagóga nové výzvy vyplývajúce z prechodu od tradičných metód, foriem a prostriedkov k neformálnym, individuálnym dištančným aktivitám, ktorých predpokladom je využívanie digitálnych technológií. Niektoré zahraničné univerzity dokonca už naplno realizujú oficiálne akreditované externé vzdelávacie programy formou e-learningu, pričom účastníci navštevujú vzdelávaciu inštitúciu len pre potreby realizácie praktických projektov, konzultácií, tímových aktivít a hodnotení. Je to viditeľný odklon od vzdelávania centristicky zameraného na učiteľa k vzdelávaniu zameranému na študenta. Ide o vzdelávací proces, ktorý sa používa na distribúciu učebných materiálov, riadenie štúdia, a tiež ako prostriedok komunikácie medzi pedagógom a učiacim sa. Kopecký (2006, s. 6-7) chápe e-learning ako „*multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu s použitím moderných informačných a komunikačných technológií, spravidla je realizovaný prostredníctvom počítačových sietí. Jeho základnou úlohou je v čase i priestore slobodný a neobmedzený prístup k vzdelávaniu*“. V rámci dištančného vzdelávania vnímajú e-learning Hříň, Velič a Babulík (2016, s. 5) ako „*využitie počítačových a internetových technológií za účelom umožnenia a zlepšenia vzdelávacieho procesu za pomoci multimediálnych prezentácií, videa, animácií, zvuku alebo textu. E-learning je vhodný najmä v situáciách: ak je dispozíciou veľké množstvo obsahu, ak učitelia sa pochádzajú z geograficky rozložených miest, ak majú obmedzený čas venovať sa učeniu alebo majú obmedzenú mobilitu*.“ Pričom sa rozlišuje synchronná a asynchronná forma e-learningu. Pri synchronnom štúdiu sa jedná o online kurzy naživo v reálnom čase - pedagóg vysvetľuje učivo v „živej“ prednáške a učitelia sa sleduje dianie na obrazovke cez funkcie technologického zdieľania obrazoviek (Barešová, 2011). Účastníci majú možnosť klásť priebežne otázky, čo prináša vysokú mieru interaktivity a spätnej väzby. Účastníci sa však organizačne musia plne podriadiť živej vzdelávacej aktivite. Medzi najčastejšie formy synchronných digitálnych aktivít patrí online prednáška, webinár, simulácia, ukážka, nácvik, konzultácia, diskusia a pod. Pri asynchronnom, teda samostatnom e-štúdiu, účastníci vzdelávania nie sú podriadení priamej lineárnej výuke v reálnom čase a za presných podmienok aktivity. Vzdelávací obsah je dostupný vo forme digitálnych jednotiek uložených v systéme LMS (Learning management system). Účastníci vzdelávania disponujú prístupovými údajmi a môžu postupovať pri štúdiu vlastným tempom. Vzdelávací systém zaznamenáva ich aktivitu, sumarizuje a vyhodnocuje zvládnutie učiva a distribuuje výsledkové správy pedagógovi. Vzdelávacie obsahy zväčša predstavujú multimediálne súbory s hovoreným výkladom doplnené o text a vizuálne prvky v podobe obrázkov, ilustrácií prípadne pohyblivej grafiky – teda animácií a videí (Barešová, 2011). Medzi najčastejšie formy asynchronných digitálnych aktivít patrí online prednáška a prezentácia, edukačné video, simulácia, interaktívny tréning, gamifikačná hra, opakovací alebo hodnotiaci test a ďalšie.

Pedagógovia teda okrem samotných profesijných kompetencií stoja aj pred úlohou získať nové technologické zručnosti a didaktické vedomosti k pochopeniu špecifik elektronického vzdelávania, k didakticky správnej príprave a k vývoju digitálnych vzdelávacích obsahov, a taktiež k správe riadenia výučby, napr. prostredníctvom vzdelávacích systémov LMS. LMS je digitálna vzdelávacia platforma, ktorá dokáže integrovať a uchovávať vzdelávací obsah, monitoruje činnosť učiacich sa a umožňuje spravovať a riadiť jednotlivé činnosti spojené s realizáciou e-learningových aktivít. Jedná sa o softvérový balík určený na tvorbu, distribúciu a administráciu elektronických vzdelávacích materiálov a kurzov. Väčšina LMS systémov je založená na webových technológiách umožňujúcich prístup k študijným materiálom spôsobom „anytime and anywhere“ (Švejda a kol., 2006, s. 17). Medzi najznámejšie a najpoužívanejšie systémy riadenia štúdia patria napr. iTutor, eDoceo, Moodle, Oracle iLearning, Lotus IBM, Blackboard a i. (Barešová, 2011). Pedagóg musí mať minimálne prehľad o tvorbe digitálnych vzdelávacích obsahov, aby dokázal pripraviť podklady pre edukáciu. Teórii digitálnych vzdelávacích objektov sa venuje e-learning design. V zásade existujú tri kategórie týchto objektov – aktivity zamerané na príjem nových informácií, aktivity typu tréning zručností, aktivity typu riešenie projektov. Taktiež je potrebné chápať ako sa účastníci vzdelávania učia z multimédií. Colvin Clark a Mayer (2012) popisujú proces učenia sa z multimédií v troch základných krokoch selekcia-organizácia-integrácia. Pre efektívne učenie sa je nevyhnutné informácie selektovať. V praxi to znamená, že vzdelávací kurz má pozostávať z jasných a výstižných informácií. Na dopĺňujúce informácie je možné externe odkazovať prostredníctvom hyperlinkov. Pri organizácii sa odporúča použiť delenie informácií do kratších celkov, odkazovať na významovo súvisiace informácie a podobne. Cieľom integrácie je napomôcť k zapamätaniu a uloženiu nových informácií. Je možné zdôrazniť dôležité informácie, zobrazovať na snímku kľúčové slová audio výkladu, ako aj doplniť informačný obsah o grafické prvky s dopĺňujúcou informačnou hodnotou. Kľúčom k efektívnemu vzdelávaniu, ktoré implicitne odráža úspešnosť pedagóga, je pochopenie, implementácia a rozvoj uvedených technológií.

## Záver

Hrabčák (2008, s. 24) uvádza, že *„Logaritmický nárast výkonu osobných počítačov, ktorý v posledných troch desaťročiach zaznamenal hádam každý, otvára nové možnosti pre tvorbu a použitie multimédií. Všestrannosť a pružnosť multimédií ako takých, dnes jasne hovorí pre ich použitie v akejkolvek cieľavedomej činnosti človeka. Ich praktické nasadenie v dnešnej IT dobe nemá takmer žiadne obmedzenia.“* Technologický pokrok nepostačuje k zefektívneniu edukácie sám o sebe. Pedagóg musí brať na zreteľ osobnosť učiaceho sa, jeho limity a kompetenciu využívať informačno-komunikačné technológie. Kým technologické novinky prichádzajú každodenne, osobnostné zmeny majú oveľa pomalší nástup. Výzvou pre pedagóga je i vlastný technologický pokrok, nárast jeho digitálnej kompetencie. Túto potrebu reflektujú i vzdelávacie inštitúcie napr. Metodicko-pedagogické centrum zameriavajúce sa na rozvoj učiteľov základných a stredných škôl, Prešovská univerzita prostredníctvom Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania, najmä v rámci Ústavu digitálnych kompetencií a pod. Pedagóg sa viac než učiteľom s priamym vplyvom, stáva mentorom, tútorom, konzultantom a poradcom vzdelávajúcich sa. Na základe vyššie uvedeného odporúčame pedagógom zvyšovať ich digitálnu kompetenciu, aplikovať digitálne technológie do svojej každodennej praxe, motivovať účastníkov vzdelávania k ich využívaniu nielen v rámci edukačného procesu, ale aj mimo neho. Súčasne navrhujeme, aby si pedagógovia kontinuálne prehlbovali vedomosti z psychológie osobnosti, konkrétne, aby sa zameriavali na moderné komplexné prístupy, ktoré ponúkajú široký diapazón usmernení a odporúčaní zefektívňujúcich edukačný proces.

Cieľom je, aby erudovaný pedagóg nevnímal a neuplatňoval poznatky týkajúce sa digitálnych technológií a psychológie osobnosti nezávisle, ale aby ich synchronizoval, a tým dospel k synergickému efektu. Taktiež odporúčame podporiť a podložiť tieto teoretické koncepty výskumnými zisteniami.

## Literatúra

Armstrong, M. (2005). *Řízení lidských zdrojů*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.

Barešová, A. (2011). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX.

Colvin Clark, R., & Mayer, R. E. (2012). *E-learning and the Science of instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. (Third Edition). New Jersey: John Wiley & Sons.

Dostál, J. (2007). Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy. In: *Infotech 2007: Moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání* (s. 60-65). Olomouc: Votobia.

Drucker, P. F. (2002). *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press.

Hrabčák, M. (2008). *Multimediá na PC podpora multimediálneho vzdelávania študentov umeleckých smerov*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove.

Hriň, R., Velič, M., & Babulík, V. (2016). *Štandardy e-learningu pre vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania (návrh formy a metód poskytovania e-learningu)*. 1.1. Rozvoj systému ďalšieho vzdelávania. Et. 1.1.1 Zadeinovanie požiadaviek a vytvorenie vzdelávacích programov pre lektorov, manažérov, členov a predsedov skúšobných komisií a osôb, vypracovanie štandardov kvality inštitúcií ďalšieho vzdelávania. Bratislava: Národný ústav celoživotného vzdelávania.

*Charakteristiky 16-tich osobnostných typov*, 2018. [online]. [cit. 2018-06-15]. Dostupné na: <http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/the-16-mbti-types.htm>

Kalaš, I. (2006). *Čo ponúkajú informačné a komunikačné technológie iným predmetom*. [online]. [cit. 2018-07-12]. Dostupné na: <http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2000/prispevky/ikt.html>

Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.

Kostrub, D. (2011). *Tri perspektivy nazerania na didaktické využitie počítača (a IKT) vo výučbe v školách*. [online]. [cit. 2018-06-14]. Dostupné na: <http://www.spv-zv.sk/products/tri-perspektivy-nazerania-na-didakticke-vyuzitie-pocitaca-a-ikt-vo-vyucbe-v-skolach-dusan-kostrub/>

Lapinová, E. (2016). Informačná a digitálna gramotnosť – dva navzájom prepojené predpoklady rozvoja vzdelávania na vysokých školách v 21. storočí. Information and digitalliteracy – two linked requirements for the development of education at universities in the 21st century. In: *UNINFOS 2016 (Univerzitné informačné systémy)*. [online]. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a EUNIS Slovensko. [cit. 2018-06-14].

Dostupné na: <http://uninfos2016.umb.sk/zbornik/PDF/Lapinova.pdf>

Mayer, K. (2017). Špecifiká determinujúce edukáciu dospelých. In: J. ŠAFIN, & M. GERKA (Eds.) *Nová sociálna edukácia človeka VI* (s. 141 – 153). Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove.

Miková, Š., & Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí; Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál.



*Odporúčanie európskeho parlamentu a rady, (2006)*. Odporúčanie európskeho parlamentu a rady z 28. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Úradný vestník Európskej únie, 2006. [online]. [cit. 2018-06-11]. Dostupné na: <http://alkp.sk/odporucanie-europskeho-parlamentu-a-rady-z-28-decembra-2006-o-klucovyh-kompetenciach-pre-celozivotne-vzdelavanie/>

Pirohová, I. (2008). *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent Print.

Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Publishing, a.s.

Pospišil, J., & Špatenková, N. (2016). Čeští senioři a ICT: výsledky empirického šetření. In L. Tomczyk, C. Határ, & N. Špatenková (Eds.), *Edukácia a gramotnosť seniorov: časť VI.* (s. 63 – 96). Kraków-Nitra-Olomouc: Uniwersytet pedagogiczny w Krakowie, Katedra pedagogiki społecznej i andragogiki.

Prusáková, V. et al. (2010). *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých; Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica.

Štefková, J. (2016). Postoj pedagógov k elektronickému vzdelávaniu na Technickej univerzite vo Zvolene. In: *UNINFOS 2016 (Univerzitné informačné systémy)*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a EUNIS Slovensko. [online]. [cit. 2018-06-14].

Dostupné na: <http://uninfos2016.umb.sk/zbornik/PDF/Stefkova.pdf>

Švejda, G. et al. (2006). *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.

Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. (3rd. ed.) London & New York: Routledge.

*Učiace sa Slovensko (2018)*. [online]. [cit. 2018-06-11]. Dostupné na: [https://www.minedu.sk/data/files/6987\\_uciace\\_sa\\_slovensko.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf)

Weiszerová, M. (2014). *Implementácia informačno-komunikačných technológií do vyučovania odborných predmetov: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. (35 s.) Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [online]. [cit. 2018-06-14]. Dostupné na: [http://mpcedu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VII.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/7\\_OSO\\_Weiszerova%20Maria%20Implementacia%20IKT%20do%20vyucovania%20odbornych%20predmetov.pdf](http://mpcedu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VII.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/7_OSO_Weiszerova%20Maria%20Implementacia%20IKT%20do%20vyucovania%20odbornych%20predmetov.pdf)

## **Adresa autora**

### **PhDr. Katarína Mayer, PhD.**

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

Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov

katarina.mayer@unipo.sk

# VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

## UNIVERSITY EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF KINDERGARTENS

**Monika Miňová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

In the contribution, the author considers the higher education of future teachers of nursery schools in the context of legislative changes in our society and in relation to curricular reform in pre-primary education. Presents the results of the survey to get feedback from pre-school pedagogy students to undergraduate their future profession.

### **Key words:**

teacher, undergraduate training, competence

### **Úvod**

Predškolská pedagogika plní veľmi významnú úlohu. Na jednej strane napomáha vychovávať a vzdelávať dieťa a pripravuje ho nielen pre primárne vzdelávanie, ale dáva mu najhlavnejšie základy pre jeho celý život. Na druhej strane preto musí odborne a kvalitne pripraviť učiteľov v rôznych smeroch, ktorí zabezpečujú tento proces. V prvom rade ide aj o ich vlastnú výchovu, aby vôbec mohli správne pristúpiť k štúdiu predškolskej pedagogiky a následne nadobudnuté vzdelanie uplatňovali ako prví sprievodcovia detí, ktoré vnímajú a spoznávajú svet a učia sa v ňom existovať. Príprava budúcich učiteľov je preto veľmi dôležitá a kladie určité nároky na profesionálnu prípravu budúcich, ale aj súčasných učiteľov. Pedagogické vzdelávanie pracovníkov pre predškolské inštitúcie (opatrovne, óvody a od roku 1945 materské školy) na našom území sa začalo v 19. storočí. Vzdelávanie sa realizovalo najprv formou kurzov a neskôr sa otvárali ústavy pre vzdelávanie opatrovateliek – učiteliek materských škôl. Po roku 1918 získali učiteľky materských škôl kvalifikáciu v podstate rovnakým spôsobom ako pred vznikom Československej republiky, predovšetkým v dvojročných ústavoch pre vzdelávanie učiteliek materských škôl, hlavne v Čechách. V ďalšom období to už boli pedagogické gymnáziá, potom stredné pedagogické školy so študijným odborom učiteľstvo pre materské školy a napokon univerzitné štúdium. Vysokoškolská príprava učiteľov materských škôl na Slovensku mala rôzne podoby. Obsah profesijnej prípravy učiteliek materských škôl na pedagogickej, filozofickej fakulte od založenia po súčasnosť do značnej miery odráža vývoj názorov na výchovu dieťaťa v predškolskom období.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa opäť vytvorila možnosť získavať vysokoškolské vzdelanie aj pre učiteľky materských škôl, čo trvá v podstate dodnes, pričom záujem o vysokoškolské vzdelanie sa rapídne zvýšil najmä v deväťdesiatych rokoch, keď bol prijatý projekt Milénium. Forma vysokoškolského vzdelávania u nás nemala dlhé trvanie. V roku 1950 bolo vládny uznesením rozhodnuté, že pre učiteľky

materských škôl je postačujúce len úplné stredné odborné vzdelanie získané na pedagogických gymnáziách a od roku 1960 na pedagogických školách. Bola zrušená možnosť vzdelávania sa vysokoškolským štúdiom. S vysokoškolským vzdelávaním učiteliek materských škôl sa opätovne začalo v roku 1970, a to v Prahe a v Olomouci v dennej a diaľkovej forme štúdia. Pre úplnosť treba dodať, že vysokoškolská príprava učiteliek materských škôl mala v Čechách oproti Slovensku hlbšie korene. Na Slovensku sa v plnom rozsahu začala realizovať až v roku 1973 otvorením odboru predškolská pedagogika alebo učiteľstvo pre materské školy v Prešove (FF UPJŠ). Boli to prvé priekopnícke kroky v tomto smere. Hneď po univerzitnom Prešove tento odbor otvorila Bratislava (FF UK), neskôr v 90. rokoch 20. storočia Banská Bystrica (PF UMB), Trnava (PF TU), Nitra (PF), Komárno (PF) a po roku 2000 túto možnosť štúdia ponúka Ružomberok na Katolíckej univerzite. Príprave budúcich učiteľov sa venujú odborníci na dennej a externej forme štúdia v bakalárskej forme štúdia v akreditovanom študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika a v magisterskej forme štúdia v akreditovanom študijnom programe Predškolská pedagogika. Problematikou prípravy budúcich učiteľov materských škôl sa zaoberá na Slovensku viacero autorov, napr. Kasáčová, Kosová, Podhájecká, Miňová a atď.

## Profesia učiteľa

Podľa Verbovanca (2013) každý učiteľ v podmienkach konštruktívnej edukácie vtláča do systému výchovy a vzdelávania rámec vlastnej identity, kultúrnosti i diferenciacie interpersonálnych vzťahov. Inak tomu nie je ani v podmienkach materských škôl, kde učiteľ prináša hodnoty a postoje v intenciách spoločenských požiadaviek, adaptuje dieťa, participuje na jeho socializácii, komunikuje s partnermi potrebnými pre ďalší rozvoj dieťaťa, stimuluje rodičov, objektivizuje skutočnosti prostredníctvom diagnostiky dieťaťa. Všetky úlohy sa reálne odzrkadľujú na potrebách a požiadavkách na učiteľa predprimárneho vzdelávania v intenciách jeho kariérového rastu, možnostiach ďalšieho vzdelávania i formovaniu požiadaviek na kvalifikáciu učiteľov či učiteliek materských škôl.

Profesia je trvalá činnosť, ktorú človek vykonáva ako zamestnanie a na ktorú sa pripravil učením, štúdiom. V pedagogickom slovníku sa učiteľská profesia – povolanie definuje „ako sociálna úloha spojená s výkonom súborov činností, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie a čítanie detí a predávať im znalosti, spôsobilosti a návyky vytvorené kultúrou predchádzajúcich generácií“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 262). Profesionál je odborník, ktorý vykonáva činnosť z povolania. Podľa Kosovej (2005, s. 104) „Profesionáli sú ľudia, ktorí vo svojej činnosti využívajú poznatky, ktoré nie sú dostupné každému a zároveň sú účinné. Uznávaní profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické, t. j. formalizované a systematické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, dotýkajú sa a iniciujú produkciu poznania, tvoria nové poznatky“.

Učiteľ by mal byť človek s určitými osobnostnými vlastnosťami, záujmami, názormi a schopnosťami a je to súčasne odborník s profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami, návykmi. V procese výchovy a vzdelávania má sústavne uplatňovať aktivity, ktoré rozvíjajú osobnostné kvality žiakov. Správny učiteľ by mal byť plne integrovanou osobnosťou, psychicky vyrovnanou, sociálne integrovanou, s ochotou prispôbovať sa. Mal by sa riadiť humanistickými princípmi, podľa ktorých je aktuálnosť a potreba kvality výchovy a vzdelávania pre kvalitný život primárnym cieľom práce kvalitného učiteľa.

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, sformulovaných v dimenziách profesionality a ich znakov (Alan In Kasáčová 2004). Sú to tieto úrovne profesionality:

- individuálna – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať,
- spoločenská – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,
- kvalifikačná – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, resp. špecializáciu.

Podľa súčasnej platnej legislatívy je učiteľ definovaný ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo školského zariadenia a v súvislosti s vykonávaním pedagogickej činnosti je chránenou osobou (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §3, ods. 1 a ods.7).

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej. Poniectorí sa aj pýtajú, či je vôbec možné naučiť sa učiteľskej profesii. Nastolená otázka núti človeka k zamysleniu sa, prídu aj negatívne a možno až skeptické myšlienky, ale na druhej strane nás nútia zamýšľať sa a hľadať odpovede na otázky a problémy súvisiace s učiteľskou profesiou. Učiteľ má svoje povinnosti, ale aj práva, má mať osvojené kompetencie, ktoré mu pomôžu rozvíjať kompetencie u detí a kladú sa na jeho profesiu určité nároky.

## Vybrané prieskumné zistenia

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť prostredníctvom ankety motívy študentov k štúdiu učiteľstva (1. ročník Bakalárskej formy štúdia) a kompetencie študentov končiaceho ročníka Magisterského štúdia odboru Predškolská pedagogika. Výsledky prieskumu sme implementovali do jednotlivých dimenzií profesionality učiteľa podľa Kasáčovej (2004) a model kompetencií sme prebrali od Helusa (1995), s ktorým sme osobne najviac stotožnené.

V prieskume, ktorý sme realizovali na vzorke 76 študentov 1. ročníka študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika v roku 2009, 2012 a 2018 bola nasledovná skladba motívov ku štúdiu učiteľstva. Výsledky uvádzame v porovnaní s výskumom Kasáčovej (2004), ktorý realizovala v roku 1998.

Tab. 1: Motívy k učiteľskému povolaniu

Kategoríe odpovedí	Motívy k učiteľskému povolaniu			
	Kasáčová (2004)	Miňová (2009)	Miňová (2012)	Miňová (2018)
Túžba stať sa učiteľkou od detstva	44,6%	42,8%	41,8%	43%
Vplyv rodiča - učiteľa	15,4%	12%	11,5%	9%
Stredoškolské štúdium	10%	17,6%	19%	18%
Vzor a vplyv konkrétneho učiteľa	8,5%	8,6%	8,7%	9%
Pôvodne chceli študovať niečo iné	7%	10%	12%	11%
Iné motívy k štúdiu učiteľstva	11,5%	9%	7%	10%

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V našom prieskume došlo vo všetkých kategóriách odpovedí k určitým posunom. Najvýraznejší posun nastal v kategórii stredoškolské štúdium. Myslíme si, že je to vplyvom legislatívnych zmien v našom školstve. Absolventi stredných pedagogických škôl cítia potrebu zvýšenia kvalifikácie a preto sa hlásia na vysokoškolské štúdium. Vplyv rodiča na rozhodovanie študentov je menší v roku 2018 ako v roku 2004. V menšej miere sa objavuje názor, že výber štúdia je ovplyvnený, napr. tradíciou učiteľského povolania v rodine. Čo je zaujímavé pribudlo viac študentov, ktorí pôvodne chceli ísť študovať niečo iné. V odpovediach prevládalo štúdium psychológie.

Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa (1995, s. 105) by mal mať osvojené nasledovné kompetencie: odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didakticko-psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko-manažérske), poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.

Do akej miery ich majú študenti osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať? Nad týmito otázkami sa pravidelne zamýšľame, aby sme našim absolventom magisterskej formy štúdia Predškolskej pedagogiky uľahčili ich profesionálny štart. Približne desať rokov realizujeme prieskum zameraný na zistenie názorov študentov ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých profesijných kompetenciách.

Tab. 2: Kompetencie študentov

Odpovede	Študenti internej formy štúdia	Študenti externej formy štúdia
	%	%
Odbornopredmetové	65,7	56,7
Psychologické	63,6	43,7
Pedagogicko-didakticko-psychologické	45,2	51,7
Komunikatívne	47,2	36,2
Riadiace (pedagogicko-manažérske)	24,5	34,5
Poradensko-konzultatívne	18,2	25,4
Plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.	27,3	52,3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v odbornopredmetových kompetenciách (65,7%) a nedostatočne v riadiacich (24,5%) a poradensko-konzultatívnych (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené odbornopredmetové kompetencie (56,7%) a najmenej riadiace (34,5%) a poradensko-konzultatívne (25,4%). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov.

V spomínanom prieskume sme sa interných študentov ďalej opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ak by boli vo funkcii riaditeľa: administratívna stránka chodu materskej školy – 54,5%, zákony, legislatíva – 27,3%, v tejto oblasti sa cítim absolútne nepripravená – 27,3%, vedenie pedagogických porád – 9,1%, asi nič, lebo riaditeľkou môžem byť až po 5 rokoch praxe – 9,1%. Posledná odpoveď je v súlade s poznaním platného legislatívneho rámca.

Na otázku, čo im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ako učiteľovi, uviedli: plánovanie edukačného procesu – 36,3%, projektovanie edukačného procesu – 27,3%, diferencovať činnosti podľa vekových kategórií – 18,2%, preorientovať sa z teórie do praxe – 18,2%. Je logické, že študenti majú obavy práve z týchto činností.

Externým študentom, ak by boli riaditeľmi, najväčší problém by robilo poznanie a uplatňovanie zákonov – 24,8% a v pozícii učiteľa plánovanie edukačného procesu – 19,4%.

V priebehu niekoľkých rokov došlo a dochádza k zmene kurikulárnych dokumentov a téma plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti bola vždy problematickou témou nielen u študentov ale najmä u učiteľov z praxe.

## Profesionalita učiteľa a príprava študentov na ich profesiu

Kasáčová (2004, s. 25) tvrdí, že profesionalita učiteľa sa utvára v troch dimenziách:

1. Personálna dimenzia profesionality
2. Etická dimenzia profesionality
3. Odborná dimenzia profesionality

**Pod personálnou dimenziou** rozumieme väčšinou tri oblasti: motiváciu k povolaniu, nadanie k povolaniu a kognitívne predpoklady.

Určité požiadavky na osobnosť učiteľa sú nesporne dôležité a niektoré osobnostné vlastnosti a charakteristiky možno považovať za neprijateľné. Pre učiteľskú profesiu neexistuje presný a jednoznačný predpis či zoznam vlastností, ktoré musia patriť do výbavy učiteľa. Charakteristiky osobnosti možno rozdeliť do troch hlavných skupín, pričom nejde o stály a nemenný stav. Mnohé z nich sa môžu počas štúdia, aj v praxi ďalej rozvíjať, ak sú na to predpoklady. Ide najmä o vlastnosti: personálneho-osobného charakteru, sociálneho charakteru, etického-mravného charakteru. U študentov učiteľstva nepredpokladáme výrazne vyššie intelektové predpoklady, ale dôležité sú také charakteristiky, ktoré umožňujú kognitívny rozvoj a sebarozvoj budúceho učiteľa (Kasáčová 2004).

V máloktorej profesii zohrávajú osobnostné predpoklady uchádzača takú významnú rolu ako pri učiteľskej. Prijímacie konanie na vysokú školu sa realizuje rôznym spôsobom. Niektoré vysoké školy realizujú prijímacie konanie prostredníctvom písomnej formy a iné prostredníctvom ústnych pohovorov (v poslednom období sa prijímacie konanie na vysoké školy nerealizuje). Pri jednej aj druhej forme je veľmi ťažké, niekedy priam nemožné, zistiť skutočnú motiváciu k povolaniu a kognitívne predpoklady. Preto v určitých prípadoch sa stáva, že študenti po prvom semestri alebo roku štúdia odchádzajú z fakulty a pokúšajú sa dostať na inú fakultu alebo aj keď ukončia vysokoškolské štúdium, tak nezostávajú pri učiteľskej profesii. To môže mať veľa príčin: motivácia pre učiteľské povolanie nebola dostatočná, pôvodne chceli študovať niečo iné, učiteľské štúdium je pre nich odrazovým mostíkom pre iné povolanie alebo nie je reálna možnosť nájsť si pracovné miesto. Preto je rozdiel v kvantite študentov, ktorí opustia *prípravnú fázu* a prejdú do *adaptačnej fázy* utvárania učiteľskej profesie. Začínajúci učiteľ by mal disponovať kompetenciami, ktoré postupne nadobúdal počas vysokoškolského štúdia a nástupom do praxe by ich mal posúvať stále do vyšších úrovní. Najčastejšie sa začínajúci učitelia konfrontujú s rozporom medzi vedomosťami a skúsenosťami, medzi osobnými aspiráciami a potrebami školy, medzi túžbou zamestnať sa a skutočnou realitou (nedostatok pracovných miest). Ak prekonajú všetky tieto prekážky, ak aj napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu a v posledných rokoch aj klesajúcemu sociálnemu statusu ostanú verní učiteľskej profesii, tak nastupuje ďalšia etapa a to *chcenie* pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

Podľa Novotnej (2015) prvoradým poslaním pedagóga nie je niekoho niečo naučiť, pretože to v súčasnosti ani nie je možné. Úlohou pedagóga je naučiť tých, ktorí sú mu zverení, učiť sa. Ukázať im cestu, dať know-how, pomôcť pochopiť. Poslaním pedagóga v súčasnosti je motivovať. Čo to vlastne znamená? Motivovať znamená dať zmysel tomu čo ideme robiť. Motivovať znamená získať si pozornosť detí. Motivovať znamená "prebudiť" zvedavosť dieťaťa. Motivovať znamená urobiť niečo, čo nadchne, priláka, otočí uhol pohľadu. Motivovať znamená „dať dieťaťu chrobáka do hlavy“, vtiahnuť ho do deja príbehu, ktorý nekončí. Motivovať znamená zadefinovať problém a ísť ho vyriešiť. Motivácia nie je oznámenie obsahu činnosti – toho, čo ideme s deťmi robiť, ani opis postupu a organizácie činnosti.

Formácia učiteľa podľa Podhájeckej – Gerku (2015, s. 42) sa prakticky realizuje počas jeho celého života. Závisí od jeho výchovy v detstve, jeho štúdia, praxe a prostredia, v ktorom žije. Začiatok jeho učiteľskej kariéry je okamih, kedy musí prehodnotiť svoju osobnosť a vykonať konfrontáciu seba samého s deťmi, ktoré má viesť. Musí si nájsť cestu, po ktorej bude sprevádzať svoje deti a na ktorej ich bude formovať. Pre začínajúceho učiteľa je to druhá výchovná škola v jeho živote. Samotný učiteľ, hoci si to neuvedomuje, opäť na okamih sám sa stáva predškólakom. Potrebuje spoznať niečo pre neho ešte nepoznané a naučiť sa to používať. V konečnom dôsledku on sám prechádza tým istým procesom ako dieťa, ktoré spoznáva svet. A takéto okamihy stretáva neustále počas celej svojej kariéry.

Pod **etickou dimenziou** rozumieme podstatu a poňatie morálky učiteľského povolania, etickú dimenziu učiteľskej profesie a etický kódex profesie pedagóga. Morálnou stránkou učiteľského povolania je: zodpovednosť, ktorú má mať každý učiteľ za svoje konanie na pracovisku a za jeho následky. Má konať tak, ako je dobré pre jeho deti a pre štát a vyhnúť sa všetkému, čo im škodí. V niektorých prípadoch je však náročné rozhodnúť, čo je dobré pre dieťa; či skutočne to, čo považuje za dobré učiteľ. Jednou z axiém učiteľskej etiky je, že učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať. Ako tvrdí Kostrub (2002, s.7): *Demokracia je príležitosť byť slobodný, ale aj slobodou byť zodpovedný za svoje myšlienky, činy, zámery a pod.* V predmetoch ako sú Základy filozofie a etiky, Výchova k prosociálnosti, ktoré študenti absolvujú, získajú etické sociálno-profesionálne charakteristiky. Ich poznanie a profesionálne osvojenie pomáha profesionalizovať sociálno-vzťahovú rovinu učiteľskej profesie.

Pod **odbornou dimenziou** rozumieme určité fázy profesijnej dráhy učiteľa: voľba učiteľskej profesie, prípravná fáza, profesijný štart, profesijná adaptácia, profesijný vzostup, profesijná stabilizácia, resp. migrácia; profesijné vyhasínanie (vyhorenie).

V posledných rokoch sa veľmi často hovorí o kompetenciách učiteľa. Rôzni autori Helus, 1995; Průcha, 1997; Švec, 1998; Petlák, 2002/2003; Turek, 2003; Kasáčová, 2004 a iní sa zaoberajú kompetenciami učiteľov. Každý z nich má svoje delenie, ale v základných bodoch sa zhodujú a prelínajú.

Tieto kompetencie učiteľ získava počas svojho štúdia, kde nadobúda stredoškolské vzdelanie alebo vysokoškolské (1.,2.,3. stupeň) a ďalej v kontinuálnom vzdelávaní.

Učitelia v materských školách so stredoškolským vzdelaním sú len v niektorých štátoch EÚ – Nemecko, Taliansko. Univerzitné vzdelanie absolvujú učitelia v Grécku, Španielsku, Francúzsku, Írsku, Anglicku, Švédsku, Fínsku, Poľsku. Ako sme už vyššie spomínali, učiteľ materskej školy by mal mať v budúcnosti minimálne 1. stupeň vysokoškolského vzdelania (Bc.). Bohužiaľ táto podmienka sa do zákona o pedagogických zamestnancoch nedostala, preto požadovaným stupňom vzdelania je pre učiteľa materskej školy aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie.

Učiteľove predpoklady zastrešuje množstvo termínov ako kvalifikácia, kompetencia, schopnosť, spôsobilosť či zručnosť. Chápanie a výklad uvedených pojmov je nejasný, nejednoznačný a nezjednotený. Ocitáme sa tak v širokom významovom poli, a preto nie je ľahké vymedziť uvedené termíny, čo sa v nich skrýva, aké sú ich všeobecne platné kritériá, určiť spôsoby, ako ich rozpoznať a postup, ako ich rozvíjať.

Spomenuté kompetencie podľa Helusa (1995) si naši študenti osvojujú počas štúdia systematicky v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokov a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi.

**Odborno-predmetové:** V podmienkach materských škôl patria tu odborné znalosti zo všetkých vzdelávacích oblastí. Študenti počas štúdia postupne získavajú poznatky a kompetencie zo všetkých vzdelávacích oblastí, ktoré tvoria obsah predškolského vzdelávania podľa základného dokumentu Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). V prieskume sa študenti vyjadrili, že niektoré predmety, ktoré absolvovali neboli priamo zamerané na predprimárne vzdelávanie. Na odbore Predškolská pedagogika na Magisterskom stupni štúdia by mali byť predmety zamerané už priamo na obdobie dieťaťa predškolského veku. Aj keď v prepojení na 1. stupeň základnej školy je dobré ak študenti získajú kontinuitu informácií, ale obsah predmetov primárne by mal byť zameraný na obdobie dieťaťa predškolského veku. Medzi povinné predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Metodika hudobnej a výtvarnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii. Na Magisterskej forme štúdia sú to predmety ako Edukácia telesnej výchovy, Výtvarná edukácia, Pracovná výchova v edukácii, Hudobná edukácia, Jazyková a literárna edukácia a iné.

**Psychologické:** Umožňujú nazerať študentovi na dieťa z hľadiska jeho vývinových a individuálnych špecifik. Študent má určiť možnosti, ale aj bariéry jeho rozvoja. V prvých dvoch rokoch štúdia študenti absolvujú predmety z psychologického základu. Tu získajú potrebné psychologické vedomosti, ktoré sú potrebné pri diagnostikovaní poznávania osobnosti dieťaťa predškolského veku. Študentom robí veľký problém prepájanie už získaných teoretických poznatkov najmä z vývinovej psychológie do praxe. Medzi povinné psychologické predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Základy psychológie, Vývinová a sociálna psychológia. Na Magisterskej forme štúdia je to Pedagogická psychológia.

**Pedagogicko-didakticko-psychologické:** Tieto kompetencie súvisia s postupmi a metódami učiteľa pri práci s obsahom vzdelávacích oblastí. V druhom ročníku študenti absolvujú predmet pod názvom *Predškolská didaktika a diagnostika*, ktorý tvorí základ k pochopeniu tejto problematiky. Obsah tohto predmetu sa spája s absolvovaním priebežnej pedagogickej praxe, kde študenti realizujú výstupy a diagnostikovanie jedného dieťaťa. Metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí sú zaradené do študijného programu už v prvom ročníku letného semestra a priebežne počas celého štúdia. Preto, keď majú študenti v druhom ročníku v zimnom semestri realizovať mikro výstupy, najväčší problém im robí zvládnuť výchovno-vzdelávaciu činnosť jednotlivých vzdelávacích oblastí po metodickej stránke. Ako uvádzajú študenti, telesná a výtvarná výchova sú pre nich najnáročnejšie z hľadiska organizácie, výberu a aplikácie vhodných metód. Osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi (Belásová 2001, s. 97).

Inovatívne metódy sú hodnotené ako veľmi účinné pre rozvoj tvorivosti, komunikácie, tímovej práce a prínosné pre získavanie vedomostí a účinné pri práci s informáciami. Veľmi dôležitým predpokladom zavádzania inovatívnych metód do vyučovania je



existencia priaznivej vyučovacej klímy. Tým pádom hovoríme o klíme, ktorá je charakteristická pre vyučovanie, konkrétne pre predmet výchova k prosociálnosti, ktorú navodzuje učiteľ – moderátor, svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní. Nesmieme zabúdať, že v školskom prostredí klíma vzniká najmä sociálnymi vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi, medzi učiteľmi navzájom a študentmi navzájom, zo spôsobu komunikácie medzi týmito subjektmi (Fedorko 2017, s. 166). V dnešnej dobe je veľmi dôležité a potrebné rozvíjať u detí tvorivosť. Podľa Krajčovičovej (2009, s.100) to znamená, že profesijná príprava učiteľa by sa mala orientovať na rozvoj všetkého, čo tvorivosť podmieňuje a rozvíja, nakoľko niektoré deti potrebujú pomoc už v začiatkoch rozvoja tvorivosti. V Magisterskej forme štúdia študenti absolvujú predmety, ako napr. Súčasné trendy v edukácii, Fenomén hry a učenie, Multikultúrna edukácia.

**Komunikatívne:** Komunikatívne kompetencie tvoria predpoklad vytvárania dobrých vzťahov medzi učiteľom a deťmi, učiteľom a rodičmi a medzi učiteľmi navzájom a to je pozitívny základ tvorby dobrej atmosféry a klímy v materskej škole. V tejto oblasti robí študentom najväčší problém prispôbiť slovnú zásobu jednotlivým vekovým kategóriám detí, komunikovať s rodičmi a ďalším personálom v materskej škole. Študenti v nižších ročníkoch majú ešte zábrany, ktoré vyplývajú z neskúsenosti v kontakte s inými dospelými v podmienkach materskej školy. Vo vyšších ročníkoch už majú aj v náplni pedagogickej praxe komunikáciu s rodičmi. Tieto kompetencie si študenti osvojujú a rozvíjajú na Bakalárskej forme štúdia vo všetkých predmetoch a na Magisterskej forme štúdia aj v predmete Komunikácia a riadenie a následne ich aplikujú na pedagogickej praxi.

**Riadiace (pedagogicko-manažérske):** Uvádzať detí do širších sociálnych súvislostí, dokázať organizovať (manažovať) si výchovno-vzdelávací proces, správne sa rozhodovať. Práve tieto kompetencie si študent bude osvojevať v každodennej priamej práci s deťmi. Vedieť sa správne situačne rozhodnúť, predpokladá mať dostatok vedomostí ale aj zručností a vedieť tieto vedomosti správne použiť. Tieto kompetencie súvisia aj s vedením a riadením nielen vlastnej edukačnej činnosti v triede, ale aj riadením materskej školy. Tieto vedomosti budú môcť študenti naplno uplatniť až po 5 rokoch pedagogickej praxe, kedy sa budú môcť uchádzať o post riaditeľa materskej školy. Riadenie edukačného procesu a hrovej činnosti a hry v teoretickej rovine študenti absolvujú na predmete Predškolská didaktika a diagnostika. Na Magisterskej forme štúdia v predmetoch Súčasné trendy v edukácii, Manažment a marketing školy, komunikácia a riadenie, Informačné technológie v riadení.

**Poradensko-konzultatívne:** Tieto kompetencie uplatňujeme najmä vo vzťahu k rodičom a samozrejme aj medzi učiteľkami navzájom a smerom k deťom. Tým, že učители a študenti dokážu správne poradiť, vysvetliť, odpovedať na otázky rodičom, plní sa aj poradenská funkcia materskej školy. Študenti túto kompetenciu získavajú postupne. Aj keď teoretické vedomosti majú osvojené z predmetu *Kooperácia školy s inštitúciami* alebo na Magisterskej forme štúdia z predmetu *Rodina a predškolské dieťa*, Pedagogické poradenstvo, ale študentom chýbajú životné a osobné skúsenosti a preto majú ešte zábrany púšťať sa do „riadenia“ rodičom.

**Plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi:** Už sme spomínali, že študenti majú predmet Predškolská didaktika a diagnostika. Tu sa v teoretickej rovine oboznamujú ako plánovať, projektovať a programovať edukačnú činnosť detí a následne si to overujú na pedagogickej praxi. Taktiež v každej metodike vzdelávacích oblastí preberajú s príslušnými metodikmi predmetov špecifiká, ktoré musia zohľadňovať pri plánovaní, projektovaní a programovaní. Rozvoj osobnosti dieťaťa znamená formovať ho po všetkých stránkach a preto je potrebné stanoviť si a formulovať ciele nielen kognitívne, ale aj psychomotorické a socio-afektívne. Kognitívne ciele by sme mali formulovať aj na vyššie kognitívne procesy. V súčasnej dobe do

popredia vystupujú ďalšie a možno aj aktuálnejšie kompetencie, ktoré učiteľ materskej školy má mať osvojené. Tie súvisia so zmenami v legislatíve a v obsahu výchovy a vzdelávania v materských školách. Uvedieme niekoľko kompetencií: diagnostické, koncepcné, organizačné, metodické a evalvačné, dopracovanie učebných osnov – ŠKVP – edukačného procesu. Sú na tieto kompetencie pripravené pedagogické fakulty? Vlastnia tieto kompetencie samotní vysokoškolskí pedagógovia? Pracovať so študentmi tak, aby dokonale zvládli obsah, s ktorým budú so svojimi deťmi pracovať, ale aby zvládli aj metodológiu daného predmetu a aby ako učители zvládli rolu svojho odboru pre rozvoj osobnosti každého dieťaťa, je to naozaj náročný, postupný a cieľavedomý proces. Aby študenti na základe prednášok, seminárov, pedagogickej praxe, vlastného štúdia boli potom ako učители schopní aj tvorby konkrétneho školského vzdelávacieho programu. Sú schopní študenti kooperovať, čo je dôležité pri tvorbe ŠKVP? Ako pripraviť študentov pre širšie poňatie edukácie v MŠ – celostný rozvoj osobnosti po všetkých oblastiach? Na tieto otázky hľadáme odpovede neustále a zamýšľame sa aj nad vlastnou kvalitou práce. Ideálne by bolo, keby vysokoškolskí pedagógovia mali praktický dotyk s edukačnou realitou v materských školách a aby dokázali priviesť k pochopeniu filozofie nášho materského školstva väčšinu študentov.

Modely pregraduálnej prípravy (budúcich) učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov, okrem iného, musia vziať do úvahy procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a pripraviť sa na nasledujúce roly:

- učiteľ ako diagnostik učebných činností dieťaťa,
- učiteľ ako vyzývateľ do nových učebných činností a myšlienkových stratégií,
- učiteľ ako učiaci sa subjekt,
- učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií ap.,
- učiteľ ako monitor zmien v učení sa a myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia,
- učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení (sa). (Lukášová – Kantorková 2003, s. 34).

Na kompetencie učiteľa sa môžeme pozrieť aj z komplexnejšieho hľadiska, napr. pri tvorbe profesijných štandardov učiteľa boli vymedzené tri základné dimenzie kompetencií (Kolektív autorov 2006):

- kompetencie orientované na dieťa,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Kolektív autorov (2006) uvádza, že profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca. Profesijný štandard:

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa predprimárneho vzdelávania vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi merania,
- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj dieťaťa, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Pokyn ministra školstva č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení je zverejnený na [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

K osvojeniu a získaniu si učiteľských kompetencií je potrebná aj určitá chuť a snaha byť dobrým učiteľom, zrnko vrodeneho pedagogického majstrovstva a potreba neustále sa ďalej vzdelávať. Kompetencie, ktoré si študent postupne osvojuje počas svojho štúdia, by si mal každý učiteľ v praxi prehĺbovať a rozširovať. Každý učiteľ vkladá do svojej práce svoj osobitý, originálny a ojedinelý vtisk a dáva výchovno-vzdelávacej práci konkrétnu podobu. O svoju profesijnú kvalitu sa usiluje a stará učiteľ sám, ale svoju rolu na tomto poli hrá aj spoločnosť, ktorá zabezpečuje prostredníctvom legislatívy kontinuálne vzdelávanie a určuje podmienky vzdelania na príslušných stupňoch školskej sústavy. V súčasnej dobe kontinuálne vzdelávanie sa realizuje Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa Petláka (2000, s. 16-17), kvalitný učiteľ má uplatňovať nasledujúce funkcie (teórie „šiestich S“), ako sú: sebareflexia, sebahodnotenie, sebavedomie, sebaovládanie, sebaregulácia a sebatvorenie.

Čo má urobiť mladý človek, keď túži a chce sa stať učiteľom/kou materskej školy? Na Slovensku je to možné zatiaľ dvomi spôsobmi. Po absolvovaní základnej školy sa prihlási na Pedagogickú a sociálnu akadémiu – kedysi to boli Stredné pedagogické školy. Študuje 4 roky a po jej skončení sa stáva učiteľom/kou so stredoškolským vzdelaním. Druhý spôsob je ten, že po skončení strednej školy sa prihlási na vysokú školu. Ako je chápaná a deklarovaná kvalifikovanosť učiteľov materských škôl. Kto je kvalifikovaný učiť v materských školách? Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch kvalifikovaným učiteľom v materských školách je učiteľ so stredoškolským vzdelaním, I. stupňom a II. stupňom vysokoškolského vzdelania. Tento moment je v našej spoločnosti veľmi zaujímavý, z toho dôvodu, že kontinuálne vzdelávanie týchto učiteľov je rozdielne a zároveň aj podľa katalógu pracovných činností by mala byť aj ich pracovná náplň diferencovaná. Bohužiaľ z hľadiska výberu zamestnanca zriaďovateľom sú pre prax lukratívnejší učiteľia so stredoškolským vzdelaním. Kosová (2007) uvádza niekoľko argumentov, prečo by mali mať učiteľky materských škôl vysokoškolské vzdelanie:

Dosiahnutie osobnostnej zrelosti učiteľky vo veku vyššom ako 18 rokov, pretože:

- zodpovednosť za rozvoj i život dieťaťa, a preto musí napíňať nielen legislatívnu, ale aj osobnostnú zrelosť,
- má mať profesionálne právo a zodpovednosť a konať ako autonómny subjekt.

Dosiahnutie schopnosti chápať edukačný proces a jeho determinanty v širších súvislostiach a tými sú:

- spoločenské – rozumieť vplyvu politického, ekonomického a sociálneho vývinu spoločnosti na edukáciu,
- filozofické – potreba mať vlastnú filozofiu výučby, chápať prečo niektoré procesy preferovať,
- pedagogické – chápať podstatu rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, na jej základe tvoriť edukačné procesy a pre dieťa efektívne stratégie výučby,
- psychologické – diagnostikou odhaľovať špecifické edukačné potreby dieťaťa a realizovať individuálny prístup.

Dosiahnutie zvýšenia spoločenského statusu profesie učiteľky materskej školy predpokladá:

- konať autonómne ako expertný profesionál s hlbokou znalosťou veci,

- posilniť identitu príslušníkov tejto profesie zvýšením jej prestíže vnútri učiteľskej profesie, ale i mimo nej v rodičovskej a občianskej verejnosti,
- pozdvíhať vnímanie významu predškolskej výchovy pre budúcnosť človeka,
- dosiahnuť kompatibilitu Slovenska s ostatnými krajinami Európskej únie.

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej.

## Záver

Myslíme si, že je potrebné prehodnotiť obsah študijných programov a jednotlivých predmetov vo vzťahu k meniacim sa kurikulárnym dokumentom, aby ich absolvovaním a ukončením študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť v edukačnom procese vo fakultných materských školách. Preto je potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín praxe a spôsobom jej organizácie. Určite v tejto situácii by bolo nápomocné, keby študenti mali jeden deň v týždni pedagogickú prax. V priebehu semestra by kontinuálne získavali informácie a realizovali jednotlivé úlohy a svoje praktické výstupy. V rôznych strategických dokumentoch SR sa opakuje potreba *výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy*. Je potrebné do študijných programov zaradiť predmety, ktoré pripravujú študentov na edukačnú realitu materských škôl celej jej šírky a dimenzii. Na Bakalárskej forme štúdia by boli prínosom povinné predmety, napr. Edukačné praktikum a Manažment triedy. Na Magisterskej forme štúdia študijného odboru Predškolská pedagogika, napr. Pedagogické diagnostikovanie v teórii a praxi, Projektový manažment, Pedagogické riadenie školy. Základy kompetencií, ktoré študenti nadobudli počas štúdia na vysokej škole, si postupne v procese adaptačného vzdelávania a následne počas kontinuálneho vzdelávania, budú neustále rozširovať a skvalitňovať.

## Literatúra

BÁLINT, Ľ.: K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. In: *Pedagogické spektrum*, 16, č. 1, 2007. ISSN 1335-5589.

BELÁSOVÁ, L.: Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. 427 s. ISBN 80-8068-037-X.

FEDORKO, V.: Rozvoj komunikačných zručností u študentov pregraduálnej prípravy v rámci prosociálnosti [Development of communication competences for pregraduate student in the prosociament. In: *Osvita i suspiľstvo [elektronický zdroj] : mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac: vypusk 2*. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj univertsytet, 2017. ISBN 978-83-62683-52-9. - online, s. 165-168.

HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. In: *Pedagogika*, roč. 45, č. 2.1995. ISSN 3330-3815.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 83 s. ISBN 80-8045-352-7.

KOLEKTÍV AUTOROV. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN80-8045-431-0.

KOSOVÁ, B.: Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 198 s. ISBN 80-7040-789-1.

KOSTRUB, D. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-19-2.

KRAJČOVIČOVÁ, M.: Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In: Zborník príspevkov z odbornovo-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: SV OMEP, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. ISBN 978-80-970266-0-8.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

NOVOTNÁ, E. : Dekódovanie“ motivácie v teoretickej i praktickej rovine edukačného procesu. In: *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. s. 119-123. ISBN 978-80-555-1545-8.

PETLÁK, E. *Pedagogicko - didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000. s. 122. ISBN 80-89018-05-X.

PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: Výchova a vzdelávanie učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky s princípom trvalo udržateľného rozvoja. In: *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. s. 39-48. ISBN 978-80-555-1545-8.

PORTIK, M.: Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In: *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. ISBN 80-8055-638-5.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 262. ISBN 978-80-7367-647-6.

VERBOVANEC, Ľ.: Evolúcia učiteľa predprimárneho vzdelávania v interakcii spoločenských potrieb. In: *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2013. s. 26-37. ISBN 978-80-555-0998-3.

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

## Adresa autora

### PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 081 16 Prešov

monika.minova@unipo.sk

# TYPY PROFESIJNEJ REFLEXIE V PRÁCI UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

## PROFESSIONAL REFLECTION TYPES IN THE WORK OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

**Michal Novocký**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

### **Abstract:**

In the paper we present the results of the research, which was focused on realization of frequency of professional reflection types by teachers of secondary schools. We used the research method of the questionnaire. At his creation, we were inspired by a questionnaire developed by Akbari et al. (2010) to monitor of the professional reflection realization of teachers teaching English of students/pupils whose English is not a native language. The survey sample consisted of 390 secondary school teachers. On the obtained data, we performed an exploratory factor analysis that demonstrated the existence of five factors. The Cronbach alpha value for the dimensions ranged from 0,59 to 0,89. The statistically significant difference in the realization of frequency of professional reflection types from point of view of the respondents gender was not confirmed ( $p \geq 0,05$ ). The direct dependence between the practice length of the respondents and the realization of frequency of professional reflection types was also not demonstrated ( $p \geq 0,05$ ).

### **Key words:**

professional reflection, secondary school, teacher, exploratory factor analysis

### **Úvod**

Práca učiteľov je nemysliteľná bez profesijnej reflexie. Predstavuje účinný nástroj ich profesijného rozvíjania. Vychádzajúc z tvrdenia Schöna (1983), učitelia sa neustále zapájajú do tvorivého procesu, keďže čelia problémom v edukácii, navrhujúc a hodnotiac možné riešenia.

Berúc do úvahy inšpiratívne chápania profesijnej reflexie (Dewey, 1933; Hullfish & Smith, 1961; Greene, 1978; Kemmis, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1991; Korthagen & Lagerwerf, 2011), konštatujeme, že ide o prostriedok permanentnej readaptácie, pretože v práci učiteľa je treba aktívne integrovať aktuálne poznatky do profesijných kompetencií a reagovať na potreby, záujmy a osobitosti žiakov.

Reflexívne vyučovanie zahŕňa kritické skúmanie, analyzovanie a autoevaluáciu, čím sa diferencuje od technickej racionality, ktorá je založená na osvojených zručnostiach, ktoré sa prevádzajú do praxe so zárukou úspešnosti manažovania edukačného procesu (Calderhead, 1989, s. 43).

Prostredníctvom profesijnej reflexie učitelia prisudzujú svojej praxi význam, vediac zdôvodniť, čo stojí za ich koncepciou výučby a čo ich motivuje k jej zmene (Kaiser & Kaiserová, 1993). Súhlasíme s Humphreys a Susak (2000), že bez nej nie je možné učenie sa praxou. Reflexia každodenných udalostí v triede je platformou pre odborný a osobnostný rast učiteľov (Ur, 1999).

Reflexívneho učiteľa vystihujú atribúty kritického mysliteľa, ku ktorým patria:

- zvedavosť a formulácia podnetných otázok,
- preverovanie tvrdení a argumentov,
- robenie rozhodnutí na základe dôkazov,
- zaujímanie sa o nachádzanie perspektívnych riešení,
- rozlišovanie medzi faktami a názormi,
- dlhodobý proces sebahodnotenia (Petrasová, 2003; Turek, 2014).

Stotožňujeme sa s názorom Kasáčovej (2013), že dnešná škola si žiada učiteľa, ktorý rozumie edukačným zámerom a dokáže reflektovať prax cez prizmu teoretických poznatkov v snahe poznávať svojich žiakov a ich predpoklady. Realizácia profesijnej reflexie vedie k nasledovným skutočnostiam v edukačnej činnosti učiteľov:

- umožňuje im verifikovať účinnosť používaných edukačných prostriedkov,
- učia sa anticipovať možné konzekvencie svojej práce,
- pomáha im zdôvodňovať používanie edukačných stratégií,
- motivuje ich ku konfrontácii svojho aktuálneho „Ja“ s poňatím ideálneho obrazu učiteľa (Petlák, 2000; Pollard et al., 2014; Kouteková & Furinová, 2015).

Učitelia realizujú vo výchovno-vzdelávacej práci viacero typov profesijnej reflexie, čo prirodzene vyplýva z ich profesijných činností vo výučbe (Elliott, 1993; Loughran, 1996; Akbari et al., 2010), kde, okrem analyticko-syntetického uvažovania o silnejších a slabších stránkach svojho výkonu, venujú pozornosť aspektom, ako vyučovací proces, učivo, etické princípy vyučovania a sociálny kontext vyučovania (Hupková, 2004; Hupková, 2006).

## Metodológia výskumu

Na zisťovanie frekvencie realizácie typov profesijnej reflexie u učiteľov druhého stupňa základných škôl sme použili škálový dotazník vlastnej proveniencie. Pri jeho tvorbe nám ako položkový rámec poslužil výskumný nástroj, ktorý vytvorili Akbari, Behzadpoor a Dadvand (2010). Inšpirovali sme sa ním, keďže vhodne sumarizoval elementy spadajúce do profesijnej reflexie učiteľov, čomu nasvedčovali jeho dimenzie. Z aspektu chápania významov položiek bol nenáročný, čo sme skonštatovali po jeho preklade do slovenského jazyka.

Pri kreovaní škály sme však kriticky pristupovali k obsahu výskumného nástroja *English language teaching reflection inventory*, čoho výsledkom bolo nevsúvať do nami navrhnutej škály výroky o reflexii globálnych problémov (chudoba, diskriminácia). Málo adekvátnymi boli tiež položky reagujúce na dopad politického diania na výučbu a sociálnu spravodlivosť. Uprednostnili sme položky postihujúce prvky reflexie slovenských učiteľov (napr. *Premýšľam o spôsoboch, ako zmeniť postoj žiakov k rozličným látkovým alebo nelátkovým závislostiam*).

Neuralgickým miestom bola väčšina položiek, v ktorých sa autori pýtali na viac vecí naraz. Tento nedostatok sme eliminovali relevantnými metodologickými krokmi (napr. *Uvažujem o spôsoboch, ako by som podporoval toleranciu a demokratickosť v mojej triede a vo svete vôbec. – Uvažujem o tom, ako by som podporoval toleranciu medzi žiakmi.; Rozprávam sa so svojimi žiakmi o ich rodinnom zázemí, záujmoch, záľubách a schopnostiach. – Rozprávam sa so svojimi žiakmi o ich záujmoch.*).

Prehodnotili sme, či súčasťou škály majú byť položky dotýkajúce sa hospitácií učiteľov, zúčastňovania sa workshopov, realizovania výskumných aktivít v triedach a písania príspevkov z edukačných skúseností. Do výskumného nástroja sme položky s touto problematikou nezakomponovali, pretože ide o činnosti, ktoré nie sú samozrejmosťou práce učiteľov na Slovensku (hospitácie, ktoré realizujú s cieľom naučiť sa efektívne pracovať od kolegov, požiadanie hospitovania výučby z vlastnej iniciatívy).

Zrozumiteľnosť položiek dotazníka sme konzultovali s didaktikom a s učiteľmi v praxi. Obsahoval 23 položiek. Frekvenčnú škálu dotazníka sme skorigovali, kde sme stupne

*nikdy – zriedka – niekedy – často – vždy* vymedzili konkrétnejšie v podobe *nikdy – aspoň raz za polrok – aspoň raz za tri/štyri mesiace – aspoň raz za dva mesiace – aspoň raz za mesiac – aspoň raz za dva týždne – vždy (2-krát za týždeň a viac)*.

Dotazník sme respondentom distribuovali v online podobe. Respondentov sme do výskumného súboru získali prostredníctvom dostupného výberu. Výskum sme realizovali na základných školách vo všetkých krajoch na Slovensku v mesiacoch január – máj 2018. Počet respondentov zapojených do výskumu bol 390. Popis výskumného súboru podrobnejšie uvádzame v Tab. 2.

V záujme porozumieť štruktúre použitého výskumného nástroja sme zrealizovali exploračnú faktorovú analýzu. Najvyhovujúcejšou sa ukázala byť metóda hlavných komponentov s použitím rotácie equamax, kde sa preukázala štandardná vyčerpaná variabilita dát (63,13%). Bartlettov test sféricity vyvracia hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ( $0,000 < 0,001$ ). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,916) poukazuje na vynikajúcu vhodnosť použitia faktorovej analýzy pre získané údaje (viď. Tabuľka 1). Za pomoci faktorovej analýzy sme identifikovali 5 faktorov, a to metakognitívnu, kritickú, kognitívnu, poradenskú a praktickú reflexiu. Minimálne faktorové nabitie položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bolo 0,40.

Tab. 1: Typy profesijnej reflexie (rotovaná matica faktorových záťaží)

Položky sýtiace faktory	Faktory					
	$\alpha$	I.	II.	III.	IV.	V.
<b>(I) Metakognitívna reflexia</b>	0,890					
Zamýšľam sa nad tým, aký zmysel má moja práca.		<b>0,762</b>	0,093	0,107	0,274	0,106
Usilujem sa zistiť, čo konkrétne vo výučbe mi dáva pocit uspokojenia.		<b>0,742</b>	0,240	0,086	0,311	0,119
Uvažujem o svojich silných a slabých stránkach z pohľadu učiteľa.		<b>0,732</b>	0,304	0,131	0,234	0,172
Premýšľam o tom, ako by som vyriešil rozpory, ktoré sa v mojej výučbe objavujú.		<b>0,635</b>	0,350	0,190	0,242	0,058
Uvažujem o tom, ako moje učiteľské štúdium (príprava) ovplyvňuje, ako sa profesijne ponímam.		<b>0,583</b>	0,138	0,380	0,053	0,337
Uvažujem o tom, do akej miery ma ovplyvňujú pozitívne i negatívne učiteľské modely, s ktorými som sa stretol ešte ako žiak/študent.		<b>0,533</b>	0,273	0,246	0,043	0,268
Uvažujem o svojej filozofii výučby (z akých ideí vychádzam).		<b>0,532</b>	0,253	0,291	-0,008	0,311
Uvažujem o tom, či sa môžem považovať za vzor pre svojich žiakov.		<b>0,531</b>	0,330	0,230	0,164	0,128
<b>(II) Kritická reflexia</b>	0,872					
Premýšľam o tom, ako by som spoznal hodnoty mojich žiakov.		0,338	<b>0,708</b>	0,204	0,262	0,134
Uvažujem o tom, ako by som podporoval toleranciu medzi žiakmi.		0,350	<b>0,690</b>	0,125	0,259	0,134
Premýšľam o spôsoboch, ako zmeniť postoj žiakov k rozličným látkovým alebo nelátkovým závislostiam.		0,307	<b>0,612</b>	0,256	0,108	0,116



Rozprávam sa so svojimi žiakmi o ich záujmoch.		0,003	<b>0,606</b>	0,285	0,340	0,182
Uvažujem o tom, ako pohlavie alebo sociálny status ovplyvňujú úspešnosť žiakov.		0,306	<b>0,561</b>	0,066	0,004	0,365
Pýtam sa svojich žiakov, či sa im úlohy/aktivity na vyučovaní páčili, alebo nie.		0,103	<b>0,524</b>	0,258	0,305	0,240
Rozprávam sa so svojimi žiakmi o ich štýloch učenia sa.		-0,007	<b>0,504</b>	0,384	0,258	0,341
Premýšľam o spoločenských udalostiach, ktoré môžu vplývať na moju výučbu.		0,366	<b>0,492</b>	0,268	0,004	0,266
<b>(III) Kognitívna reflexia</b>	0,763					
Prezerám si články v časopisoch alebo na internete, aby som zistil, aké sú najnovšie trendy v mojom povolání.		0,026	0,175	<b>0,871</b>	0,164	0,121
Čítam knihy/príspevky, ktoré sa zaoberajú zvyšovaním efektívnosti výučby.		0,091	0,097	<b>0,847</b>	0,202	0,117
Uvažujem o udalostiach, ktoré sa vo výučbe odohrali, ako o potenciálnych výskumných témach.		0,226	0,070	<b>0,554</b>	0,003	0,378
<b>(IV) Poradenská reflexia</b>	0,716					
Hovorím o svojich skúsenostiach z výučby s mojimi kolegami.		0,094	0,091	0,061	<b>0,840</b>	0,072
Radím sa svojimi kolegami, ako zvládať rôzne praktické problémy vo výučbe.		0,093	0,030	0,116	<b>0,835</b>	0,103
<b>(V) Praktická reflexia</b>	0,590					
Písomne analyzujem slabé i silné stránky výučby.		0,036	0,043	0,145	0,104	<b>0,797</b>
Do portfólia si zaznamenávam rozličné zistenia alebo podnety z výučby.		0,026	0,097	0,104	0,149	<b>0,759</b>
<i>% rozptylu</i>		16,99	14,86	11,91	9,75	9,63
<i>% kumulovaného rozptylu</i>		16,99	31,84	43,75	53,50	63,13

Faktor metakognitívnej reflexie tvorili položky, ktoré hovorili o tom, ako často učitelia uvažujú nad svojou osobnosťou, koncepciou výučby a ich profesiou. Tento faktor vysvetľoval 16,99% celkovej variability dát. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,890.

Faktor kritickej reflexie tvorili položky, ktoré hovorili o tom, ako často sa učitelia zaoberajú sociálnymi, hodnotovými a učebnými aspektmi výučby. Tento faktor vysvetľoval 14,86% celkovej variability dát. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,872.

Faktor kognitívnej reflexie tvorili položky, ktoré hovorili o tom, ako často sa učitelia zaoberajú svojím profesijným rozvojom. Tento faktor vysvetľoval 11,91% celkovej variability dát. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,763.

Faktor poradenskej reflexie tvorili položky, ktoré hovorili o tom, ako často učitelia komunikujú o svojej výučbe a analyzujú ju s kolegami. Tento faktor vysvetľoval 9,75% celkovej variability dát. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,716. Faktor praktickej reflexie tvorili položky, ktoré hovorili o tom, ako často sa učitelia venujú spätnému pohľadu na výučbu. Tento faktor vysvetľoval 9,63% celkovej variability dát. Cronbachova alfa vykazovala za túto dimenziu hodnotu 0,590. Za celý výskumný nástroj predstavovala Cronbachova alfa hodnotu 0,927.

### Charakteristika výskumného súboru

Najväčšie zastúpenie vo výskumnom súbore mali respondenti s dĺžkou praxe 16 – 20 rokov (N=69; 17,69%), 21 – 25 rokov (N=65; 16,67 %), 26 – 30 rokov (N=59; 15,13%) a 31 a viac rokov (N=64; 16,41%). Priemerná dĺžka praxe respondentov bola 19,94 rokov (SD=10,28). Vo výskumnom súbore z hľadiska pohlavia prevažovali ženski respondenti (N=331; 84,87%).

Tab. 2: Štruktúra výskumného súboru z hľadiska pohlavia a dĺžky praxe respondentov

Dĺžka praxe	Pohlavie				Spolu	
	ženy		muži			
	n	%	n	%	N	%
<b>1,5 – 5 rokov</b>	33	8,46	11	2,82	44	11,28
<b>6 – 10 rokov</b>	37	9,49	6	1,54	43	11,03
<b>11 – 15 rokov</b>	40	10,26	6	1,54	46	11,80
<b>16 – 20 rokov</b>	54	13,85	15	3,84	69	17,69
<b>21 – 25 rokov</b>	58	14,87	7	1,80	65	16,67
<b>26 – 30 rokov</b>	51	13,08	8	2,05	59	15,13
<b>31 a viac rokov</b>	58	14,87	6	1,54	64	16,41
<b>Spolu</b>	331	84,87	59	15,13	390	100,00

Nadväzujúc na Tab. 2, za nezávisle premenné sme si určili pohlavie a dĺžku praxe respondentov. Ženy, ak sa budeme pridržať tvrdení Škvareninovej (1994, s. 21) z oblasti komunikácie, preukazujú žiakom väčšiu pozornosť a empatiu. Muži síce vedú rovnako efektívne organizovať a viesť vyučovací proces, je však pre nich príznačnejšie, že sústredia pozornosť prevažne na seba, čo ale neznamená, že nevytvárajú pozitívnu atmosféru počas práce žiakov na vyučovaní. Podnetné sú konštatácie Karikovej (2011, s. 136), ako aj iných odborníkov (Daniel, 1999; Výrost, 1999; Fontana, 2003), zaoberajúcich sa diferenciami medzi pohlaviami a ich prejavmi v školskej praxi, dokazujúc, že učiteľky pravdepodobne presnejšie identifikujú dôsledky svojho správania.

U učiteľov s dlhšou praxou je pravdepodobné, že by mali vykazovať vyššiu frekvenciu jednotlivých typov profesijnej reflexie, keďže sú už adaptovaní na pracovné podmienky, a teórie, ktoré si osvojili počas prípravy, vedú flexibilnejšie a konkrétnejšie prispôbiť vzhľadom na vybrané triedy (Corcoran, 1981; Veenman, 1984; Korthagen, 1985). Podľa Karikovej (2011) sú si učitelia s dlhšou praxou vedomí toho, že existuje viacero alternatív riešenia problémov. Na základe uvedených východísk sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie typov profesijnej reflexie z hľadiska pohlavia respondentov v prospech žien?

VO2: Existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe respondentov a frekvenciou realizácie typov profesijnej reflexie?

## Výsledky výskumu

Štatistickú významnosť rozdielov a vzťahov medzi premennými sme overovali na hladine významnosti 0,05. Použitý bol program SPSS 19.0. Z induktívnych štatistík sme použili Mannov-Whitneyho U test a Spearmanov koeficient korelácie, keďže premenné nevykazovali normalitu rozdelenia za podsúbory ani celý súbor ( $p \leq 0,05$ ), čo sme verifikovali pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho testu, a z deskriptívnych štatistík aritmetický priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania.

Tab. 3: Frekvencia realizácie typov profesijnej reflexie z hľadiska pohlavia respondentov

Pohlavie	Metakognitívna reflexia						Mannov-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
ženy	331	4,81	1,42	5,00	1,38	7,00	9333,000	0,588
muži	59	4,70	1,40	4,88	2,00	7,00		
Pohlavie	Kritická reflexia						Mannov-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
ženy	331	4,92	1,23	5,13	1,75	7,00	8256,000	0,058
muži	59	4,63	1,15	4,63	1,88	6,88		
Pohlavie	Kognitívna reflexia						Mannov-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
ženy	331	4,02	1,54	4,00	1,00	7,00	9375,000	0,625
muži	59	3,89	1,57	3,67	1,00	7,00		
Pohlavie	Poradenská reflexia						Mannov-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
ženy	331	6,03	1,13	6,50	1,50	7,00	8399,500	0,079
muži	59	5,64	1,43	6,00	1,00	7,00		
Pohlavie	Praktická reflexia						Mannov-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
ženy	331	2,86	1,53	2,50	1,00	7,00	8708,500	0,182
muži	59	2,64	1,66	2,00	1,00	6,00		

Z Tab. 3 vyplýva, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie typov profesijnej reflexie z hľadiska pohlavia respondentov. Ženský i mužský respondenti skórovali podobne za každú dimenziu.

Tab. 4: Vzťah medzi dĺžkou praxe respondentov a frekvenciou realizácie typov profesijnej reflexie

Dĺžka praxe v rokoch	Metakognitívna reflexia						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
1,5 – 5	44	4,73	1,34	5,00	1,88	7,00	0,011	0,825
6 – 10	43	4,82	1,49	5,13	1,38	7,00		
11 – 15	46	4,57	1,54	4,38	2,00	7,00		
16 – 20	69	4,97	1,40	5,13	1,88	7,00		
21 – 25	65	4,60	1,42	4,88	1,50	7,00		
26 – 30	59	5,18	1,23	5,50	2,25	7,00		
31 a viac	64	4,60	1,47	4,63	1,38	7,00		
Dĺžka praxe v rokoch	Kritická reflexia						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
1,5 – 5	44	4,74	1,35	4,88	1,75	6,75	0,082	0,104
6 – 10	43	4,74	1,42	5,00	2,13	6,88		
11 – 15	46	4,63	1,33	4,78	2,00	7,00		
16 – 20	69	4,93	1,20	4,88	2,38	7,00		
21 – 25	65	4,77	1,08	4,63	2,50	6,88		
26 – 30	59	5,25	1,09	5,50	2,63	7,00		
31 a viac	64	4,96	1,17	4,94	2,50	7,00		
Dĺžka praxe v rokoch	Kognitívna reflexia						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
1,5 – 5	44	3,94	1,68	3,67	1,33	7,00	-0,012	0,810
6 – 10	43	4,66	1,56	5,00	1,33	7,00		
11 – 15	46	3,70	1,49	3,67	1,67	7,00		
16 – 20	69	3,97	1,52	4,00	1,00	7,00		
21 – 25	65	3,66	1,39	3,67	1,00	6,33		
26 – 30	59	4,08	1,68	4,00	1,33	7,00		
31 a viac	64	4,14	1,44	4,17	1,33	6,67		
Dĺžka praxe v rokoch	Poradenská reflexia						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
1,5 – 5	44	5,84	1,29	6,25	2,00	7,00	-0,056	0,267
6 – 10	43	6,14	1,19	6,50	1,50	7,00		
11 – 15	46	6,12	1,04	6,50	2,00	7,00		
16 – 20	69	5,88	1,37	6,50	1,00	7,00		
21 – 25	65	6,06	0,98	6,50	3,00	7,00		
26 – 30	59	6,24	0,95	6,50	3,00	7,00		
31 a viac	64	5,59	1,31	6,00	2,00	7,00		
Dĺžka praxe v rokoch	Praktická reflexia						Spearmanovo rho	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
	44	2,85	1,63	2,25	1,00	7,00	0,022	0,659

1,5 – 5								
6 – 10	43	3,09	1,81	3,00	1,00	6,50		
11 – 15	46	2,85	1,58	2,50	1,00	7,00		
16 – 20	69	2,68	1,46	2,50	1,00	6,00		
21 – 25	65	2,48	1,32	2,00	1,00	6,00		
26 – 30	59	2,94	1,68	2,50	1,00	6,00		
31 a viac	64	3,04	1,45	3,00	1,00	6,50		

Z Tab. 4 je zreteľné, že neexistuje štatisticky významný vzťah medzi dĺžkou praxe respondentov a frekvenciou realizácie typov profesijnej reflexie. Respondenti vzhľadom na dĺžku praxe skórovali podobne za každú dimenziu.

## Diskusia a závery

Cieľavedomá profesijná reflexia je podmienkou pre rozvíjanie sa učiteľa po odbornej, personálnej i morálnej rovine. Učiteľia, reflektujúci svoju činnosť, sú viac prístupní zmenám, prehĺbujúc porozumenie, uvedomujúc si vlastné motívy, hodnoty, ako aj konkrétne devízy svojej koncepcie výučby (Petty, 2013; Kasáčová, 2014; Kosová, 2015; Petlák, 2016).

Ženy, ako tvrdí Gáborová (1994) na základe výskumných zistení, sa viac orientujú na dobré interpersonálne vzťahy a sebazdokonaľovanie. Vágnerová (2008) zdôrazňuje, že starší ľudia sú viac obozretnější a dôkladnejšie zvažujú svoje rozhodnutia.

Z výskumných zistení vyplynulo, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie typov profesijnej reflexie z hľadiska pohlavia respondentov. Nepotvrdila sa ani priama závislosť medzi dĺžkou praxe respondentov a frekvenciou realizácie typov profesijnej reflexie.

Súhlasíme s viacerými autormi (Kasáčová, 2005; Kouteková, 2006; Kosová, 2013; Orosová et al., 2018), venujúcimi sa problematike reflexívnej výučby, že dochádza k aktualizácii tematiky profesijnej reflexie a spomínané schopnosti a zručnosti sa rozvíjajú v rámci prípravy na učiteľstvo v zmysle reflexívnej kompetencie nielen v odbore pedagogika, ale aj širšie, v rámci pedagogického základu a pedagogickej praxe. O nesporenej dôležitosti realizácie profesijnej reflexie v edukačnej práci učiteľov, ktorá dotvára ich kompetenčný profil, ale na druhej strane naznačuje potrebu ich sústavného rozvíjania, vypovedá aj Profesijný štandard učiteľa pre nižšie stredné vzdelávanie (2017).

Kitsantas a Baylor (2001) zistili, že reflexia pri projektovaní výučby stimuluje učiteľov, aby prehodnotili svoju profesijnú zdatnosť a realistickejšie rozvíjali ich schopnosti plánovať.

Spôsobilosť reflektovať edukačnú činnosť predstavuje základ profesionality učiteľov a musí byť hlavnou dispozíciou u tých, ktorí sa pripravujú stať učiteľmi (Raines & Shadiw, 1995). Učiteľia, ktorí úmyselne skúmajú svoje myslenie a konanie vo výučbe, sú schopní vytvoriť to, čo Shulman (1987) nazýva dobrá prax.

Model širokej profesionality (Kosová & Tomengová et al., 2015), ktorý upúšťa od vymedzenia minimálnych kompetencií na účinné zvládanie edukácie, je možné uplatňovať len za realizácie profesijnej reflexie, poskytujúcej priestor na reálne učenie sa skúsenosťou.

Rovňanová (2015, s. 90) na základe výskumu potvrdila, že najfrekvencovanejším a najprínosnejším zdrojom získavania informácií pre učiteľov o kvalite ich výkonu je profesijná reflexia a spätná väzba od vedenia školy z hospitácií a zo vzájomných hospitácií kolegov.

Môžeme pozorovať, že respondenti skórovali najnižšie za dimenziu kognitívnej (4 – aspoň raz za dva mesiace) a praktickej reflexie (3 – aspoň raz za tri/štyri mesiace).

Učiteľ, pracujúci na optimalizácii výučby, si zakladá na vedeckom prístupe k svetu (Babanskij & Potašnik, 1988; Blížkovský, 1992; Kouteková, 2011; Cottrell, 2011), čo vystihuje chápanie profesijnej reflexie podľa Nezvalovej, ktorá ňou rozumie „proces informovania logických rozhodnutí o výučbe s následným hodnotením týchto rozhodnutí“ (2000, s. 10). Mali by sme si položiť otázku, či učitelia majú dostatočnú časovú kapacitu a kvalifikačné predpoklady na monitorovanie a vyhodnocovanie edukačných javov (Kasáčová, 2013, s. 11).

## PodĎakovanie

Radi by sme sa poďakovali študentke Michaele Rubisovej, študujúcej pedagogiku a psychológiu na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela, za pomoc pri oslovovaní respondentov a zbere dát.

## Literatúra

- Akbari, R., Behzadpoor, F., Dadvand, B. (2010). Development of English Language Teaching Reflection Inventory. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38(2), 211–227. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Babanskij, K. J., & Potašnik, M. M. (1988). *Optimalizácia pedagogického procesu v otázkach a odpovediach*. Bratislava: SPN.
- Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika pre studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. Dostupné na [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23. Dostupné na <https://doi.org/10.1177/002248718103200304>
- Cottrell, S. (2011). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument (Palgrave Study Skills)* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Daniel, J. (1999). Závaž učiteľa na rôznych stupňoch škôl. In E. Řehulka, & O. Řehulková (Eds.), *Učitele a zdraví 2*. (s. 55–60). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Elliott, J. (1993). The Relationship between 'Understanding and Developing' Teachers' Thinking. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (s. 193–210). London, Bristol: The Falmer Press.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Gáborová, L. (1994). Záujmová preferencia vysokoškolákov v závislosti od pohlavia a na študijnej kombinácii. In I. Glázerová (Ed.), *Zborník príspevkov z výskumných úloh – Psychológia* (s. 48–57). Banská Bystrica: PF UMB.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Hullfish, G. H., & Smith, G. P. (1961). *Reflective thinking: The method of education*. New York: Dodd, Mead.
- Humphreys, K., & Susak, Z. (2000). Learning How to Fish: Issues for Teachers Engaging in Self-Evaluation and Reflective Enquiry in School. *Research in Education*, 64(1), 78–90. Dostupné na <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.64.8>
- Hupková, M. (2004). Sebareflexia vo výchovno-vzdelávacej práci učiteľa. In M. Hupková, & E. Petlák, *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa* (s. 43–80). Bratislava: IRIS.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: UKF.

- Kaiser, A., & Kaiserová, R. (1993). *Učebnica pedagogiky. Základné a požadované vedomosti*. Bratislava: SPN.
- Kariková, S. (2011). Učiteľ a jeho osobnosť. In J. Oravcová, & S. Kariková, *Psychológia v edukácii* (s. 104–137). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2013). Teoretické východiská diagnostiky v širších edukačných súvislostiach. In B. Kasáčová, & M. Cabanová (Eds.), *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách* (s. 7–25). Banská Bystrica: Belianum.
- Kasáčová, B. (2014). Reflexívna výučba a jej kontexty. In B. Kasáčová, & A. Doušková (Eds.), *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní* (s. 9–40). Banská Bystrica: Belianum.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (s. 139–163). New York: Nichols Pub.
- Kitsantas, A., & Baylor, A. (2001). The impact of the instructional planning self-reflective tool on preservice teacher performance, disposition, and self-efficacy beliefs regarding systematic instructional planning. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), 97–106. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504949>
- Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15. Dostupné na <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). Jak funguje profesní učení učitelů? In F. Korthagen, et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 173–201). Brno: Paido.
- Kosová, B. (2013). Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In N. Krajčiová, & V. Šuťáková (Eds.), *Učiteľ na ceste k profesionalite* (s. 8–16). Prešov: Škola Plus.
- Kosová, B. (2015). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie* (2nd ed.). Banská Bystrica: Belianum.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kouteková, M. (2006). *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kouteková, M. (2011). *Základy pedagogickej diagnostiky* (3rd ed.). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kouteková, M., & Furinová, M. (2015). *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese*. Banská Bystrica: Belianum.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London, Bristol: The Falmer Press.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduálnej príprave učiteľa*. Olomouc: PF UP.
- Orosová, R., Petříková, K., & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: UPJŠ. Dostupné na <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pedagogicky-dennik-final.pdf>
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika* (3rd ed.). Bratislava: IRIS.
- Petrasová, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6th ext. and rev. ed.). Praha: Portál.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Príloha č. 3 – Učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie)*. (2017). Dostupné na <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju>

- profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogických-zamestnancov-a-odborných-zamestnancov-skol-a-skolských-zariadení/  
Pollard, A. et al. (2014). *Reflective Teaching in Schools* (4th rev. ed.). London, New York: Bloomsbury Academic.
- Raines, P., & Shadiow, L. (1995). Reflection and Teaching: The Challenge of Thinking beyond the Doing. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68(5), 271–274. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/00098655.1995.9957248>
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. Dostupné na <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Schön, A. D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Škvareninová, O. (1994). *Rečová komunikácia*. Bratislava: SPN.
- Turek, I. (2014). *Didaktika* (3rd rev. and compl. ed.). Bratislava: Wolters Kluwer.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. Dostupné na <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Výrost, J. (1999). Interpohlavný rozmer normatívnych presvedčení. In M. Bratská, E. Naništová, & I. Sarmány Schuller (Eds.), *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku. Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov* (s. 122–131). Bratislava: STIMUL.
- Zeichner, M. K., & Tabachnick, R. B. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick, & K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (s. 1–21). New York: The Falmer Press.

## Adresa autora

### PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
[michal.novocky@umb.sk](mailto:michal.novocky@umb.sk)



# TRANSFORMÁCIA VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU ALEBO INTUITÍVNE ZAVÁDZANIE PRVKOV INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA?

## THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OR INTUITIVE IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF THE INCLUSIVE EDUCATION?

**Alica Petrasová**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

Inclusive education is a topic that has begun to resonate in recent years in Slovakia, both in pedagogical theory and in practice. Although the debate is often restricted only to the issue of pupils with special educational needs, inclusive education relates to the readiness and ability of schools to adequately respond to the needs of all children. It is therefore a legitimate part of any discussion of the extent to which inclusive education policy is present in schools and how it penetrates into school practice. In the paper we will deal with the dilemma whether this is a deliberate change or rather an intuitive introduction of elements of inclusive education.

### **Key words:**

transformation of the education system, inclusive education, national projects

### **Úvod**

Dosiahnuté vzdelanie významným spôsobom formuje životy ľudí. Otvára cestu k uplatneniu sa na trhu práce, ovplyvňuje výber životného partnera, vedie k vyššej životnej úrovni a kvalite života. Z tohto dôvodu je problematika zabezpečenia spravodlivého prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých v centre záujmu tvorcov vzdelávacej politiky vyspelých krajín.

Zavádzanie princípov inkluzívneho vzdelávania predstavuje riadený proces zmeny vzdelávacej sústavy a neustále úsilie presadzovať nové hodnoty, ktoré rôznorodosť v spoločnosti a v školách vítajú pozitívne a z nej ťažia s cieľom podpory sociálnej kohézie a prekonávania všetkých foriem diskriminácie. Ľudskoprávny rozmer je neodmysliteľnou súčasťou rozpravy o zavádzaní inkluzívneho vzdelávania, ktorej konečným cieľom je zlepšovať vzdelávacie príležitosti všetkých, venujúc mimoriadnu pozornosť marginalizovaným, vylučovaným, postihnutým alebo inak znevýhodňovaným. Komplexný, autentický ľudskoprávny prístup vychádza z interpretácie vzdelania ako individuálneho ľudského práva, zohľadňuje najlepší záujem jedinca (alebo subjektu vzdelávania vo všeobecnosti) a súčasne rešpektuje aj všetky ostatné ľudské práva osôb zúčastňujúcich sa na edukačnom procese. Zároveň sa snaží o uchopenie cieľov vzdelávania v ich celistvosti a vzájomnej prepojenosti a podmienenosti.

Nástrojom zmeny je demokratizácia procesov rozhodovania a komunikácie a teda spolupráca a tvorba partnerstiev na rôznych úrovniach. Takáto snaha nutne znamená

zmenu postojov a spôsobu fungovania kľúčových inštitúcií a preto vzdelávaciu politiku stavia pred náročnú a dlhodobú výzvu. Zavedenie princípov inklúzie znamená, že formovanie vedomostnej spoločnosti sa začne brať vážne.

## **Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie – teoretické východiská**

Koncept inklúzie, ako ho poznáme v súčasnej podobe, sa začal intenzívnejšie rozvíjať v 90. rokoch minulého storočia. Predchádzali mu viaceré iniciatívy odborníkov, najmä z oblasti špeciálnej pedagogiky v USA a Kanade a severoeurópskych krajinách (v roku 1957 presadenie tzv. normalizačných teórií do právneho systému v Dánsku a v r. 1967 vo Švédsku). Spomínané iniciatívy boli zamerané najmä na inklúziu detí s postihnutím v školách, išlo teda o inklúziu v oblasti edukácie.

Jedným z prelomových momentov na ceste k inklúzii bolo schválenie The Salamanca Statement na svetovej konferencii UNESCO v španielskej Salamance v roku 1994. Plný názov konferencie je príznačný: Svetová konferencia o vzdelávaní osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami: dostupnosť a kvalita (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality). V deklarácii označili jeho autori hlavný odkaz konferencie: každé dieťa je unikátne, má unikátne záujmy a schopnosti a teda svojim spôsobom má aj individuálne vzdelávacie potreby, ktoré by mala škola reflektovať. Pojem inkluzívne vzdelávanie prezentovali ako vzdelávanie, ktoré dokáže vyhovieť (poňať do seba) všetkých.

Dokument požaduje budovať inkluzívne školy ako inštitúcie, prijímajúce všetkých žiakov, akceptujúce ich rôznorodosť a reagujúce na ich potreby, v zmysle tézy „*school for all*“. Inkluzívny školský systém je otvorený k potrebám všetkých detí a žiakov (všetkých subjektov vzdelávania). Pre všetkých musí byť dostupný, všetkým musí zabezpečiť rovnaké šance a zodpovedajúcu úroveň a kvalitu vzdelávania. Ak systém nefunguje dobre (dieťa a žiak nedosahuje predpokladané výsledky), chybu je potrebné primárne hľadať v systéme. Inkluzívna škola je škola zameraná na dieťa a žiaka a tí sú v nej vnímaní ako aktívne participujúce subjekty vzdelávania a nie ako jeho objekty. Keďže každá ľudská bytosť je unikátna a každé dieťa je osobité, každé dieťa je normou. Neexistuje zhora ustanovená všeobecná norma vlastná ideálnemu kolektívu, ideálnej sociálnej, etnickej, či náboženskej skupine, ktorej by sa jednotlivé deti a žiaci mali bezpodmienečne a dokonale prispôbiť. Vo svojej podstate teda inkluzívne vzdelávanie predstavuje sústavu hodnôt, zásad a praktík, ktorá sa snaží poskytnúť všetkým deťom a žiakom zmysluplné, účinné a kvalitné vzdelávanie rešpektujúce rozmanitosť učebných podmienok a požiadaviek všetkých žiakov.

Takže, ak chceme hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní, musí nám byť jasné, čo pod tým máme rozumieť. Pokúsme sa teda ujasniť si rozdiel obsahových významov pojmov integrácia a inklúzia. Kým je obsah pojmu integrácia úzko spätý s obsahom pojmu špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, v koncepte inklúzie, resp. inkluzívnej edukácie sa toto vymedzenie považuje za obmedzujúce a ako také vlastne nevyhovujúce. Inkluzívne vzdelávanie znamená úplne nový prístup k všetkým žiakom. Predstavuje nekončiacie úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále meniacu sa diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby, ako žiť s rôznorodosťou a ako čerpať z rôznorodosti. Tým sa vytvára predpoklad, že rôznorodosť bude vnímaná v spoločnosti priaznivejšie a bude prospešná pre podnietenie vzájomného pochopenia a učenie sa navzájom, ako aj zástupcami rôznych inštitúcií, ktoré majú uspokojovať potreby každého jedinca.

Označenie inkluzívna škola a trieda ani tak nesúvisí s tým, akí sú tam žiaci, ale s tým, ako sú žiaci ako individuality v procese vzdelávania rešpektovaní. To znamená, že my môžeme hovoriť o inkluzívnej škole a triede aj vtedy, ak je napríklad etnicky, jazykovo, či kultúrne vcelku homogénna. Ide totiž o to, do akej miery pedagógovia v edukačnom

procesu uplatňujú princípy individuálneho prístupu vzhľadom k potrebám konkrétnych žiakov. Jednoducho povedané, už nám nejde len o žiakov, ktorých sme si zvykli označovať ako žiaci so špeciálne výchovno-vzdelávacími potrebami, ide o všetkých žiakov a všetkých zúčastnených edukačného procesu. Veľa žiakov totiž napriek svojej prítomnosti v škole, nie je do procesu učenia sa zapojených, resp. analogicky mnohí pedagogickí, odborní, či nepedagogickí zamestnanci nie sú zapojení do riadenia, života školy, školského zariadenia (Porubský a kol., 2014).

## Proces zavádzania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Školský zákon (zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) pojmy inklúzia alebo inkluzívne vzdelávanie nepozná. Na druhej strane, text zákona obsahuje mnoho prvkov, ktoré jednotlivito do konceptu inkluzívneho vzdelávania patria (napr.: právo na rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu, na individuálny prístup rešpektujúci schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav, na úctu k vierovyznaniu, svetonázoru, národnostnej a etnickej príslušnosti, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu, na slobodnú voľbu voliteľných a nepovinných predmetov v súlade so svojimi možnosťami, záujmami a záľubami, či právo na organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu dieťaťa a žiaka a pod.).

Na Slovensku sa pojmy inklúzia, inkluzívne školstvo a inkluzívne vzdelávanie začali frekventovanejšie objavovať v diskurze o verejných politikách a v metodických materiáloch rezortu školstva v rokoch 2010 – 2011. Bolo tomu tak aj vďaka iniciatívam zo zahraničia a pôsobeniu mimovládnych organizácií a neštátnych subjektov. Ďalším faktorom napomáhajúcim rozprúdenie spoločenskej debaty o inkluzívnom vzdelávaní boli procesy naštartované v roku 2011 poradnými orgánmi vlády SR, najmä Pracovnou skupinou pre inkluzívne vzdelávanie Rady vlády SR pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť a čiastočne aj jej Výborom pre výskum, vzdelávanie a výchovu v oblasti ľudských práv rozvojového vzdelávania. Pripojili sa aj štátne orgány v rezorte školstva, najmä Rómske vzdelávacie centrum (súčasť Metodicko-pedagogického centra v Prešove) a Štátny pedagogický ústav.

Pozitívnym posunom smerom k uvedomovaniu si stavu a ďalších možností inkluzívneho vzdelávania na Slovensku bola medzinárodná konferencia *Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku*. Konala sa 8. novembra 2011 v Bratislave. Konferenciu zorganizoval Úrad vlády SR spoločne s mimovládnymi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísni Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Cieľom podujatia bolo tematizovanie podmienok pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania a desegregácie v Slovenskej republike, výmena medzinárodných skúseností pri ich zavádzaní vo vybraných členských štátoch Európskej únie, zadefinovanie konceptu inkluzívneho vzdelávania z hľadiska ľudských práv a diskusia o zákaze všetkých foriem diskriminácie a segregácie, ktoré patria k základným princípom výchovy a vzdelávania, s osobitým zreteľom na vybrané cieľové skupiny, predovšetkým rómske deti, deti cudzincov, deti patriace k národnostným menšinám, ako aj deti so zdravotným znevýhodnením a zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Podujatie sa konalo pod záštitou podpredsedu vlády SR pre ľudské práva a národnostné menšiny Rudolfa Chmela. Ten vo svojom vystúpení uviedol, že: *„Inkluzívne vzdelávanie chápeme ako právo každého jednotlivca na prístup ku vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality, založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine, a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie*

- teda inklúzia - do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života“. Prínos konferencie vnímame v tom, že ju organizovali štátna inštitúcia v spolupráci s tromi mimovládnyimi organizáciami, obsahovým zameraním prispela k objasneniu pojmov integrácia a inklúzia a poukázala na ľudskoprávny rozmer skúmanej problematiky.

Výraz inkluzívne vzdelávanie sa v oficiálnych dokumentoch rezortu školstva prvýkrát objavil až v Pedagogicko-organizačných pokynoch pre učiteľov a učiteľky základných a stredných škôl na školský rok 2014/2015 ([www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)). Náznak nového prístupu k problematike inkluzívneho vzdelávania sa nachádza v návrhu operačného programu pre čerpanie štrukturálnych fondov Ľudské zdroje pre programové obdobie 2014 – 2020 ([www.employment.gov.sk](http://www.employment.gov.sk)).

Paradoxne sa ale ukazuje, že na Slovensku problematika edukácie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít priamo súvisí a významne ovplyvňuje prijímanie opatrení smerujúcich ku komplexnej reforme systému výchovy a vzdelávania. V edukačnej praxi je možné identifikovať množstvo procesov a opatrení smerom k spomínanej skupine žiakov, ktoré môžeme označiť ako inkluzívne, resp. inkluzívnu edukáciu podporujúce. Ako významné považujem opatrenia na národnej úrovni v podobe realizácie národných projektov:

- Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (2011 – 2015);
- Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (2012 – 2015);
- Prined - Projekt inkluzívnej edukácie (2012 – 2015);
- Škola otvorená všetkým (2016 – 2019).

Prvý zo štvorice projektov za začal realizovať v októbri 2011. Jeho hlavnými aktivitami bolo vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov a vypracovanie a overovanie celodenného výchovného systému. Výstupom posledného projektu je implementácia inkluzívneho modelu do pedagogickej praxe. Podstatou tohto modelu je právo každého dieťaťa a žiaka na kvalitné vzdelanie s dôrazom na búranie bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu. K tomu má významnou mierou prispieť zapojenie predovšetkým pedagogických asistentov, ako i odborne pripravených pedagógov a profesionálnych odborníkov z oblasti psychológie, špeciálnej pedagogiky či sociálnej pedagogiky, ktorí vytvoria spoločné odborné tímy na podporu detí a žiakov, a takisto aj zapojenie rodičov. V rámci národného projektu sa plánuje podporiť viac ako 500 nových pracovných miest pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v materských a základných školách.

Súčasťou realizácie projektu Škola otvorená všetkým je aj účasť pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl na vzdelávacom programe Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov. Kontinuálne vzdelávanie pre spomínané cieľové skupiny vyplýva z potrieb národného projektu Škola otvorená všetkým. Program zohľadňuje a priamo vychádza z realizácie a zistení inkluzívneho stavu škôl pri implementácii predchádzajúcich národných projektov. Predmetom evalvácie bude posúdenie miery efektívnosti programu vzdelávania. Odborníci sa zamerajú na tvorbu a realizáciu individuálneho vzdelávacieho programu, ako nástroja využiteľného pri identifikácii bariér a prekážok v učení sa. Zároveň i ako nástroja využiteľného pri analýze príkladov dobrej praxe spolupráce v inkluzívnom vzdelávaní žiakov z marginalizovaných rómskych skupín medzi členmi inkluzívneho tímu.

Zdá sa, že až čas ukáže, či zasadenie semienka v podobe inkluzívnych modelov ako odporúčaných postupov pre zmenu školy prinesie očakávané výsledky. Transformácia systému výchovy a vzdelávania vyžaduje viac ako zvyšovanie zdrojov do školstva. Peniaze sa preinvestujú, pedagógovia a odborní zamestnanci vyvzdelávajú, pomôcky

nakúpia, ale výsledky žiakov ostanú rovnaké. Máme obavy, že školstvo je oveľa zotrvačnejší systém, ako si mnoho ľudí pripúšťa a problémy s tým nemáme len my na Slovensku. Inkluzívne vzdelávanie nemá šancu byť realizované a uplatňované v praxi, pokiaľ nebude brané ako úplne nová perspektíva pre celé školstvo, ktorá musí byť zohľadnená vo všetkých jeho oblastiach.

Cieľmi národných projektov je zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov materských a základných škôl. Slovensko využíva veľké národné projekty na podporu škôl, ktoré navštevujú rómske deti, no v realite nerieši problém ich segregácie. Školy, ktoré boli do týchto projektov zaradené, udržiavajú naďalej oddelené triedy. Projekt Škola otvorená všetkým právne zaviazal školy k tomu, aby prijali desegregačné opatrenia, pokiaľ chcú z projektu čerpať finančné prostriedky. Návrh predpokladal, že v prvom roku by sa odstránili najviditeľnejšie prejavy segregácie, ako sú oddelené jedálne alebo toalety. V druhom roku, a to obzvlášť v lokalitách, kde je partnerom materská škola, by školy mali začať s desegregáciou už pri zaraďovaní do prvej triedy. Doposiaľ sme v sledovaných lokalitách takéto kroky nezaznamenali.

Rómske deti zo znevýhodnených komunít majú výrazne vyššie riziko opakovania ročníkov a veľké percento z nich zažíva neúspech veľmi skoro vo svojich vzdelávacích dráhach. V okresoch s vysokým podielom Rómov 20 až 30 % prvákov opakuje ročník. Napríklad v školskom roku 2017/2018 opakovalo ročník 20,6 % prvákov v Spišskej Novej Vsi. V Gelnici to bolo 19,3 %, v Trebišove a v Michalovciach nad 17 % a v Košiciach-okolie 16,4 % prvákov. Je mimoriadne znepokojujúce, že v troch krajoch Slovenska s vysokým percentom rómskych žiakov, deti opakujú ešte aj nultý prípravný ročník (Centrum vedecko-technických informácií, 2018)<sup>11</sup>.

Štát pomáha zlepšiť vzdelávanie znevýhodnených detí takmer výlučne národnými projektmi financovanými z Európskeho sociálneho fondu, ktoré však neriešia problém segregácie. Nemá žiadne plány, ako predchádzať tzv. bielemu odlevu nerómskych detí, cielene podporovať a riadiť desegregáciu. Vo výsledkoch celoslovenského testovania žiakov základných škôl v 5. a 9. ročníku dosahujú rómski žiaci zhruba polovičnú úspešnosť oproti majorite. Zároveň z počtu testovaných rómskych žiakov vyplýva, že približne polovica z nich sa do 9. ročníka ani nedostane. Tento fakt je spôsobený opakovaním ročníkov a ukončením povinnej školskej dochádzky už v 16. roku života. V dôsledku toho len každý druhý Róm vo vekovej skupine 17 až 18 rokov študuje na strednej škole.

Testovanie PISA ukazuje, že kvalitný vzdelávací systém dokáže deťom zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia výrazne pomôcť. Krajiny ako Estónsko a Fínsko s malou variáciou v skóre študentov potvrdzujú, že dobré výsledky môže dosiahnuť celá populácia študentov. Stratifikácia žiakov je asociovaná s nižšou rovnosťou vo vzdelávaní, tak vertikálna (opakovanie ročníkov), ako horizontálna, čiže delenie žiakov v nízkom veku podľa schopností do rozdielnych vzdelávacích prúdov (OECD, 2016)

Niet dôvodu, prečo by podobný scenár nemohol nastať aj na Slovensku. Samozrejme za predpokladu, že v odborných diskusiách serióznejšie rozmeníme na drobné doposiaľ vágne opísané reformné ciele sledujúce skvalitnenie vzdelávania. A že budeme dôkladnejšie uvažovať o možných cestách, ktoré k naplneniu týchto cieľov povedú.

---

<sup>11</sup> Tieto informácie obsahujú dáta o tom, koľko žiakov muselo zopakovať ročník ku dňu 15. septembru 2018. Informácie sú dostupné na: <http://www.cvtisr.sk>.

Školský systém by mal podporovať rôznorodosť vzdelávacích ciest, ich vzájomnú prepojenosť za účelom umožnenia všetkým žiakom dospieť rozličnými spôsobmi a tempom k spoločným vzdelávacím cieľom, zadaným prostredníctvom národných vzdelávacích štandardov pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Zásada rovného prístupu ku vzdelaniu nevyklučuje identifikáciu špeciálnych vzdelávacích potrieb, ale naopak predpokladá, že na základne kvalitnej a pravidelnej diagnostiky či rediagnostiky spolu s komplexným súborom podporných opatrení, bude vzdelávací systém schopný ponúknuť každému dieťaťu takú vzdelávaciu cestu, v rámci ktorej mu kvalifikovaný tím pedagogických a ďalších odborníkov pomôže maximálne rozvinúť jeho individuálny potenciál Polakovičová, Žovinec).

Zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je komplikovanejšia téma, než sa nám dnes javí. Inklúzia sa do vzdelávania jednoducho nedá „zaviesť“ povinnou materskou školou či celodenným vzdelávaním v základných školách, ako navrhujú niektorí experti. Na to, aby skutočne fungovala, nestačí zrealizovať čiastkové zmeny vo vybraných lokalitách, zmena musí zasiahnuť celý školský systém od základu. Krajiny, v ktorých sa pozornosť štátu, resp. tvorcov vzdelávacej politiky obrátila viac na potreby žiakov a ich rodín, zažívajú v súčasnosti zmenu celej filozofie vzdelávania. Postupne sa v nich uvoľňujú tradičné postupy, ktorých úlohou dlhé roky bolo vtlačať deti do formy ideálneho žiaka a vytvárajú sa v nich nové príležitosti na intenzívnejšie prispôsobovanie vzdelávacích a podporných služieb deťom a ich rodičom.

## Záver

Školu tvoria ľudia, ktorí sú bez ohľadu na rozdielosti schopní oceňovať rozdielosti, čo im umožňuje účinne a otvorene komunikovať a spolupracovať na dosiahnutí spoločných cieľov. Škola sa musí stať organizáciou, ktorá komunikáciou a spolupracou so svojimi partnermi priamo napomáha zapájať do procesu učenia všetky deti a žiakov. Práca s nimi je úspešná len vtedy, ak je do nej zaangażovaná užšia i širšia lokálna komunita. Škola otvorená všetkým je multidisciplinárnym zariadením, kde kľúčovú rolu zohráva interdisciplinárny prístup pri odstraňovaní akýchkoľvek prekážok a bariér vo vyučovaní a v učení sa a podporuje zapojenie každého účastníka výchovno-vzdelávacieho procesu.

Ukazuje sa, že vytváranie inkluzívneho školského prostredia je veľmi náročný, dlhodobý a v podstate rozporuplný proces. Kým v posledných rokoch sa všetky štátne dokumenty, iniciatívy a projekty na deklaratívnej úrovni hlásia k politike inklúzie a inkluzívneho vzdelávania, v školskej realite sa situácia nevyvíja žiaducim tempom a deklarovaným smerom. Systém nie je prispôbený k tomu, že do procesu vzdelávania významne vstupuje neprivilégovaná skupina žiakov s inými kultúrnymi a symbolickými kompetenciami. Prístup žiakov ku kvalitnému vzdelávaniu sťažuje skutočnosť, že v slovenskom vzdelávacom systéme sa „štandardne“ predpokladá, že žiak, ktorý nastupuje do školy, je pripravený na školskú disciplínu a disponuje určitými vedomosťami a zručnosťami, na ktoré pedagógovia nadviažu. Realita pedagogickej praxe je však odlišná.

Prehľbuje sa proces nielen sociálnej, ale s tým bezprostredne súvisiacej kultúrnej marginalizácie a izolácie žiakov z etnicky neslovenského prostredia. Ukazuje sa, že pedagogická prax dostatočne nerieši problém neexistujúcej zhody materinského jazyka a vyučovacieho jazyka. Sociálny a kultúrny svet, v ktorom sa formuje ich primárny habitus a jazykový kód nadobúda v niektorých prípadoch podobu až civilizačnej odlišnosti od školského štandardu. To vyvoláva na jednej strane nárast pedagogického pesimizmu v radoch ich pedagógov, na druhej strane vyvoláva snahu úniku týchto žiakov z cudzieho školského prostredia, kde musia robiť činnosti a správať sa spôsobom, ktorý im v intenciách ich doterajšej sociálnej a kultúrnej skúsenosti nedáva

žiadny zmysel. Narastajúci pedagogický pesimizmus vedie k tomu, že aj pedagógovia vidia východisko skôr v represii, než v prevencii a otvorenosti.

Pretrvávajúce priepastné rozdiely medzi filozofiou verejnej politiky, akademických návrhov a reálnych riešení v praxi. Napriek akceptovaným záväzkom voči EÚ, formálne školské politiky nepracujú s termíny „inklúzia“ a „inkluzívne vzdelávanie“ a nepoznajú jeho obsah a význam. Výsledkom zúženého chápania je, že je inklúzia vnímaná ako dobrá stratégia, všielik na rýchle riešenie problémov diverzity a receptom na povinnú realizáciu multikultúrnej výchovy. Takto formálne zavádzanie inklúzie bez hlbšieho skúmania východísk a dopadov má v konečnom dôsledku podobu „inklúzie pre inklúziu“.

Ďalší z problémov neinformovanosti a neporozumenia konceptu inklúzie spôsobuje, že väčšina škôl funguje v tradičnom modeli, ktorý je založený na vzdelávaní „bežných“ žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa nezmestili do „normy“. Bez uvedomenia si toho, že „norma“ je len sociálny konštrukt s vyprázdneným obsahom, je takmer nemožné zmeniť systém vzdelávania v prospech inklúzie.

Pochopenie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania však znamená presadzovanie nového spôsobu myslenia. Zavedenie inkluzívneho vzdelávania je proces, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje mnoho úsilia a finančnej podpory. Aj napriek kurikulárnej reforme a proklamovanej snahe zo strany štátu, sa Slovenská republika zaraďuje medzi krajiny, ktoré vyčleňujú zo vzdelávacieho prúdu vysoké percento detí. Nedostatočne sa naplňa požiadavku štátneho vzdelávacieho programu, aby edukačná činnosť bola zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál.

Komplexné poňatie inklúzie vo vzdelávaní kladie náročné požiadavky na samotných tvorcov vzdelávacej politiky ohľadom zmeny rámca, štandardov a noriem vzdelávacej sústavy. Hoci je úloha pedagógov v procese inkluzívneho vzdelávania kľúčová, zodpovednosť nemôže byť ponechaná len na nich. Dôležitú úlohu pri zmenách vzdelávacieho systému zohrávajú štátne inštitúcie. Je žiaduce podnieť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov, ako i nastavenie novej kultúry vzdelávacích inštitúcií, ktoré budú otvorené na dialóg a interdisciplinárnu spoluprácu a sebareflexiu.

Prvé pokusy zavádzania inkluzívneho vzdelávania má Slovensko za sebou. Zabezpečenie rovnosti adekvátnych vzdelávacích príležitostí pre všetky deti bez rozdielu by malo byť základným princípom vzdelávacieho systému. Primeraná integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je síce v školskom systéme formálne podporovaná už dnes, ale ako uvádzajú Zimenová a Havrilová (2011), do budúcnosti je potrebné zamerať sa na oveľa hlbšiu premenu školského systému v zmysle otvoreného a flexibilného inkluzívneho vzdelávania. Ak by sa na Slovensku rozprúdila naozaj zmysluplná verejná diskusia o budúcnosti vzdelávania, v ktorej sa ľudia pýtajú najmä na kvalitu služieb pre žiakov a ich rodín, je veľmi pravdepodobné, že by v istej fáze mohlo aj u nás dôjsť k všeobecnej spoločenskej zhode aspoň na tom, že súčasný školský systém na potreby žiakov dostatočne neodpovedá. Pritom hrozí, že s nastupujúcou generáciou stratí spoločnú reč úplne. Na naštartovanie zmysluplných zmien v školskom systéme by takáto zhoda v základnom východisku znamenala viac ako všetky doterajšie reformné plány, ktoré zväčša zostali iba na papieri.

*Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0357/18 Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant individualizácie a diferenciacie výučby a projektu*

---

*APVV-17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.*

### **Literatúra**

Centrum vedecko-technických informácií, 2018. Dostupné na: <http://www.cvtisr.sk>.

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2015/2016. Bratislava: 2015. Dostupné na internete: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

Porubský a kol. (2014). Škola a kurikulum – Transformácia v slovenskom kontexte. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici.

Polakovičová, R. & Žovinec, E. Inkluzívny charakter profilu učiteľa akceptujúceho diverzitu žiakov GRANT journal.

Programové obdobie 2014 – 2020. Dostupné na internete: [www.employment.gov.sk](http://www.employment.gov.sk).

Zimenová, Z. & Havrilová, M. (2011). Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest). v regionálnom školstve. Kľúčové zámery v dlhodobom horizonte. Bratislava: Nadácia Otvorenej Spoločnosti. Dostupné na internete: <[http://www.osf.sk/programove\\_oblasti/vzdelavanie/reforma](http://www.osf.sk/programove_oblasti/vzdelavanie/reforma)>.

### **Adresa autora**

#### **Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov

[alica.perasova@unipo.sk](mailto:alica.perasova@unipo.sk)



# SEBAREFLEXÍVNE KOMPETENCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V PRAKTICKEJ PROFESIJNEJ PRÍPRAVE

## THE SELF-REFLECTIVE COMPETENCES OF STUDENT TEACHERS IN PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING

**Katarína Petříková**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Renáta Orosová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The often discussed topic in the context of preparation of future teachers is the substance of the teacher's professionalisation and also what professional competences are important for his successful performance. The greatest emphasis in the practical professional training of student teachers is on the development of professional and subject-related competences and psychodidactic competences, but the minimum emphasis on the reflection of their own activities and how to instil the ability to make pedagogical decisions based on rational argumentation in students. However, in order for a student to look objectively at his behavior in the educational process, it is necessary to systematically lead him to a quality reflection of his behavior and to his objective evaluation. In the contribution authors present the partial results of the second part of the research realised as part of the VVGS project titled "Innovations of the methods of development of the self-reflective competences of student teachers in practical professional training". The aim of the research was to map the level of self-reflective competences of student teachers in three dimensions - pupil, educational process and teacher's self-development/student's self-development. The contribution presents the opinions of the teacher trainers on the level of self-reflective competences of student teachers at Pavol Jozef Safarik University in the educational process dimension.

### **Key words:**

student teachers, teacher trainer, self-reflective competences, practical professional training, educational process

### **Úvod**

V súvislosti s novým poňatím vzdelávania, funkcií školy, individuálnymi potrebami žiakov a tiež požiadavkami spoločnosti sa zvyšujú aj nároky na učiteľskú profesiu a rozširuje sa pole učiteľovej pôsobnosti (Orosová, Petříková, Diheneščíková 2018). Zvýšené nároky vyplývajúce zo spoločenských zmien dokáže plniť iba učiteľ, ktorý je nielen pripravený na svoje povolanie, ale má aj záujem neustále sa v ňom zdokonaľovať. Ako uvádza Hupková (2006), v praxi môžeme pozorovať učiteľov, ktorí sú v dobrom slova zmysle nespokojní so svojou prácou, zdá sa im, že nevyučujú dobre, že by mnohé veci mohli robiť lepšie, neustále prehodnocujú vlastnú prácu a štúdiom množstva odbornej literatúry hľadajú stále nové metódy a formy práce, čím korigujú

svoju ďalšiu činnosť. Je to sebareflexia, ktorá vedie učiteľa k vnútornému dialógu so sebou samým, sebazdokonaľovaniu a progresívnym zmenám, výsledkom čoho je efektívnejšia práca. Podobne aj Štech (1994) zastáva názor, že v učiteľskej profesii je potrebné naučiť sa reflektovať seba samého, čo sa následne prejavuje v pedagogickom pôsobení.

Meniaci sa kontext školskej edukácie v posledných desaťročiach prináša nové fakty a požiadavky do vnímania učiteľskej profesie. Viac sa zdôrazňuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, t. j. odovzdávania určeného obsahu žiakom, k modelu širokej profesionality, t. j. vzdelávaniu podľa kompetencií, určovaniu cieľov edukačného procesu a tvorbe študijných programov založených na rozvíjaní kompetencií (Rovňanová, 2015). Tento model podľa F. Korthagena (1992), D. A. Schöna (1987) a T. J. Lasleyho (1992) považuje učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápe ho ako sebarozvíjajúceho, reflexívneho praktika, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie učiteľskej činnosti mení z roly študenta na rolu učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie iných osôb. Do popredia sa tak dostáva pravidelná sebareflexia s cieľom skvalitnenia vlastnej činnosti (Minor 2002).

Kompetencia reflektovať vlastnú prax a výučbu, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu k profesijnému rastu, je súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách (Spilková, Tomková, et al., 2010) a koncept reflexívnej praxe<sup>12</sup> sa zároveň stáva najrozšírenejším modelom pre koncipovanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách. Pedagogická prax na väčšine slovenských učiteľských fakúlt však nemá výstavbu, ktorá by bola podopretá o niektorú vedecky overenú teóriu postupnej premeny študenta na učiteľa. Zatiaľ čo teoretická príprava budúcich učiteľov dosiahla v základoch teoretických vied postupne univerzitnú úroveň, porovnateľnú so zahraničím, praktická a profesijná časť prípravy prevažne nedosahuje univerzitný charakter, pre ktorý je reflexívne myslenie príznačné (Kosová, 2016). Dôkazom toho sú viaceré realizované výskumy a prieskumy (Bajtoš, Orosová, 2011; Kasáčová a kol., 2006; Hupková, Petlák, 2004; Ondriová, 2015; Pavlov, 2013), ktoré poukazujú na zásadný nedostatok slovenskej univerzitnej praktickej profesijnej prípravy, a to na nerovnovážne rozvíjanie jednotlivých kompetencií, kde sa kladie najväčší dôraz na kompetencie odbornopredmetové a psycho-didaktické a minimálny na kompetenciu reflexie vlastnej činnosti, na to, ako vstúpiť študentom schopnosť robiť pedagogické rozhodnutia založené na racionálnej argumentácii. Aby však mohol študent nazerať objektívne na svoje konanie v edukačnom procese, je potrebné viesť ho systematicky ku kvalitnej reflexii svojho konania a k jeho objektívnemu hodnoteniu (Orosová a kol, 2018).

## **Sebareflexia učiteľa/študenta učiteľstva**

Sebareflexia „vzniká ako určité subjektívne zovšeobecnenie poznatkov o sebe, na základe premyslenia svojej činnosti, jednania, chovania, myšlienok, názorov, postojov, prípadne i vykonaných činov“ (Kolář, 2012, s.122).

---

<sup>12</sup> Koncepcia reflexívnej praxe, ktorú v roku 1983 vypracoval A. D. Schön, je založená na sebareflexii študentov v procese učiteľskej prípravy a osvojovania učiteľských spôsobilostí a zručností. Reflexia uľahčuje integráciu osvojenej pedagogickej teórie s praxou prostredníctvom reflektovaných praktických skúseností. Tým, že študent spätne analyzuje svoje pedagogické skúsenosti, uvedomuje si spôsoby svojho konania v pedagogických situáciách a nachádza jeho príčiny, má možnosť objaviť nedostatky vo svojom poznávaní a tie potom môže ďalším štúdiom a diskusiou s cvičným učiteľom na škole alebo vysokoškolským učiteľom na všeobecnej alebo predmetovej didaktike doplniť (Hupková, 2006).

Pedagogický slovník sebareflexiu vymedzuje ako „všeobecné sa zamýšľanie jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, pocitmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 196).

Švec (1996, s. 77) definuje sebareflexiu učiteľov v pedagogickom kontexte ako „uvedomenie si svojich, t. j. učiteľských poznatkov, skúseností a prežitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií. Pri sebareflexii dochádza k opisu, analýze, hodnoteniu, usporiadaniu a zovšeobecneniu vlastných pedagogických poznatkov a skúseností“.

Na základe uvedeného môžeme sebareflexiu vymedziť ako úvahu učiteľa o vlastnej práci, ako vnútorný dialóg, ktorý učiteľ vedie so sebou samým, keď skúma vlastnú prácu, hodnotí svoje postoje, zámery a postupy, svoju komunikáciu so žiakmi, kolegami a rodičmi či svoje zážitky. Jej hlavným zámerom však nie je iba samotný opis učiteľovej práce a skúsenosti, ale rovnako aj systematické vyhodnocovanie, hľadanie príčin úspechov a neúspechov a následné vyvodzovanie záverov pre jej ďalšie optimalizovanie (Orosová, Petříková, Diheneščíková 2018).

Sebareflexia má teda v pedagogickej práci nezastupiteľné miesto, preto je potrebné venovať jej dostatočnú pozornosť už v pregraduálnej príprave. Sebareflexia, v rámci praktickej profesijnej prípravy študentov učiteľstva, podnecuje zamyslenie sa študenta nad svojou činnosťou a tiež nad sebou samým vo vzťahu k realizácii vyučovacieho procesu, ponúka mu možnosť hodnotiť seba samého, uvedomiť si svoje konanie a rozhodnúť čo zmeniť a akú stratégiu zvoliť pre budúcu pedagogickú činnosť (Orosová a kol., 2018). Ťažisko a dôležitosť rozvíjania sebareflexie u študentov učiteľstva teda spočíva v možnostiach pomoci študentom učiteľstva zamýšľať sa nad svojim konaním v bežných aj náročných školských situáciách. Predpokladom je, aby študenti sami mali rozvinuté hodnotiace myslenie a aby mali podmienky, prostriedky, pomocou ktorých dokážu plánovať a realizovať vyučovací proces s dôrazom na rozvoj tejto dôležitej spôsobilosti u žiakov (Ferencová, 2017).

## Metodológia

Výskum bol zameraný na zistenie úrovne profesijných kompetencií študentov učiteľstva s dôrazom na sebareflexívne kompetencie. Cieľom výskumu bolo zistiť, na základe názorov cvičných učiteľov vybraných základných a stredných škôl Košického kraja, úroveň kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ v rámci praktickej profesijnej prípravy.

Na deskripciu a analýzu názorov cvičných učiteľov sme použili variant deskriptívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci jednu ústrednú premennú – názory cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl na úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, a to v troch dimenziách – v dimenzii žiak, edukačný proces a sebarozvoj učiteľa (študenta učiteľstva). Jednotlivé dimenzie obsahovali položky vzťahujúce sa na konkrétnu dimenziu (oblasť kompetencií), t. j. na akej úrovni študent uskutočňuje konkrétne činnosti, pričom v každej dimenzii boli tieto činnosti rozdelené do dvoch skupín: 1) žiak dokáže opísať; 2) žiak dokáže zhodnotiť. Prieskum sme realizovali s využitím metódy anonymného dotazníka vlastnej tvorby pre cvičných učiteľov zo ZŠ a SŠ, ktorý bol zverejnený prostredníctvom online formulára. Pre potreby tejto štúdie uvádzame čiastkové výsledky výskumu orientovaného na názory cvičných učiteľov na úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v dimenzii edukačný proces, pre ktorú sú uvedené činnosti: 1) *žiak dokáže opísať*: aké vyučovacie metódy považuje za účinné pri sprostredkovaní učiva v danej triede; ako (akým spôsobom) komunikuje so

žiakom; ako (metódy, formy, prostriedky) vytvára prostredie podnecujúce rozvoj žiaka; ako využíva učebné pomôcky, médiá a IKT vo vyučovacom procese; ako rozvíja sociálne zručnosti a postoje žiaka (empatiu, prosociálne správanie a pod.); ako identifikoval problémového žiaka (príčiny, prejavy, dôsledky); čo pociťoval pri rozhovore s problémovým žiakom; ako prebiehala komunikácia s problémovým žiakom; reakcie žiaka pri rozhovore; 2) *žiak dokáže zhodnotiť*: či pozná obsah daného vyučovacieho predmetu; či má schopnosť plánovať a projektovať vyučovací proces; či má schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka; do akej miery zodpovedá jeho uvažovanie o vyučovacích metódach novým pohľadom na aktivizáciu žiakov; či je jeho poňatie výučby progresívne; či má schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania; či využíva primeraným spôsobom výsledky vlastného hodnotenia svojich hodín pre plánovanie budúcej činnosti; či má schopnosť hodnotiť učenie sa a výkon žiaka. Učitelia v jednotlivých položkách vyjadrovali pomocou päťstupňovej Likertovej škály (bez ťažkostí samostatne; s menšími ťažkosťami samostatne; s väčšími ťažkosťami samostatne; s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa; neviem posúdiť) svoje názory na úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva.

### Charakteristika výberového súboru

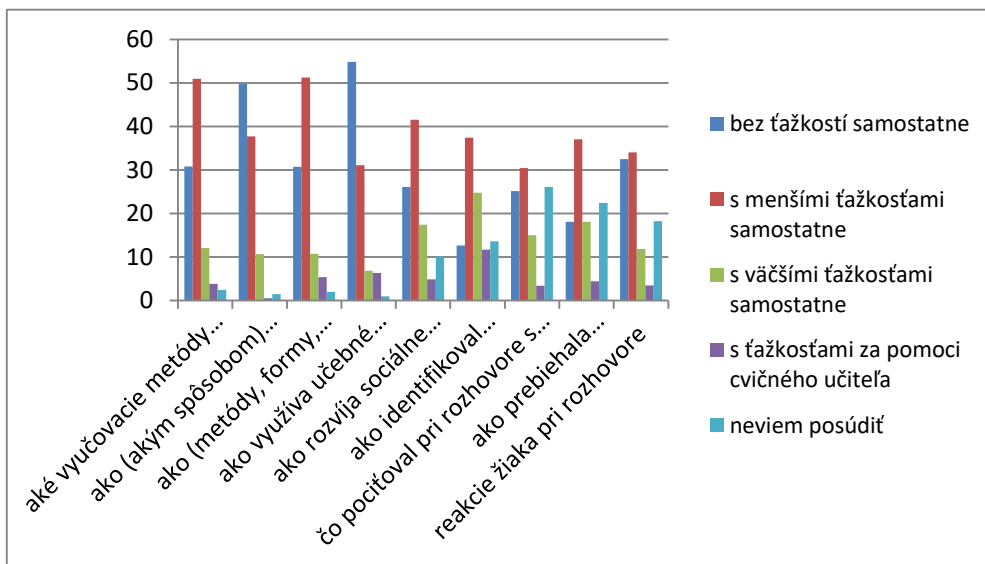
Základný súbor tvorili učitelia zo základných a stredných škôl v Košickom kraji. Výberový výskumný súbor pre realizáciu dotazníkového šetrenia sme zostavili technikou dostupného výberu, tvorilo ho 210 učiteľov ZŠ a SŠ (N=210), z toho boli 12,9% muži (N=27) a 87,1% ženy (N=183).

### Výsledky výskumu

Schopnosť opísať a zhodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť je základným pilierom sebareflexívnych kompetencií. Zistenia, ktoré vychádzajú z nášho výskumu poukazujú na rozdiely v schopnosti opísať jednotlivé činnosti, ktoré študent vykonáva v priebehu edukačného procesu. Až 54,85% cvičných učiteľov sa zhodlo v názore, že študenti nemajú problém opísať to, ako využívajú učebné pomôcky, médiá a IKT vo vyučovacom procese a rovnako je väčšina z nich schopná bez ťažkostí a úplne samostatne opísať, akým spôsobom komunikujú so žiakmi, čo nám potvrdilo 49,76% respondentov. Cviční učitelia (50,96%) zároveň uviedli, že síce s menšími ťažkosťami, avšak samostatne sú študenti schopní opísať aj to, aké vyučovacie metódy považujú za účinné pri sprostredkovaní učiva v danej triede a tiež to, akým spôsobom, teda s využitím akých metód, foriem a prostriedkov vytvárajú prostredie podnecujúce rozvoj žiaka (51,22%). Tento fakt možno pripísať skutočnosti, že študenti sú o metódach, formách a prostriedkoch výchovno-vzdelávacieho procesu informovaní na hodinách všeobecnej didaktiky, resp. predmetových didaktík a ich realizáciu a využívanie majú možnosť vyskúšať si v rámci modelových simulácií v podmienkach fakulty, a to ako súčasť mikrovyučovania, ktoré sa v podmienkach pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva realizuje ako tzv. mikrovýstupy<sup>13</sup> a ktorého metodika je dlhodobo využívaná v podmienkach UPJŠ, ako aj v rámci pedagogickej praxe v školských podmienkach.

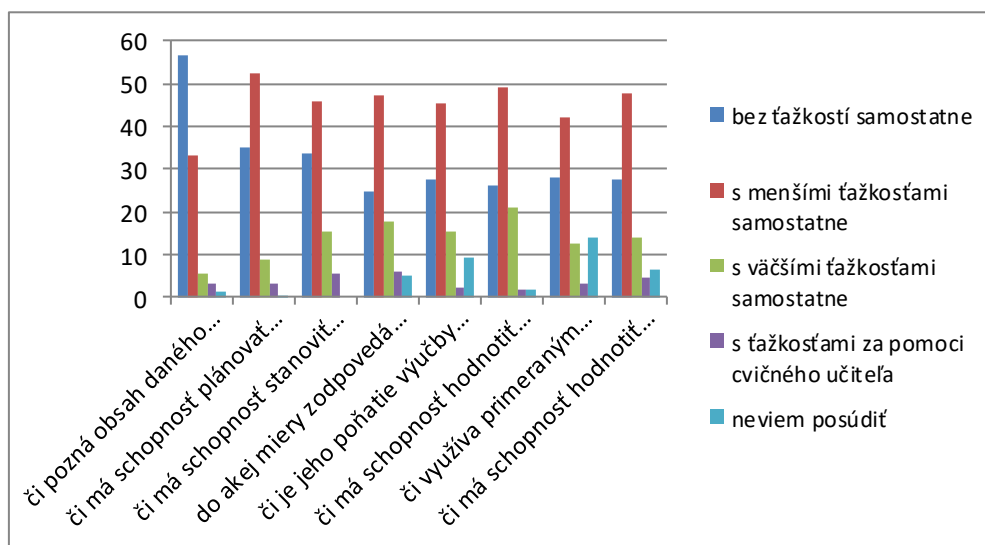
<sup>13</sup> Mikrovýstup predstavuje aplikáciu vybranej vyučovacej metódy pre daný obsah vzdelávania do konkrétnej etapy vyučovacej jednotky (napr. motivačnej, expozičnej alebo fixačnej etapy). Podstatou je zjednodušenie podmienok pre vyučovanie (napr. zníženie počtu žiakov v triede, skrátenie vyučovacieho 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).

Naopak, študenti majú problém s opisom toho, ako identifikovali problémového žiaka, pričom až 24,76% cvičných učiteľov uviedlo, že študenti to síce dokážu samostatne, avšak s väčšími ťažkosťami alebo dokážu príčiny, prejavy a dôsledky určitého problému žiaka identifikovať len veľmi ťažko a zväčša iba za ich pomoci, čo nám potvrdilo 11,65% učiteľov. Uvedené však môže byť ovplyvnené faktorom času, resp. rozsahom a organizáciou pedagogickej praxe. Keďže študenti sú na pedagogickej praxi určitý počet hodín a môžu prax realizovať vo viacerých triedach alebo na viacerých školách súčasne, v priebehu svojich výstupov sa sústreďujú predovšetkým na didaktickú stránku vyučovacieho procesu, a teda nemajú možnosť bližšie spoznať každého žiaka.



Graf 1 Činnosti edukačného procesu, ktoré dokáže žiak opísať  
(Zdroj: *vlastné spracovanie*)

Ako sme uviedli v teoretických východiskách, v praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva sa najväčší dôraz kladie na rozvíjanie kompetencií odborných a psychodidaktických, avšak minimálny na reflexiu vlastnej činnosti. Pedagogická reflexia však rozvíja osobnosť študenta učiteľstva, od ktorého sa očakáva nielen hodnotenie aktivity študentov, ale i hodnotenie vlastnej činnosti a vyvodenie záverov. Pozitívne sú preto zistenia, že študenti dokážu nielen opísať, ale aj samostatne a bez akýchkoľvek ťažkostí zhodnotiť, či poznajú obsah daného vyučovacieho predmetu (56,46%) a tiež to, či majú schopnosť plánovať a projektovať vyučovací proces (52,40%), čo opäť uviedla viac ako polovica cvičných učiteľov. Hoci pri otázke využívania výsledkov vlastného hodnotenia svojich hodín pre plánovanie budúcej činnosti 13,94% cvičných učiteľov nevedelo posúdiť, či študenti takúto schopnosť majú, vo väčšine sa zhodovali v názoroch, že študenti sú schopní, či už bež ťažkostí alebo iba s menšími ťažkosťami zhodnotiť svoju schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka; mieru uvažovania o vyučovacích metódach v kontexte nových pohľadov na aktivizáciu žiakov, či schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a tiež učenie sa a výkon žiaka. S ohľadom na fakt, že počas pedagogickej praxe sa od študenta očakáva, že základy sebareflexívnych techník získaných v praktickej profesijnej príprave v prostredí univerzity aplikuje do pedagogickej praxe, môžeme uvedené zistenia výskumu považovať za pozitívne.



Graf 2 Činnosti edukačného procesu, ktoré dokáže žiak zhodnotiť  
(Zdroj: *vlastné spracovanie*)

## Záver

Prirodzenou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva je praktická profesijná príprava zameraná priamo na vyučovací proces a s tým súvisiaci rozvoj ich kompetencií. Viaceré výskumy a prieskumy však poukazujú na zásadný nedostatok slovenskej univerzitnej praktickej profesijnej prípravy, a to na nerovnovážne rozvíjanie jednotlivých kompetencií, kde sa v porovnaní s odbornou-predmetovými a psychodidaktickými kompetenciami kladie na kompetenciu reflexie vlastnej činnosti minimálny dôraz. Je však nevyhnutné, aby počas praktickej profesijnej prípravy dochádzalo aj k rozvoju reflexívnych kompetencií, a to vo vzťahu k žiakovi, k edukačnému procesu a k sebe samému a svojej činnosti. Absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva by mali prichádzať do praxe pripravení, v súlade s novými požiadavkami spoločnosti, tak, aby mohli vo svojej profesii kvalifikovane pôsobiť, ďalej sa učiť, zdokonaľovať a profesijne rozvíjať prostredníctvom reflexie vlastnej činnosti a skúsenosti (Petríková, Orosová, 2017). Ako uvádza Kosová (2013, s. 12) „schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi, či vysokoškolský učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie, čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, a tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské či lektorské schopnosti“.

Na základe uvedeného a vychádzajúc z teoretických východísk štúdie sme sa preto rozhodli zmapovať úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy. V príspevku prezentované čiastkové výsledky výskumu poukázali na zistenia, že prevažná časť sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva je na dobrej úrovni, teda študenti majú schopnosť opísať či zhodnotiť určité činnosti prevažne samostatne alebo iba s menšími či väčšími ťažkosťami, a to predovšetkým činnosti spojené s opisom alebo zhodnotením využívania metód, foriem a prostriedkov vo vyučovacom procese, plánovania, organizácie a hodnotenia priebehu vyučovacej hodiny alebo formulácie cieľov. Zistené výsledky výskumu však poukázali

na dôležitosť rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov, a to najmä v oblasti diagnostikovania problémového žiaka, opisu a zhodnotenia práce a komunikácie s takýmto žiakom, čo študenti dokážu len veľmi ťažko a zväčša iba za pomoci cvičného učiteľa, preto usudzujeme, že je určite potrebná neustála podpora v ďalšom rozvíjaní sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva. Uvedené však môže byť ovplyvnené, ako uvádzame v teoretických východiskách, rozsahom a organizáciou pedagogickej praxe, čo má za následok, že študenti sa v priebehu svojich výstupov sústreďujú predovšetkým na didaktickú stránku vyučovacieho procesu, a teda nemajú možnosť bližšie spoznať každého žiaka.

Na základe čiastkových výsledkov výskumu však môžeme konštatovať celkovo pozitívne zistenia v názoroch cvičných učiteľov na úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva, i keď si uvedomujeme, že tie môžu byť ovplyvnené celým radom faktorov, čo vo svojej práci uvádza aj Rovňanová (2015), a to napr. do akej miery bola administrácia dotazníkov ovplyvnená momentálnou náladou respondentov, či dokázali v čase administrácie urobiť hlbšiu analýzu alebo do akej miery dôverovali výskumnému nástroju. Navrhovali by sme preto výsledky získané dotazníkovým šetrením doplniť o ďalšie výsledky nadobudnuté prostredníctvom inej výskumnej metódy, napr. pološtruktúrovaným interview realizovaným na vybranej vzorke respondentov.

## Poďakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VVGS-2016-323 „Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave“.

## Literatúra

- Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ.
- Ferencová, J. (2017). Príprava študentov učiteľských študijných programov na rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 2, č. 2, s. 52-61.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF.
- Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Kasáčová, B. a kol. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesiel*. Praha: Grada Publishing, a.s. s. 122.
- Korthagen, F. A. (1992). Techniques form stimulating Reflection in teacher Education Seminars. In *Teaching and Teacher education*, vol. 1992, No. 1, p. 77–97.
- Kosová, B. (2016). Profesijná príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In Švec, V., Lojďová, K., Pravdová, B. (eds.). 2016. *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektivy*. Sborník z konferencie. Brno: Masarykova univerzita. s. 17 – 29.
- Kosová, B. (2013). Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In Krajčová, N., Šuťáková, V. (eds.). 2013. *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 8-16.
- Lasley, T. J. (1992). Promoting Teacher Reflection. [online]. In *Journal of Staff Development*, vol. 13, No. 1, 1992.

- Minor, L.C. (2002). Preservice Teachers' Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), p. 116-127.
- Ondriová, D. (2015). Kompetencie ako odrazový mostík k učiteľskej profesii. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 1, č. 2, s. 185 – 194.
- Orosová, R. a kol. (2018). Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov. *JOGSC (Journal of Global Science)* 2018, vol. 3, issue 1. [online]. Dostupné na [http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody\\_sebareflexie.pdf](http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody_sebareflexie.pdf)
- Orosová, R., Petriková, K., Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o., Prešov.
- Petriková, K., Orosová, R. (2017). Sebareflexívne pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In Ištvan, I., Ferencová, J., Kosturková, M. (eds.). 2017. *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*. Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove. s. 121-128.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 196.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, PF UMB v Banskej Bystrici, s. 75.
- Rovňanová, L. (2015). Vyučovacie prístupy v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, roč. 1, č. 1, 2015. s. 225 – 234.
- Spilková, V., Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, roč. 44, č. 4, 1994. s. 310 – 320.
- Švec, V. (1996). Sebareflexie studentů v pregraduální didaktické přípravě. In *Pedagogika*, roč. XLVI, č. 3, s. 77.

## Adresy autorov

### Mgr. Katarína Petriková, PhD.

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

### PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

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



# VYUŽITÍ PROGRAMOVATELNÉ ROBOTICKÉ HRAČKY BEE-BOT V MATEŘSKÉ ŠKOLE A NA PRVNÍM STUPNI ZŠ PRO TESTOVÁNÍ KLÍČOVÉ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

## USING BEE-BOTS, PROGRAMMABLE ROBOTIC TOYS, IN KINDERGARTENS AND AT THE FIRST STAGE OF ELEMENTARY SCHOOLS FOR TESTING KEY PROBLEM-SOLVING SKILLS

**Petr Simbartl**

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

### **Abstract:**

Programming lessons appear especially in upper classes of elementary schools or at high-schools. However, it progressively gets into the lessons at the first stage of elementary schools or even to kindergartens in the form of similar programmable toys. Such programmable toys are meant to develop not just algorithmic thinking, spatial orientation, creative thinking, but namely problem solving. The base is formed as a complex problem, pupils learn to divide it into minor parts and work with them.

The obtained findings come from experience and empirical measuring which was executed in a kindergarten in Klatovy and also by two groups from elementary schools in Pilsen region. Everything was obtained based on a random selection. The robotic toys were used to find out the success rate of children while completing the given tasks and to observe the ways of their procedure. While performing the tasks, girls showed higher success rate of accomplishing them although they required more time to do so, as they checked the program setting more and worried more about making an error. For further research, a larger sample of children is going to be tested to confirm our hypotheses – focused on differences between programming by men and women.

### **Key words:**

Bee-Bot, Programming for kids, algorithmic thinking

### **Úvod**

Robotické hračky jsou v současnosti poměrně aktuální záležitost. Objevují se varianty jak pro zábavu, tak i ke vzdělávání. Oba typy jsou dostupné v běžných obchodech. Nejčastěji jsou k dostání interaktivní hračky reagující na podněty od dětí nebo přímo robotické hračky, které se dají i programovat. Mnoho z nich používá dálkové ovládání a lze naprogramovat jen některé funkce. V prodeji jsou i takové, které bez naprogramování umí pouze několik předpřipravených činností, které se aktivují stiskem tlačítka. Je důležité, aby rodiče pro nejlepší dovednostní rozvoj dítěte vybírali vhodnou robotickou hračku a nejednalo se pouze o věc na dálkové ovládání (Pokud nebyla cílem nákupu věc na DO). Změna přichází i v ovládání. Většina hraček nabízí aplikace pro smartphony a tablety, nejčastěji tak pro iOS a Android, někdy i s GUI pro tvorbu

programu. My se chceme zabývat programovatelnými hračkami určenými pro rozvoj dětí (např. matematické dovednosti, prostorové vnímání a algoritmizace).

## Zjištění

Autoři (nejen zde zmínění) se dle zjištěných výzkumných studií zaměřují na několik směrů. Jedná se buď o samotné využívání za účelem zlepšení algoritmického myšlení (zlepšení schopnosti programování) nebo rozdíly mezi dívkami a chlapci při řešení úloh z programování, a to celé v kontextu STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) pro podporu zájmu o tyto obory v dospělosti za účelem zlepšení konkurenceschopnosti ve vývoji vědy a techniky. O této problematice se v ČR již hovoří a v jiných státech EU je to podobné. Projevuje se to momentálně nedostatkem pracovníků pro technické obory Refernet (2018). Cílem je tak zapojit děti zábavnou formou do prostřední informačních technologií (algoritmizace) již od mateřské školy.

Tímto se zabýval například Sullivan, Kazakoff & Bers (2013) ve své studii (N=37) začleněním intenzivního týdenního robotického kurzu v mateřské škole (New York). Využíván byl programovací jazyk Cherp a LEGO WeDo. Za pomoci robotů měly děti vytvořit jednoduchou recyklační linku. Jedná však o to, že „Výsledky studie poskytují předběžné důkazy, že děti z mateřské školy mohou navrhnout, postavit a naprogramovat robota po jediném týdenním intenzivním kurzu s roboty.“ Sullivan, Kazakoff & Bers (2013) Výzkum rovněž uvádí i další pozitiva začlenění robotiky do výuky, ale i problémy s tím spojené.

Dále jsme se zabývali rozdíly mezi dívkami a chlapci, jak přistupují k programování. Podobné myšlenky jsou řešeny i v zahraničí např. ve studii (n=45) Sullivan & Bers (2016). Zabývali se jak rozdíly v úspěšnosti v programování, tak přístupu dětí k technologiím dle pohlaví. Byl proveden kvalitativní výzkum za pomoci rozhovorů. Zjistilo se, že děti už i v tomto věku uvažují a rozdělují, která zařízení jsou pro holky a kluky. Podle našeho úsudku z podrobností ve studii by byl ještě vhodnější větší vzorek věcí a především barev. U některých zařízení v tom, pro koho je určeno, rozhodovala dle nás barva zařízení. V programování neexistovaly žádné významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednoduchých programovacích úkolech. Chlapci byly výrazně lepší ve složitějších úlohách.

## Pilotáž u dětí MŠ a 1. st ZŠ

Naše pilotáž probíhala v Klatovské MŠ v rámci vedení bakalářské práce a druhá část u 1. a 2. stupně ZŠ (z Plzeňského kraje) v rámci návštěvy dětí ze ZŠ na pedagogické fakultě. V obou případech byla zvolena stejná metodika. Používaly se robotické včelky „Bee-Bot“ a podložky běžných rozměrů a pro MŠ byly s mírnými úpravami.

Cílem bylo rozvíjení a ověření algoritmického myšlení – za pomoci řešení zadaného problému pro robotickou včelku. Ověřování pak probíhalo vždy zadáním a plněním úkolu, kdy jsme měřili čas, abychom zjistili, za jak dlouho dokáže splnit zadaný úkol.

Z pohledu současného programátora to je jeden z běžných zadávaných úkolů. Opravit problém v programovém kódu v časovém limitu. Pro vývoj aplikací je však více času. Někdy ale nemáme čas déle přemýšlet z důvodu obnovení systému po pádu aplikace z důvodu chyby. Další způsob měření je pak vysvětlen ke konci článku.

Nejprve jsme děti seznámili s funkcí robotické hračky Bee-Bot. Důležité bylo objasnit její ovládání, funkce a také jakého cíle mají dosáhnout. Vzhledem k velikosti vzorku v MŠ (N=8, 4 dívky, 4 chlapci, věk 5 let) byla zvolena metoda pozorování a měření času při plnění úkolů.

Pro cvičení byly použity čtyři typy podložek (nejjednodušší, jednoduchý, mírně obtížný, obtížný.) Měření času probíhalo od začátku po splnění úkolu – projetí z bodu A do bodu

B. Pro měření, které proběhlo 3x byla použita obtížnost mírně obtížná s názvem „ovoce a zelenina“. Následně děti plnily úkol přesun z jednoho pole na druhé.

Tab. 1: Výsledné časy (střední hodnoty) v MŠ (Staňkovská, 2018)

	Dívky	Chlapci
První kolo	123 s	105 s
Druhé kolo	102 s	77 s
Třetí kolo	111 s	67 s
Průměrný čas	112 s	83 s

Další testování probíhalo na pedagogické fakultě, při návštěvě dětí v rámci projektu. (N=29). Jednalo se u skupiny dětí z 1. a 2. ročníku ZŠ – příležitostný výběr (13 dívek a 16 chlapců). Včelky jsou primárně určeny pro MŠ (dle výrobce pro děti věku 3+), ale je to použitelné ještě i u těchto dětí z hlediska vzdělávání i poutavosti. Žáci nejprve trénovali práci s Bee-Botem a následně byla vyhlášena soutěž ke splnění projetí zadané cesty. Nelze srovnávat 1. a 2. ročník, podložky (složitost cesty) byly rozdílné (pro 1. ročník nižší náročnost). Měření času probíhalo od začátku po splnění úkolu.

Zde máme výsledky z testování žáků ze ZŠ. Byly to dvě malé třídy o počtu 13 a 15 dětí. Z tohoto důvodu jsme tak nepoužili statistickou metodu pro vyhodnocení. Z výsledků můžeme pozorovat větší úspěšnost dívek.

Tab. 2: Úspěšnost dětí 1. a 2. třída ZŠ

Třída	Chlapci	Dívky
1	5/7	6/6
2	6/9	6/7

Tabulka časů ukazuje, že v případě druhé třídy jsou úspěšnější chlapci. Tato skutečnost je dána střední hodnotou času, kdy byl započítán pouze úspěšně splněný úkol. To se podařilo více dívkám z celkového počtu, avšak s delším časem. Pokud bychom započítali čas chlapců (neúspěšné pokusy, nebo maximální čas) byl by výsledek ztlačně jiný. Ve srovnání s MŠ jsou zde podobné vyšší časy u dívek při plnění úkolu. Nižší čas dívek v 1. třídě může být dán jednodušším úkolem, který pak zvládají dívky i chlapci stejně.

Tab. 3: Střední hodnota časů splnění úkolu ZŠ

Třída	Chlapci	Dívky
1	70,4 s	55,5 s
2	62,8 s	99,7 s

## Diskuze

Při porovnání obou výsledků testování na ZŠ a MŠ se zde nevyskytují významné rozdíly ve výsledcích. U obou měření během toho probíhalo náhodně selektivní

pozorování, která nám poskytlo mírné zdůvodnění výsledků. Bez ohledu na typ školy bylo u chlapců časté, že se pouštějí rychleji do zadaných úkolů, naprogramování a spuštění robota. Dívky jsou v takovýchto úkolech schopny cestu včelky více rozplánovat na jednotlivé kroky a následně zadat. To je znatelné u 1. třídy, kdy dívky dosahují nižších časů, protože je to způsobeno tím, že chlapci musí program opravovat a čas plnění se jim navyšuje. **Rozdíly, zda je včelka určena pro kluky nebo holky nebyly pozorovány.** Rozdíl byl pouze v „nadšenosti“ pro programování, i když jak bylo zmíněno, může to být způsobeno rozvážností u dívek.

## Závěr

Na základě pilotáže zde uvádíme nové pracovní hypotézy.

H1<sub>0</sub>: Dívky jsou úspěšnější při plnění úkolu s robotickou včelkou než chlapci.

H2<sub>0</sub>: Informační technologie jsou více určené pro dívky.

Hypotézu 1 budeme pravděpodobně testovat obdobným způsobem, avšak bude obsahovat více typů úkolů: Jednoduchý úkol, úkol se složitějším algoritmickým postupem, úkol zaměřený na správnost řešení, úkol zaměřený na rychlost a správnost řešení. U hypotézy 2 budeme údaje získávat rozhovory s dětmi ohledně jejich vztahu k IT. Naším cílem bude samozřejmě zpřístupnit informační technologie a programování oběma skupinám ve stejné míře.

Na základě našich výsledků a výsledků jiných studií (Sullivan, Kazakoff & Bers (2013) je znatelné, že děti nemají značný problém s jednoduchým programováním. V našem měření jsme nezaznamenali úplně neúspěšné děti nebo naprostý nezájem. Rovněž jsme v našem měření nezaznamenali genderové rozdíly k přístupu k programování jako u zmíněného výzkumu Sullivan & Bers (2016). Je vhodné se tak zamýšlet, proč pak při studiu i při nástupu do zaměstnání je v IT sektoru malý podíl žen, jak je uváděno v Švejdomá (2017) „podle Českého statistického úřadu mezi studenty IT oboru zhruba 14 procent žen.

## Poděkování

Podpořeno z: SGS-2018-027 Inovace výuky techniky a technické výchovy na základních školách.

## Literatura

Refernet. (n.d.). Nedostatek kvalifikovaných pracovních sil v Evropě: Jaké profese jsou žádané? A proč? Retrieved July 30, 2018, from <http://www.refernet.cz/aktuality/ostatni/nedostatek-kvalifikovanych-pracovnich-sil-v-evrope-jake-profese-jsou-zadane-proc>

Staňkovská, T. (2018). *Využití robotických hraček v mateřské škole* (Bachelor thesis, ZČU v Plzni) (pp. 35-36).

Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Girls, Boys, and Bots: Gender Differences in Young Children's Performance on Robotics and Programming Tasks. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 15, 145-165. doi:10.28945/3547

Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The Wheels on the Bot go Round and Round: Robotics Curriculum in Pre-Kindergarten. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12, 203-219. doi:10.28945/1887

ŠVEJDOMÁ, Zuzana. (2017) Českému IT dominují muži, podíl žen je nejhorší v celé Evropské unii. from: [https://www.irozhlaz.cz/ekonomika/ceskemu-it-dominuji-muzi-podil-zen-je-nejhors-i-v-cele-evropske-unii\\_1706060714\\_pj](https://www.irozhlaz.cz/ekonomika/ceskemu-it-dominuji-muzi-podil-zen-je-nejhors-i-v-cele-evropske-unii_1706060714_pj)

**Adresa autora****PhDr. Petr Simbartl, Ph.D.**

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni  
Univerzitní ul., č. orientační 8, č.p. 2732, 301 00 Plzeň, ČR  
simbartl@kmt.zcu.cz

# MIGRAČNÉ VZDELÁVANIE UKRAJINSKÝCH ŠTUDENTOV

## MIGRATION EDUCATION OF UKRAINIAN STUDENTS

**Volodymyr Starosta**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Renáta Orosová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The authors generalize the views students of Uzghorod National University on the causes of educational migration of Ukrainian students (lowering the standard of living, increasing distrust in Ukrainian universities, the desire to get high-quality education and employment opportunities, etc.). An increase in migratory sentiment is shown by the example of the questionnaire 200 (2016) and 750 (2018) students of Uzghorod National University. Significant acceleration of educational migration of Ukrainian students, researchers has both positive and negative effects. To positive we can attribute the qualitative foreign education, the formation of European values in young people, etc. A negative trend arises in the case of non-return of trained specialists to Ukraine, as a decrease in the proportion of professional staff may complicate the socio-economic situation in the state. Accordingly, there is a difficult task of improving the educational system in Ukraine in the shortest possible time, both at the level of institutions of higher education and the state.

### **Key words:**

international migration, educational migration, Ukrainian students, standard of living

### **Úvod**

Migrácia obyvateľstva súvisí s ekonomickými, sociálnymi, politickými, náboženskými, environmentálnymi a inými aspektmi života spoločnosti a je jedným z ukazovateľov jej vývoja. Značný počet migrantov, ktorí majú spoločné oblasti príchodu a odchodu počas určitého obdobia, sa formujú do migračných tokov, ktorých množstvo a kvalita následne určuje migračný proces. Migrácia v oblasti vzdelávania spája priestorový posun ľudí, ktorí chcú získať vzdelanie na inom území ako je ich trvalé bydlisko. Účelom vzdelávacej migrácie je získať vzdelanie prostredníctvom transferu študentov a doktorandov (Filatov, Romašová, 2014). Nevyhnutné podmienky sú sťahovanie za vzdelávaním, schopnosť vzdelávacích aktivít, ochota a schopnosť sťahovanie realizovať, ako i dostupnosť vhodných programov vzdelávania v krajine (regióne). Tieto faktory vzdelávacej migrácie zohrávajú dôležitú úlohu pri rozhodovaní sa zotrvania v krajine (regióne) bydliska. Vzdelávacia mobilita je primárne podmienená individuálnym úsilím o získanie vzdelania, ktoré môžu byť klasifikované z hľadiska požadovaných zručností, odborného vedenia záujemcov o vzdelanie a požadovaného výsledku. V podstate možno povedať, vzdelávacia migrácia zahŕňa dočasný pobyt v mieste vzdelávacej inštitúcie počas získavania vzdelania a nasledovný návrat migrantov do pôvodného bydliska (regiónu). Účelom vzdelávacej migrácie je získať

vzdelanie prostredníctvom transferu študentov, doktorandov a ďalších (Filatov, Romašová, 2014).

K pozitívam vzdelávacej migrácie je možné priradiť nielen dosiahnutú úroveň znalostí, ale i oboznámenie sa so životom mladých ľudí v iných krajinách, asimiláciu foriem a noriem správania, ako európskych hodnôt a zásad demokracie. Zdieľanie skúseností, komunikácia s rovesníkmi z celého sveta podporuje nezávislú, samostatne a tvorivo mysliacu osobnosť študenta. Krajiny, ktoré majú záujem o poskytovanie vzdelania pre študentov zo strednej a východnej Európy, vrátane Ukrajiny, je vzdelávacia migrácia príležitosťou, ako šíriť svoje politické a ideologické hodnoty. Migračné vzdelávanie má nespočetne mnoho výhod, avšak pre domácu krajinu, ako napríklad Ukrajinu, prináša i vážne hrozby, ako napríklad nevrátenie sa študentov do domovskej krajiny po nadobudnutí vzdelania (Kobčenko, 2012, s.150).

### Príčiny vzdelávacej migrácie na Ukrajine

V smere migračných tokov rozoznávame vonkajšie (medzištátne) a vnútorné (na území jednej krajiny) príčiny vzdelávacej migrácie. Hlavnou príčinou vonkajšej vzdelávacej migrácie ukrajinských študentov je životná úroveň. Životná úroveň pokrýva širokú škálu ukazovateľov stavu a podmienok ľudského života v spoločnosti. V súčasnosti na Ukrajine indikujú nízku životnú úroveň mnohé ukazovatele (tab.1; obr.1; obr.2). Ide o klesajúci počet obyvateľov, pôrodnosť, strednú dĺžku života, infláciu, či hrubý domáci produkt. Všetky tieto faktory a ukazovatele v súčinnosti s bezvízovým stykom Ukrajiny s Európskou úniou predikujú zvýšenie pracovnej migrácie a vzdelávacej migrácie študentov do iných, predovšetkým susediacich európskych krajín.

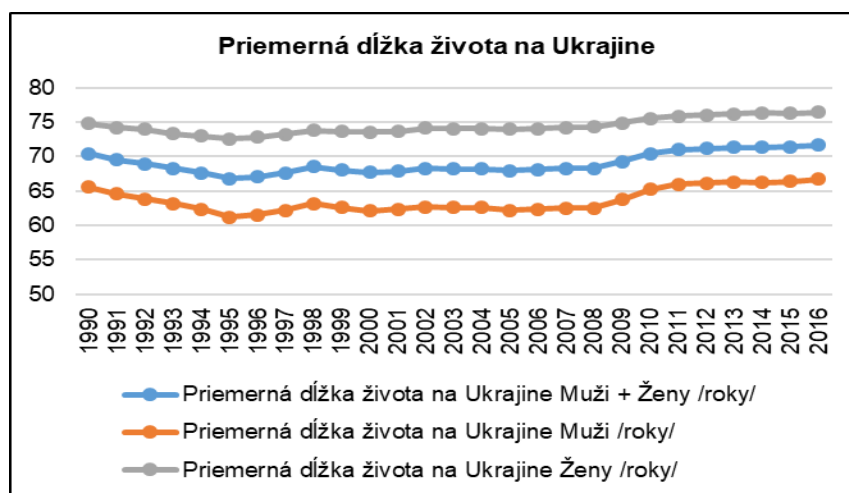
Tab. 1: Ukazovatele životnej úrovne na Ukrajine

	Počet obyvateľov Ukrajiny /mil. ľudí/	Koefficient pôrodnosti	Priemerná dĺžka života na Ukrajine			Index inflácie /%/	HDP (v USD)
			Muži + Ženy /roky/	Muži /roky/	Ženy /roky/		
1990	51,84	1,85	70,42	65,6	74,82		
1991	51,94	1,78	69,56	64,62	74,21		
1992	52,06	1,67	68,97	63,81	73,98		
1993	52,24	1,56	68,29	63,16	73,35		
1994	52,11	1,47	67,66	62,39	72,95		
1995	51,73	1,40	66,79	61,22	72,54		
1996	51,30	1,34	67,08	61,52	72,8		
1997	50,82	1,27	67,66	62,23	73,19		
1998	50,37	1,21	68,50	63,17	73,84		
1999	49,92	1,13	68,07	62,62	73,61		
2000	49,43	1,12	67,72	62,1	73,53	125,8	
2001	48,92	1,08	67,89	62,32	73,63	106,1	
2002	48,46	1,10	68,32	62,7	74,13	99,4	879,0
2003	48,00	1,17	68,24	62,64	74,06	108,2	1048,5

2004	47,62	1,22	68,22	62,6	74,05	112,3	1367,4
2005	47,28	1,21	67,96	62,23	73,97	110,3	1828,7
2006	46,93	1,31	68,10	62,38	74,06	111,6	2303,0
2007	46,65	1,35	68,25	62,51	74,22	116,6	3068,6
2008	46,37	1,46	68,27	62,51	74,28	122,3	3891,0
2009	46,14	1,47	69,29	63,79	74,86	112,3	2545,5
2010	45,96	1,44	70,44	65,28	75,5	109,1	2974,0
2011	45,78	1,46	71,02	65,98	75,88	104,6	3570,8
2012	45,63	1,53	71,15	66,11	76,02	99,8	3856,8
2013	45,55	1,51	71,37	66,34	76,22	100,5	4030,3
2014	45,43	1,50	71,37	66,25	76,37	124,9	3014,6
2015	42,93	1,51	71,38	66,37	76,25	143,3	2115,4
2016	42,76	1,47	71,68	66,73	76,46	112,4	2185,9

(Zdroj: Štátna štatistika Ukrajiny /<http://www.ukrstat.gov.ua/>)

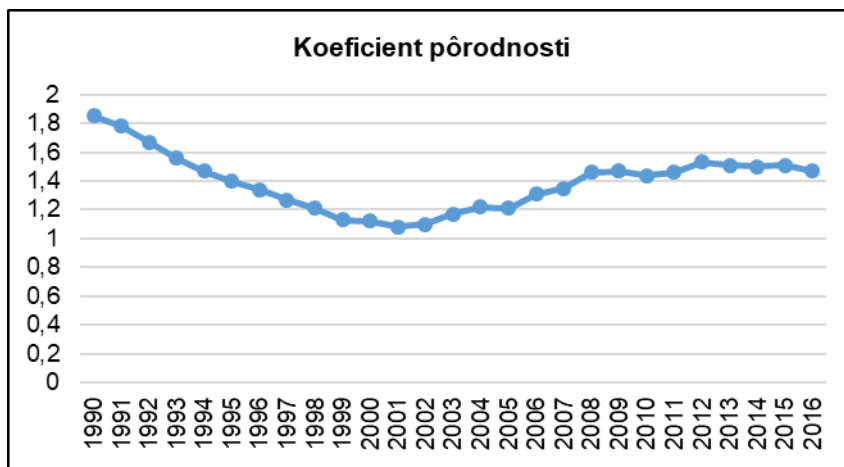
Aj keď narastá priemerná dĺžka života obyvateľov Ukrajiny (obr.1), pomerne rýchlo klesá počet obyvateľov. Koefficient pôrodnosti mal najnižšiu hodnotu v roku 2001, následne stúpil, avšak od roku 2012 má opätovne klesajúci charakter (obr.2).



Obr. 1: Priemerná dĺžka života na Ukrajine

(Zdroj: Štátna štatistika Ukrajiny /<http://www.ukrstat.gov.ua/>)

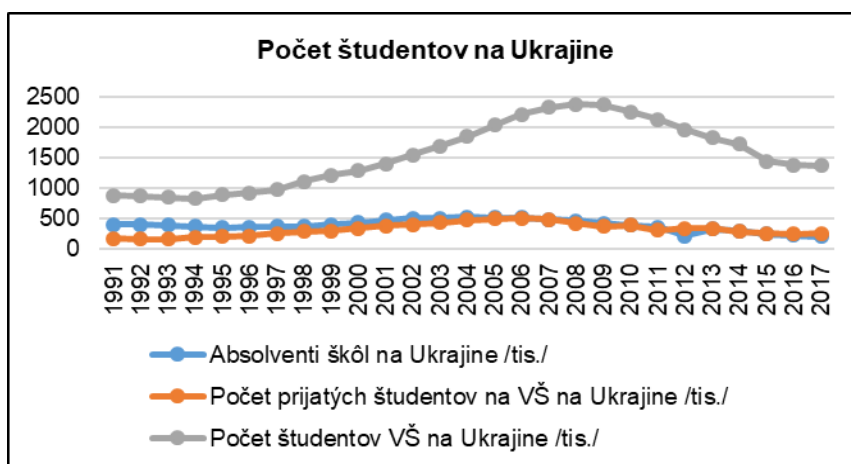




Obr. 2: Koeficient pôrodnosti na Ukrajine

(Zdroj: Štátna štatistika Ukrajiny /<http://www.ukrstat.gov.ua/>)

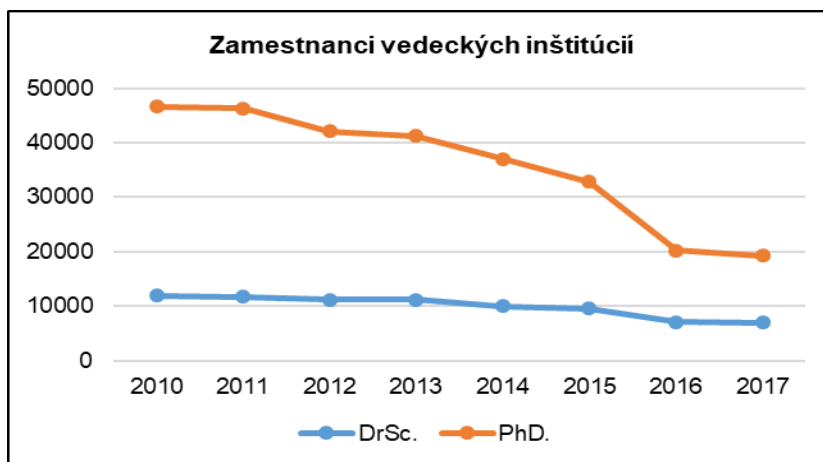
Vplyvom poklesu pôrodnosti klesá samozrejme i počet študentov na Ukrajine ovplyvňujúci súčasnú migráciu. Vplyv na migráciu má i rastúca nedôvera ukrajinských univerzít (Stadnij, 2015). Ukrajinské univerzity absentujú v popredných miestach rebríčka najlepších univerzít poskytujúcich kvalitné vzdelávacie služby. Do rebríčka 1000 najlepších univerzít na svete v roku 2018, sa podľa QS World University Rankings (<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>), dostalo len šesť ukrajinských univerzít: Charkovská národná univerzita V. Karazina (401 – 410 miesto); Národná Kyjevská univerzita T.Ševčenka (411-420), Národná technická univerzita Ukrajiny «Kyjevsky Polytechnický inštitút Igora Sikorského» (501-550); Kharkovský Polytechnický inštitút «Národná technická univerzita» (701-750); Donetská národná univerzita V.Stusa (801-1000); Sumská Štátna univerzita (801-1000). Počet vysokoškolských študentov na ukrajinských univerzitách v posledných rokoch klesá (obr. 3).



Obr.3: Počet VŠ študentov na Ukrajine

(Zdroj: Štátna štatistika Ukrajiny /<http://www.ukrstat.gov.ua/>)

V súvislosti s klesajúcim počtom študentov VŠ, klesá i počet zamestnancov vedeckých inštitúcií (obr. 4). Za posledné štyri roky ich počet klesol na polovicu, čím sa značne ovplyvní personálne a odborné zázemie ukrajinských univerzít.



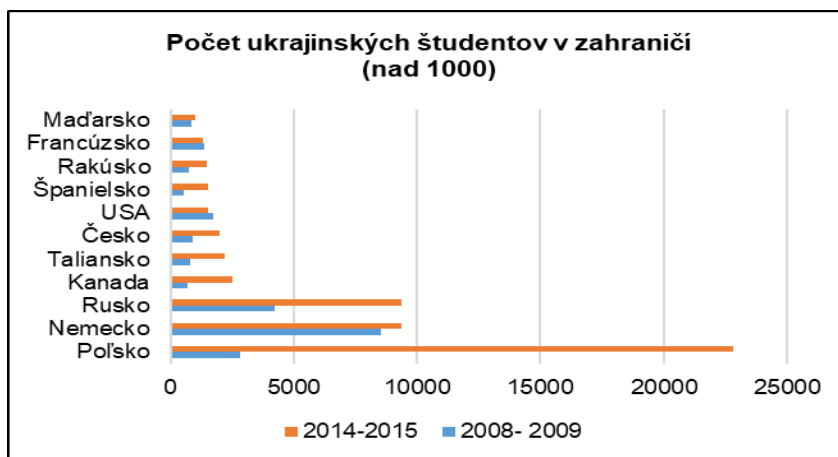
Obr.4: Počet zamestnancov vedeckých inštitúcií na Ukrajine  
(Zdroj: Štátna štatistika Ukrajiny /<http://www.ukrstat.gov.ua/>)

## Ukrajinskí vzdelávací migranti

Okrem nízkej životnej úrovne ovplyvňujúcej migračné vzdelávanie, existujú i ďalšie dôvody na odchod študentov do zahraničia. Kobčenko (2012, s.150) uvádza, že dôvody, ktoré podporujú mladých ľudí k štúdiu v iných krajinách, sú (a) prestíž vzdelávania v mnohých európskych krajinách a v USA, (b) možnosti získania world-class diplomu, ktorý otvára možnosti na zamestnanie vo väčšine krajín, (c) možnosť dokonalého zvládnutia cudzích jazykov prostredníctvom priamej skúsenosti, čím sa zdokonaľujú zručnosti aktívneho využívania cudzieho jazyka v budúcom zamestnaní. Schopnosť aktívne používať cudzí jazyk otvára väčšie možnosti a príležitosti získania pracovnej pozície v zahraničí i na Ukrajine (práca pre zahraničné spoločnosti). Zahraničné vzdelanie je pre ukrajinských študentov často kľúčom k ich konkurencieschopnosti na trhu práce. Najpopulárnejšími destináciami pre zahraničné vzdelávanie ukrajinských študentov sú Anglicko, USA, Kanada, Poľsko, Maďarsko, Rusko (obr.5). Tradičné a svetovo uznávané univerzity Oxford, Cambridge, Harvard, Yale a Stanford sú stále v prvej desiatke svetového rebríčka vysokých škôl a sú vyhľadávané i ukrajinskými študentmi, predovšetkým z dôvodu vysokých vzdelávacích a profesijných štandardov, ako i z dôvodu anglického jazyka ako vyučovacieho jazyka, ktorý je medzinárodným komunikačným prostriedkom vo všeobecnosti (Kobčenko, 2012, s.150). Študenti v posledných rokoch častejšie odchádzajú i do Slovenska, Česka, Francúzska, či Nemecka.

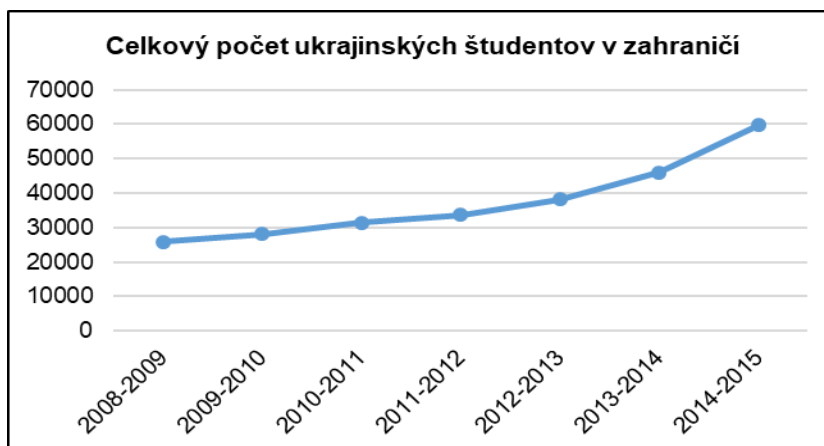
Každý tretí ukrajinský študent chce študovať v zahraničí, a drvivá väčšina z nich si vyberá štáty Európskej únie a Spojených štátov. V poslednej dobe enormne stúpa počet ukrajinských študentov študujúcich v Poľsku. Jedným z dôvodov sa javí afinita jazykov, blízkosť k historickej skúsenosti, jednoduchosť komunikácie a všeobecne priaznivé geografické podmienky voči Ukrajine. Nezanedbateľná je finančná dostupnosť vzdelávania v Poľsku. Priaznivost' podmienok štúdia na poľských univerzitách podmieňuje i možnosť získať štipendium, čo spôsobuje atraktivnosť tejto

lokality pre zahraničné vzdelávanie (Kobčenko, 2012). V Poľsku sa vzdeláva tretina ukrajinských študentov, ktorí odišli do zahraničia za vzdelaním. Výhoda geografickej a jazykovej blízkosti, príležitostí získania vzdelania bez platby, dokonca aj možnosť získania štipendia, napomáha migračnému vzdelávaniu ukrajinských študentov. Na príklade Poľska je vidieť, ako jeho masívna reklamná kampaň poľských súkromných vysokých na ukrajinskom trhu, prináša zvýšený počet záujemcov uz Ukrajiny o štúdium v tejto krajine. Získanie diplomov európskeho štandardu otvára príležitosti pre uplatnenie sa ukrajinských študentov študujúcich v zahraničí na pracovnom trhu EÚ, resp. iných krajín (Stadnij, 2015).



Obr.5: Počet ukrajinských študentov v zahraničí (nad 1000)  
(Zdroj: Slobodjan, O., Stadnij, Ye., 2016)

Z výskumov (Slobodjan, Stadnij, 2016; Stadnij, 2015; Kobčenko, 2012) vyplýva, že ukrajinskí študenti, ktorí absolvovali zahraničné vzdelávanie dokážu pružnejšie reagovať na zmeny na trhu práce, sú viac adaptabilní a v pracovnom prostredí dosahujú lepšie výsledky i vyššie pracovné pozície.



Obr.6: Celkový počet ukrajinských študentov v zahraničí  
(Zdroj: Slobodjan, O., Stadnij, Ye., 2016)

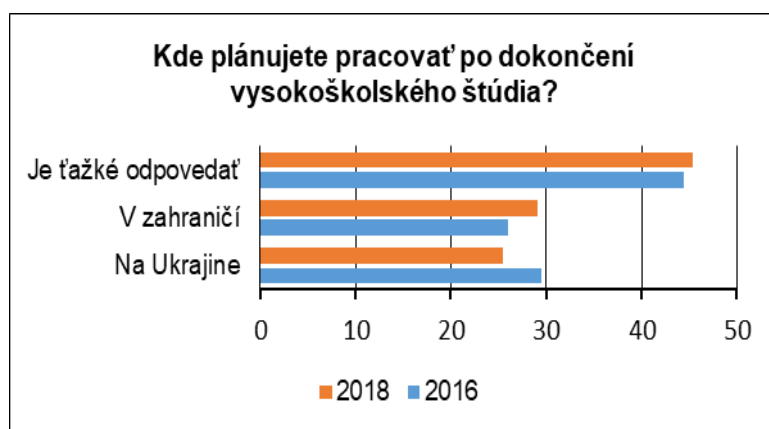
Možnostiam ukrajinských študentov napomáhajú i podmienky bezplatného štúdia, resp. v mnohých pobaltských krajinách plateného štúdia. Avšak výška platieb je v ich univerzitách porovnateľná s výškou platieb na ukrajinských univerzitách. Silným argumentom pre migračné vzdelávanie je i praktická skúsenosť s cudzím jazykom, poväčšine anglickým. Obľúbenou destináciou sa okrem Poľska stáva v poslednom období i Slovensko a Česko, kde je štúdium na verejných školách bezplatné. Tradičnou migračnou destináciou pre ukrajinských študentov aj naďalej Rusko z dôvodu bezproblémového jazykového prístupu, podobnosti vzdelávania i jeho dostupnosti. Mnohé tradičné univerzity v Moskve a Petrohrade sa nachádzajú v rebríčku svetových univerzít (Kobčenko, 2012).

### Sonda vzdelávacej migrácie v Užhorodskej národnej univerzite

Užhorodská národná univerzita patrí medzi tradičné univerzity na Ukrajine, je jednou z najväčších univerzít v oblasti Karpát ([http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-about\\_us](http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-about_us)). Ukrajinskí študenti majú možnosť vysokoškolského štúdia v zahraničí, ktorým sa znižuje miera pravdepodobnosti ich návratu na ukrajinský pracovný trh. Súčasné možnosti ukrajinských vysokoškolských študentov v podobe výmenných pobytov a stáží taktiež prispievajú v tom, že po ukončení štúdia majú študenti vyššie šance uplatniť sa na trhu práce v zahraničí.

V roku 2016 a 2018 sme realizovali prieskum názorov študentov Užhorodskej národnej univerzity na možnosti uplatnenia sa na trhu práce v domácom a v zahraničnom prostredí. Elektronický dotazník vyplnilo 200 študentov v roku 2016 a 750 študentov v roku 2018.

Kým v roku 2016 sa plánovalo zamestnať v zahraničí 26,0% študentov, v roku 2018 to bolo už 29,1% študentov univerzity. Taktiež viditeľne klesol počet študentov, ktorí boli rozhodnutí uplatniť sa na ukrajinskom trhu práce. V roku 2016 plánovalo zostať vo svojej krajine 29,5% študentov, no v roku 2018 klesol ich počet na 25,5% študentov (obr.7).



Obr.7: Záujem študentov o pracovný trh v zahraničí a na Ukrajine  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Užhorodská národná univerzita svojou geografickou polohou má výhodné postavenie predovšetkým k susediacim štátom Slovensku, Maďarsku a Poľsku. Pracovné príležitosti pre absolventov tejto univerzity sú tak nielen na Ukrajine, ale i v susediacich

štátoch, kde rastie dopyt pracovných síl. Migračná politika tak naberá na svojej sile a Ukrajina prichádza nielen o študentov, ale i absolventov svojich univerzít.

## Záver

Čo očakávať od migračného vzdelávania? Aké sú prognózy? Čo prináša so sebou vzdelávacia migrácia? Na tieto otázky sme sa pokúsili odpovedať v predloženej štúdií. Na základe analýzy literárnych prameňov a realizovanej sondy môžeme konštatovať, že migračné vzdelávanie na Ukrajine naberá na svojej sile a zvyšuje sa dopyt študentov. Pre krajinu sa tak otvárajú možnosti zvyšovania počtu odborníkov so zahraničnými skúsenosťami. Avšak za predpokladu, že sa študenti po nadobudnutí zahraničného vzdelania, vrátia na Ukrajinu. V tejto súvislosti musí štát prevziať zodpovednosť, aby kvalifikovaní odborníci mali záujem sa vrátiť do rodnej vlasti, aby mali adekvátne pracovné príležitosti i pozície zodpovedajúce svojmu vzdelaniu. V opačnom prípade študenti po ukončení zahraničného vzdelávania zostanú v zahraničí, čo bude mať negatívny dopad na socioekonomickú situáciu v krajine. Študenti, ktorí získajú zahraničné vzdelanie, by mali mať vytvorené podmienky na ukrajinskom trhu práce. Spoločnosť ich návratom získava kvalifikovaných pracovníkov s neoceniteľnými skúsenosťami. Títo študenti po návrate do rodnej krajiny prinášajú taktiež nové kontakty, na ktoré môžu nadviazať a vytvárať nové pracovné príležitosti pre firmy, podniky i jednotlivcov. Rastúci počet študentov so zahraničným vzdelaním ponúka možnosti zvyšovania kvalitatívnej pracovnej sily na ukrajinskom trhu práce. Avšak je potrebná súčinnosť i štátu. Dôležitá úloha štátu je i pri udržaní si absolventov vlastných prestížnych univerzít na ukrajinskom pracovnom trhu. Vzhľadom na súčasnú migráciu absolventov ukrajinských univerzít do susediacich štátov ohrozuje socioekonomickú situáciu v krajine.

Významné zrýchlenie vzdelávacej migrácie ukrajinských študentov, vedcov má pozitívne aj negatívne účinky. Pozitívne účinky sa prejavujú v kvalitatívnom zahraničnom vzdelávaní, vo formovaní európskych hodnôt u mladých ľudí, v získavaní kvalitných odborníkov s praktickými skúsenosťami a jazykovými schopnosťami. Negatívny dopad vzdelávacej migrácie spočíva predovšetkým v odlive kvalitných študentov a následne i kvalitných odborníkov do zahraničia, čo v konečnom dôsledku ohrozí socioekonomickú situáciu v krajine. Preto je potrebné skvalitniť vzdelávací systém na Ukrajine v čo najkratšom čase, a to tak na úrovni inštitúcií vyššieho vzdelávania, ako aj štátu.

## Literatúra

Deržavna služba statistiky Ukrajiny <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Filatov V. M., Romašova Ya. V. (2014). Specifíčni oznaky osvitnoji migraciji ta jej misce v strukturi migračnich potokiv. *Efektivna ekonomika*, vol. 2, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek\\_2014\\_2\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2014_2_63).

Kobčenko, K. (2012). Migracija z Ukrajiny iz osvitnoju metodu: istoričnij ta suchasnij dosvid. *Ukrainoznavchij almanach*, vol. 7, pp. 148-152.

Slobodjan, O., Stadnij, Ye. (2016). Ukrajinski studenti za kordonom: skil'ki ta čomu? <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrajinski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-čomu#sources>

Stadnij, Ye. (2015). Studentska migracija: de ukrajinska molod šukaje kraščoho žitija. <https://daily.rbc.ua/ukr/show/studencheskaya-migratsiya-ukrajinskaya-molodezh-1430144645.html>

**Adresy autorov****Prof. Volodymyr Starosta, DrSc.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

volodymyr.starosta@upjs.sk

**PaedDr. Renáta Orosová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

renata.orosova@upjs.sk

## V. A. SUCHOMLINSKIJ: NIEKTORÉ PEDAGOGICKÉ NÁZORY (100. VÝROČIE NARODENIA)

## V. A. SUCHOMLINSKIJ: SELECTED PEDAGOGICAL VIEWS (100TH ANNIVERSARY OF BIRTH)

**Volodymyr Starosta**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Renáta Orosová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Katarína Petriková**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

In the paper the authors point out to modernity and relevance of Vasyľ Suchomlinsky's pedagogical views. He has created his own pedagogical system, which the most important characteristic is perforcement of humanistic functions of education, which should be a means of development and improving the individual, his creativity, freedom and joy on the basis of national and universal values. The main pedagogical views developed by Vasyľ Suchomlinskij were love for the child; development of the creative forces of each individual in the conditions of the collective community based on ethic and aesthetic values, interests and needs that ultimately lead to the creative work; the cult of nature, nature as the most important means of cultivation of feeling of beauty and harmony; development of democratic pedagogical means and methods of education; appeal to the internal world of the child, reliance on its strength, internal strength, support and development; development of the idea of "joy of knowledge", i. e. the emotional perception of the learning process; democratisation of the management structure of the educational process in school.

### **Key words:**

Vasyľ Suchomlinskij, pedagogical views, methods of education, personality of the child, humanistic education

### **Úvod**

V súčasnosti je dôležitosť modernizácie reformy vzdelávacieho systému na Ukrajine jedným z dôsledkov európskej vzdelávacej integrácie. Vo výchove a vzdelávaní je preferovaná humanizácia vo vyučovaní, v popredí humanistickej výchovy je predovšetkým dieťa a učiteľ ako základný činiteľ vplyvajúci na rozvoj osobnosti dieťaťa. Aktuálne pohľady na výchovu a vzdelávanie sú úzko prepojené s popredným ukrajinským humanistickým pedagógom V. A. Suchomlinským, ktorý videl cieľ vzdelávania v rozvoji skutočne humanistickej osobnosti.

Cieľom príspevku je poukázať na niektoré názory V. A. Suchomlinského na osobnosť učiteľa a špecifiká jeho práce.

Vasilij Alexandrovič Suchomlinskij je klasikom pedagogickej vedy, novinár, spisovateľ a básnik, ktorého myšlienky sú aj v súčasnosti stále významné pre vzdelávanie a profesijný rozvoj učiteľov. Suchomlinskij sa vo svojej pedagogickej činnosti venoval predovšetkým problémom výchovy a vzdelávania žiakov na strednej škole v obci Pavlyš, z ktorej urobil, pod svojím dvadsaťtriročným vedením, popredné výskumné pracovisko a kde získaval skúsenosti a overoval svoje myšlienky.

Suchomlinskij, ktorého práce boli preložené do 59 jazykov sveta, je autorom 48 kníh, 500 vedeckých článkov a viac ako 1 500 poviedok a rozprávok pre deti. Jedným z jeho najhodnotnejších a najobľúbenejších diel je kniha "Moje srdce patrí deťom", ktorú žiadny nakladateľ nechcel uverejniť a prvýkrát bola uverejnená v roku 1969 po tom, čo rok predtým vyšla v Nemeckej demokratickej republike. Bola vydaná 55 krát v 32 jazykoch sveta (Suchomlinskij, O., 2005, str. 380- 386). "Moje srdce patrí deťom" je prvou časťou pedagogickej trilógie, v ktorej autor rieši teoretické a pedagogické otázky a prakticky poukazuje na to, ako je možné žiakov uviesť do sveta poznávania skutočnosti, ktorá ich obklopuje; ako v nich prebúdzajú rozumové schopnosti a pestovať občiansku hrdosť, vieru v ľudské dobro, priateľstvo k iným národom a pod. (Bednařová, Hanušová, Šišková, 1987).

Najdôležitejšie myšlienky, názory a diela, základné životopisné údaje V. A. Suchomlinského sú popísané v diele jeho dcéry, akademičky Olgy Suchomlinskej. Základné životopisné údaje Suchomlinského uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Suchomlinskij, 2005, str. 380-386).

Tab. 1: Základné životopisné údaje V. A. Suchomlinského

Dátum/obdobie	Životná cesta
28.09.1918	Narodenie Vasilija Alexandroviča Suchomlinského v obci Vasylivka onufrijivského okresu Kirovogradskej oblasti na ukrajine, provincia Cherson (súčasné Turecko) v roľníckej rodine.
1926-1933	Absolvovanie vasilyvskej sedemročnej školy, kde sa prejavujú jeho tvorivé a pedagogické schopnosti (kreslí, píše poéziu, hrá na ľudové hudobné nástroje, vystupuje v roli zastupujúceho učiteľa pri pomoci spolužiakom).
1934	Štúdium ukrajinského jazyka a literatúry na Pedagogickom inštitúte v Kremenčugu.
1935	Kvôli chorobe musí štúdium prerušiť, ale aj napriek tomu sa vo svojich sedemnástich rokoch stáva učiteľom ukrajinského jazyka a literatúry vo svojom rodisku. Neprestáva sa vzdelávať a diaľkovo študuje na Fakulte ukrajinského jazyka a literatúry na Pedagogickom inštitúte v Poltave.
1938	Dokončené dištančné vzdelávanie na Pedagogickom inštitúte v Poltave. Po ukončení štúdia pôsobí ako učiteľ ukrajinského a ruského jazyka na Onufrijivskej strednej škole a tiež ako zástupca riaditeľa. Začiatky jeho úvah o pedagogike a hľadania nových ciest v tomto odbore.
1941	Na začiatku vojny je povolaný do Červenej armády, pôsobí ako politruk roty bojov na Západnom a Kalininskom fronte, kde je dvakrát zranený, liečený v nemocnici v Ižensku.
1942	Po ťažkom zranení a prepustení z nemocnice nie je schopný



	vojenskej služby, preto sa vracia k pedagogickej činnosti. Vo svojich vzdelávacích aktivitách popisuje vojnu, hrdinstvo sovietskeho ľudu, vlastenectvo a občianstvo.
1942-1944	Pôsobí ako riaditeľ strednej školy (obec Uva, Udmurtia).
1944	Svadba s Annou Devyatovou, ktorá je zamestnankyňou ľudového komisariátu pre vzdelávanie, ktorá bola spolu s dcérou zavraždená nacistami.
1944-1948	Pôsobí ako vedúci okresného oddelenia ľudového vzdelávania v Onufrijivke. Táto práca ho neuspokojuje, preto si podáva žiadosť o preloženie do školy.
od roku 1948 až do svojej smrti (1970)	Pôsobí ako riaditeľ Pavlyšskej strednej školy v Onufrijskom okrese (Kirovogradská oblasť), kde svoju pedagogickú činnosť orientuje na problémy výchovy a vzdelávania žiakov a ktorá sa pod jeho vedením mení z obyčajnej dedinskej školy na popredné výskumné pracovisko.
1948-1956	Prvé obdobie jeho pedagogickej činnosti v Pavlyši, ktoré sa vyznačuje inštitucionálnym vývojom vzdelávacieho procesu; rozvojom školskej reformy a inovatívnymi myšlienkami.
1955	Obhajoba dizertačnej práce na filozofickej fakulte Kyjevskej štátnej univerzity Tarasa Ševčenka na tému Riaditeľ školy - vedúci výchovno-vzdelávacej činnosti, získava titul kandidáta pedagogických vied.
od konca 50. rokov	Vo svojej teoretickej a praktickej činnosti vychádza zo školskej výučby, ktorá bola zameraná na rozvoj osobnosti detí a ich prípravu na život. Svoje myšlienky prezentoval v dielach, ako napr. "Pracovná výchova na dedinskej škole" (1956); "Výchova žiakov ku kolektivismu" (1956); "Výchova komunistického vzťahu k práci" (1959); "Výchova žiakov k sovietskemu vlastenectvu" (1959); "Formovanie komunistického presvedčenia mladej generácie" (1961).
od polovice 50. – do polovice 60. rokov	Rozvíja svoj vzdelávací systém, postupne začínajú vychádzať jeho knihy, v ktorých prezentuje témy a problémy, ktoré doposiaľ neboli predmetom pedagogickej reflexie v štruktúre sovietskej ideológie, napr. "Duchovný svet žiaka" (1961); "Mravný ideál mladej generácie" (1963); "Výchova osobnosti v sovietskej škole" (1965). V týchto dielach dokázal preniknúť do duševného sveta žiaka, odhaliť jeho psychologický profil v rôznych vekových obdobiach a ukázal spôsob výchovy harmonicky rozvinutej osobnosti. Zároveň vyjadruje kritický postoj k politickému a straníckemu vedeniu školy a nesúhlasí s programom školy o školskej reforme.
koniec 50. - začiatok 60. rokov	Stáva sa členom Akadémie pedagogických vied RSFSR (1957), rok na to získava titul zaslúžilého učiteľa Ukrajinskej SSR (1958), v roku 1960 je ocenený Rádom Lenina.
koniec 60. rokov	Vychádzajú publikácie, v ktorých sú zdôrazňované humanistické myšlienky vzdelávania, napr. "Moje srdce patrí deťom" (1969); "Pavlyšská stredná škola" (1969); "Zrod občana" (1970). V tomto období dostáva Zlatú hviezdu Hrdinu socialistickej práce a druhý Leninov Rád (1968).
02.09.1970	Smrť V. A. Suchomlinského

(Zdroj: (Suchomlinskij, 2005, s. 380-386)

## Pedagogické názory V. A. Suchomlinského

„Učiteľské povolanie – to je poznávanie človeka a neustále prenikanie do jeho zložitého duševného sveta, ktoré nikdy nekončí“ (Suchomlinskij, 1976).

Podľa Suchomlinského nie je vo výchovnom pôsobení na deti v prostredí školy nič dôležitejšie ako vplyv učiteľovej osobnosti, pretože i napriek výborným osnovám, učebniciam či rôznym prostriedkom vyučovania nebudú tieto užitočné, ak nebudú v praxi aplikované a využívané v spojení s učiteľovými myšlienkami a tvorivosťou. Suchomlinskij bol presvedčený, že úspešná výchova a vzdelávanie dieťaťa záleží predovšetkým od učiteľa; že škola – to je predovšetkým učiteľ (Bednařová, Hanušová, Šišková, 1987). Základom humanistickej výchovy a vzdelávania je podľa neho dôvera a rešpekt osobnosti dieťaťa; vzdelávacie aktivity pre žiakov zamerané na poznávanie, umelecké objavy; vplyv kolektívu na jednotlivca, vzdelávanie bez stresu, individuálny prístup k dieťaťu, tvorivosť vo vzdelávaní a pod.

V odbornej literatúre môžeme nájsť mnoho definícií pojmu učiteľ a profesia učiteľa (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991; Průcha, Walterová, Mareš, 2001; Kasáčová, 2004; Dyrtrtová, Krhutová, 2009; Helus a kol., 2012; Kosová, 2005). Suchomlinskij vo svojej práci uvádza (Suchomlinskij, O., 1988, s. 5-6):

- učitelia vykonávajú náročnú a neoceniteľnú prácu, od ich schopností, zručností, múdrosti a tvorivosti závisí život dieťaťa, jeho zdravie, inteligencia, charakter, vôľa, inteligencia, ako aj šťastie a úloha a miesto v živote;
- konečný výsledok pedagogickej práce učiteľa je možné vidieť nie dnes, ani zajtra, ale po veľmi dlhej dobe;
- učiteľ môže na dieťa vplývať pozitívne aj negatívne. Poslaním školy je bojovať za žiaka, prekonať negatívne vplyvy a poskytnúť žiakovi priestor na pozitívny rozvoj jeho osobnosti, preto je potrebné, aby učiteľ jasne a efektívne pôsobil na osobnosť žiaka;
- jedným z najdôležitejších znakov kreativity učiteľa je to, že predmet jeho práce, t.j. dieťa sa neustále mení, vyvíja, rozvíja svoju osobnosť.

V. A. Suchomlinskij vytvoril svoj vlastný pedagogický systém, ktorý stanovoval humanistické hodnoty v 50. a 60. rokoch minulého storočia za podmienok brutálneho autoritárstva. Najdôležitejšou charakteristikou jeho pedagogického systému bolo posilnenie humanistického vzdelania, ktoré má byť prostriedkom rozvoja tvorivej osobnosti na základe národných a univerzálnych hodnôt. Humanistický prístup vo vzdelávaní prezentuje Suchomlinskij v rámci individualizácie výučby, kedy učiteľ dokáže prostredníctvom svojich schopností a zručností odhaliť silu a schopnosti každého dieťaťa a vzbudiť v ňom tak pocit radosti z úspechu vlastnej duševnej práce (Suchomlinskij, 1988). Ako vo svojej knihe Zrod občana Suchomlinskij poznamenáva, u každého učiteľa ako výraznej osobnosti je preto dôležitý rozvoj tvorivej individuality. Žiadny učiteľ však nemôže byť univerzálnym stelesnením všetkých ľudských predností, v každom prevláda niečo iné, každý schopný zreteľne a dokonale sa prejavíť v istej oblasti duševného života. A práve táto učiteľova individualita je to, čo sa prejavuje v zložitom procese jeho pôsobenia na žiakov a je jeho prínosom (Bednařová, Hanušová, Šišková, 1987). Účinne pôsobiť na žiakov je však možné iba vtedy, keď si k nim učiteľ vytvorí aktívny vzťah. Suchomlinskij (1976, s. 197) uvádza: „je potrebné, aby učiteľ žiakov priťahoval, inšpiroval ich ucelenosťou a krásou ideí, životných názorov a presvedčení, mravnými princípmi, intelektuálnym bohatstvom a pracovitnosťou“. Vo

svojej práci povzbudzuje učiteľov, aby sa to učili, aby získavali potrebné poznatky prostredníctvom už nadobudnutých vedomostí, pretože získanie vedomostí znamená schopnosť odpovedať na otázky. Suchomlinskij zároveň poukazuje na potrebu starať sa u detí o ich schopnosť myslieť, aby si nenamáhal pamäť a neučili sa iba naspamäť, ale dokázali aj samostatne a logicky premýšľať. Tento prístup dáva učiteľovi príležitosť vidieť a rozvíjať v dieťati nielen dogmatickú, ale aj kreatívnu osobnosť (Suchomlinskij, 1979).

Na rozvoj myslenia a tvorivosti žiakov využíva Suchomlinskij vo svojom vyučovacom procese predovšetkým moderné a výcvikové úlohy. Zdôrazňuje, že napríklad cvičenie, ktoré prebúdzá vnútornú energiu mozgu a stimuluje voľu a „duševné svaly“ je vhodné na vynaliezavosť a schopnosť riešiť úlohy súvisiace s rôznymi vecami, objektmi alebo javmi okolitého sveta. Dieťa sa prostredníctvom duševnej sily snaží nadviazať spojenie medzi predmetmi a javmi, a tým vykonávať určitú prácu. Zároveň uvádza, že úlohy musia byť zamerané na skutočné problémy sveta, aby dieťa dokázalo rozvíjať svoju osobnosť prostredníctvom hľadania príčin a následkov súčasných udalostí a ich významu v našom živote a posúdenia seba v rôznych situáciách a činnostiach (Suchomlinskij, 1979).

Súhlasíme s názorom Suchomlinského, že vzdelávanie je predovšetkým práca, pri ktorej musí vzdelávacia inštitúcia zohľadniť jednotlivé špecifiká duševného sveta dieťaťa a zamerať sa predovšetkým na jeho intelektuálny, emocionálny, morálny a estetický rozvoj (Suchomlinskij, 1979). Na základe uvedeného by mali byť preto v rámci vyučovacieho procesu využívané rôznorodé vzdelávacie úlohy, a to z hľadiska obsahu, zložitosti, formy, prezentácie a pod. V súčasnosti majú žiaci v rámci štúdiá prístup k rôznym zdrojom, vrátane internetu, čo im, rovnako aj učiteľom, umožňuje prístup k riešeniu rôznych zaujímavých a multidisciplinárnych kognitívnych úloh. Zároveň veríme, že to môže byť jeden zo spôsobov, ako implementovať Suchomlinského návrhy, že „domáce úlohy by nemali mať povahu duševnej práce“ (Suchomlinskij, 1979, s. 366). Zaujímavá je aj Suchomlinského myšlienka o vzdelávacích hrách: „Vzdelávanie - práca nemôže byť prevedená do hry, ale nemôžete postaviť čínsky múr medzi prácou a hrou, lebo bez hry nemôže existovať plnohodnotný duševný vývoj“.

V súvislosti s aplikáciou vzdelávacích hier do vyučovacieho procesu však v súčasnosti existujú dva extrémny. Na jednej strane sú učitelia, ktorí preferujú výhradne formalizovaný systém vyučovania, vytvárajú napätie v triede a ich snaha o motiváciu žiakov je minimálna. Opačný extrém, ktorý je v súčasnej modernej škole celkom bežný, je nadmerná demokratizácia vzdelávacieho procesu, kedy učitelia využívajú rôzne hry, napr. kognitívne alebo situačné, príliš často, niekedy v priebehu celej vyučovacej hodiny. Suchomlinskij však vo svojich dielach poukazuje na optimálny smer, akým spôsobom a v akej miere využívať vzdelávacie hry v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože, ako sme uviedli, „nie je možné postaviť čínsky múr medzi prácou a hrou“, musíme prepájať využívanie vzdelávacích hier v rámci vyučovacieho procesu so vzdelávaním mimo vyučovania.

V. A. Suchomlinskij venuje vo svojich dielach osobitnú pozornosť myšlienkam vlastnej hodnoty a jedinečnosti; vhodným podmienkam na slobodný rozvoj osobnosti každého dieťaťa a jeho talent; začleneniu sociálneho prostredia do sféry pedagogických vplyvov; prírodnému vzdelávaniu, t.j. vzdelávanie v jednote s prírodou ako faktor formovania človeka, jeho mysle, pocitov, emócií; učiteľovi ako základnému činiteľovi vplyvujúcemu na výchovu dieťaťa/žiaka a rozvoj jeho osobnosti; odmietnutiu kolektívnych

prostriedkov vplývajúcich na dieťa, najmä, ak ide o nesprávne konanie; rozvoj komplexného programu „výchova krásy“ človeka a prírody, či zavedenie sexuálnej výchovy do štruktúry vzdelávacieho procesu. Na základe uvedeného Suchomlinskij sformuloval svoje pedagogické myšlienky do niekoľkých bodov (Suchomlinskij, 2005, s. 360-366):

- láska k dieťaťu;
- rozvoj tvorivých síl každého jednotlivca v podmienkach kolektívnej komunity na základe etických a estetických hodnôt, záujmov a potrieb, ktoré sú zamerané na tvorivú prácu;
- kult prírody; príroda ako najdôležitejší prostriedok kultivácie pocitu krásy a harmónie;
- rozvoj demokratických pedagogických prostriedkov a metód výchovy a vzdelávania (rešpekt, povzbudenie, morálne tresty);
- odvolanie sa na vnútorný svet dieťaťa, spoliehanie sa na jeho silu, vnútornú silu, podpora a rozvoj zdravej osobnosti, ktorá je v každom človeku;
- rozvoj myšlienky "radosť poznania", t. j. emocionálneho vnímania procesu učenia; demokratizácia štruktúry riadenia vzdelávacieho procesu v škole (psychologické a pedagogické semináre, škola pre rodičov atď).

## Záver

V. A. Suchomlinskij vytvoril svoj vlastný pedagogický systém, ktorého najdôležitejším znakom je presadzovanie humanistických funkcií vzdelávania, ktoré by mali byť prostriedkom na rozvoj a zlepšenie jednotlivca, aby sa stal tvorivým, slobodným a šťastným na základe národných a univerzálnych hodnôt. Jeho pedagogické názory môžeme považovať za prínosné aj pre dnešného moderného učiteľa.

## Literatúra

- Bednářová, T., Hanušová, M., Šišková, R. 1987. *V. A. Suchomlinskij a jeho význam pro současnou socialistickou školu*. Praha: SPN.
- Dytrtová, R., Krhutová, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- Đurič, L., Grác, J., Štefanovič, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIŠ.
- Helus, Z. a kol. 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: PF UK.
- Kasáčová, B., 2004. *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC.
- Kosová, B., 2005. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová, R., ed., 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Průcha, J., Walterová, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Suchomlinskij, V. A. 1979. *Vybrané pedagogické diela v 3 zväzkoch*. Moskva: Pedagogika, s. 366.
- Suchomlinskij, V. O. 1988. *Sto návrhov pre učiteľov*. Kyjev: Sovietská škola, s. 5 – 6.
- Suchomlinskij, V. O. 1976. *Vybrani tvory v 5-ty tomach. T. 2*. Kyjiv: Radjans'ka škola, s. 197.
- Ukrainian pedagogy in personalities: In 2 books*. Kn. 2. XX century / Ed. O. V. Sukhomlynskaia. - Kyjiv: Lybid, 2005. 360 – 366, 380 – 386 p.

**Adresy autorov****Prof. Volodymyr Starosta, DrSc.**

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

**PaedDr. Renáta Orosová, PhD.**

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

**Mgr. Katarína Petříková, PhD.**

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

# TERMINOLOGICKÉ OTÁZNIKY V PEDAGOGIKE

## TERMINOLOGICAL ISSUES IN PEDAGOGY

**Martin Šechný**

Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

### Abstract:

A teaching profession has its terminology (a set of terms). The terms are basic elements of a learning content examined by didactics. In pedagogical practice, we also have terms that can be felt as ambiguous, inappropriate, incorrect, outdated or foreign. Here are some problematic terms and suggestions for more appropriate terms. A good definition is concise, unambiguous, contains one general term and a specific characteristic to it. With an increasing number of terms, the definitions may be finer, more accurate. The terminology database can become a language source for a machine language translation. The terminology database will benefit a wide range of public administration institutions in Slovakia and the EU, companies, the public.

### Key words:

terminology, terminological database, term, definition, translation, didactics

### Úvod

Pedagogické vedy majú svoju terminológiu (množinu odborných pojmov). Učitelia, didaktici, autori učebných textov a metodík by mali dbať na jazykovú a obsahovú správnosť pojmov, ktoré používajú. Je užitočné do procesu tvorby terminológie zapojiť učiteľov a didaktikov, lebo môžu reagovať na jazyk mladej generácie. V pedagogickej praxi máme aj pojmy, ktoré môžeme pociťovať ako nejednoznačné, nevhodné, nesprávne, zastarané alebo cudzie. Tento článok nadväzuje na kritický *Komentár k termínom „učiteľská kompetencia“ a „kľúčová kompetencia“* (Jesenák 2014), ktorý poukazuje na bežný terminologický problém, ale neponúka riešenie.

Viaceré nové pojmy v pedagogickej praxi sú prevzaté z iných odborov, napríklad z informatiky. Reagujeme na prichádzajúce technické inovácie v bežnom živote, snažíme sa používať inovácie vo vzdelávaní. Napriek tomu, že slovenská terminológia pre informatiku (alebo výpočtovú techniku, kybernetiku) má dostatočne dlhú históriu, nemáme kvalitné prekladové a výkladové slovníky z tejto oblasti.<sup>14</sup> Obohacovanie terminológie termínmi z iných odborov alebo iných jazykov spôsobuje dočasnú nestálosť, odbornú nepresnosť, nejednoznačnosť a jazykovú nesprávnosť aktuálne používanej terminológie.

### Terminológia a didaktika

Význam slov (pojmov) v texte je závislý na kontexte. Pojmy sú základné prvky obsahu vzdelávania, skúmaného didaktikou (Petlák 1997). V súlade s didaktickými zásadami pojmy by mali byť jednoduché, jednoznačné, zrozumiteľné. Termín je pomenovanie

pojmu, ktoré by malo byť jazykovo správne a v danom odbore náležité, zaužívané. Definícia je význam pojmu. Definícia by mala byť stručná, jednoznačná, má obsahovať jeden všeobecnejší termín a k nemu špecifickú charakteristiku, ktorá zúži význam všeobecnejšieho termínu. Dobrá definícia neobsahuje slovný základ obsiahnutý v termíne. Avšak niektoré definície nie sú dostatočne presné, ak majú byť stručné.

Didaktika má určiť, aká terminológia sa má v danom študijnom predmete alebo odbore používať. Didaktika má spracovať terminológiu do podoby konceptov podľa didaktických zásad. Taká terminológia je vhodná aj pre žiakov/študentov, aj pre učiteľov samotných.

## Terminologický portál a Slovenská terminologická databáza

JÚLŠ SAV<sup>15</sup> prevádzkuje Terminologický portál a Slovenskú terminologickú databázu. Terminologický portál poskytuje bohatý zoznam slovenských a zahraničných prekladových a výkladových slovníkov<sup>16</sup>, aj teoretickej literatúry. Slovenská terminologická databáza<sup>17</sup> má termíny roztriedené do niekoľkých kategórií pre ľahšie vyhľadávanie. Cieľom tohto projektu je zabezpečiť, aby predovšetkým odborná komunikácia prebiehala jasne a bez nedorozumení. Terminologický záznam v terminologickej databáze obsahuje ku každému termínu niekoľko povinných a niekoľko nepovinných položiek. Najdôležitejšie položky sú: kategória, definícia, zdroj definície, cudzojazyčný ekvivalent (preklad), oblasť. To umožňuje pracovať s terminologickou databázou aj strojovo, kedy priamym používateľom nie je človek, ale program, vytvárajúci napríklad preklad odborného textu do iného jazyka.

## Termíny

V tejto kapitole sú uvedené niektoré termíny z pedagogickej praxe, ku ktorým môžeme mať rôzne stanoviská. Výber termínov je inšpirovaný komentárom spomenutým v úvode. Pridané sú súvisiace odborné termíny zo Slovenskej terminologickej databázy, z kategórie IT<sup>18</sup> (Informatika), do ktorej prispieva autor tohto článku. Zvolený krátky výber termínov môže naviesť učiteľov na kritickejšie posudzovanie jazyka v pedagogickej praxi a na nový referenčný register odbornej terminológie.

Formát terminologického záznamu pre účel tohto článku je zjednodušený:

**slovenský termín** (*český ekvivalent*; *anglický ekvivalent*) – definícia; zdroj; poznámky  
**> navrhovaný vhodnejší termín**

Prvý posudzovaný termín je zo školského systému: **kontinuálne vzdelávanie**.

**kontinuálny** (*kontinuálny*; *continuous*) – sústavný, plynulý, neprerušovaný (KSSJ4 2003)

15 <http://www.juls.savba.sk>

16 <https://terminologickyportal.sk/slovniky.html>  
<https://terminologickyportal.sk/odkazy.html>

17 [https://terminologickyportal.sk/wiki/Hlavná\\_stránka](https://terminologickyportal.sk/wiki/Hlavná_stránka)

18 <https://terminologickyportal.sk/wiki/Kategória:It>

Z pedagogickej praxe vieme, že **kontinuálne vzdelávanie** nie je ani sústavné, ani plynulé, ani neprerušované. Tento termín sa však vyskytuje v legislatíve.

**kontinuálne vzdelávanie** (*kontinuální vzdělávání; continuous education*)

> **d'alšie vzdelávanie, pokračujúce vzdelávanie** (*další vzdělávání; continuing education, further education*)

Rekapitulácia hlavných myšlienok kritického komentára (Jesenák 2014): Odlišnosť významov termínu **kompetencia** v bežnom jazyku a v pedagogike. Nesúhlas s definíciou „schopnosť, ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti“. Nesúhlas s definíciou „viac ako len vedomosť a zručnosť...“. Obe definície sú nejednoznačné a nezrozumiteľné. Čo je vlastne kľúčová kompetencia? Vyhľadane definície a preklady:

**kompetencia**<sup>(1)</sup> (*kompetence; attribution, jurisdiction, permission, power, scope*) – oprávnenie, právomoc, rozsah pôsobnosti (SSSJ 2011); synonymum: **kompetentnosť**

**kompetencia**<sup>(2)</sup> (*kompetence; competence, competency*) – schopnosť hovoriaceho používať jazyk (SSSJ 2011); synonymum: **kompetentnosť, schopnosť, spôsobilosť, kvalifikácia**

Nejednoznačnosť termínu **kompetencia** sa umocňuje viacerými možnými prekladmi do angličtiny:

**kompetencia**<sup>(2)</sup> (*competence*) – základná schopnosť niečo robiť, spôsobilosť

**kompetencia**<sup>(3)</sup> (*competency*) – schopnosť robiť jednu elementárnu činnosť; právna spôsobilosť na nejaký úkon

**spôsobilosť** (*způsobilost; competence*) – súbor znalostí, schopností, zručností (Petlák 1997)

Vzhľadom na mnohovýznamovosť termínu **kompetencia** je lepšie ho nahradiť vhodnými synonymami podľa kontextu:

**učiteľská kompetencia**

> **učiteľská spôsobilosť, pedagogická spôsobilosť, učiteľská kvalifikácia, pedagogická kvalifikácia**

**kľúčová kompetencia**

> **kľúčová spôsobilosť, nutná spôsobilosť, nevyhnutná spôsobilosť**

Ktoré kompetencie alebo spôsobilosti sú kľúčové? Je ťažké nájsť stručnú zrozumiteľnú a jednoznačnú definíciu. Historicky to boli cnosti, neskôr činnosti, ktoré sa človek učil (v škole): rozprávať, čítať, písať, počítať, spievať... Dnes sa význam prispôbuje



štruktúre spoločnosti a hospodárstva. Medzi kľúčové spôsobilosti možno zaradiť<sup>19</sup>: komunikáciu v materinskom a cudzom jazyku, matematickú gramotnosť, prírodovednú gramotnosť, používanie techniky, riešenie problémov, schopnosť učiť sa, mäkké zručnosti atď.

## odborná kompetencia

> odborná spôsobilosť, odborná kvalifikácia

### digitálna kompetencia

> **digitálna gramotnosť** (*digitální gramotnost; digital literacy*) – schopnosť efektívne a bezpečne používať výpočtovú techniku v bežnom živote, zahŕňa základné znalosti a zručnosti z informatiky; podľa: cs.wikipedia.org; synonymum: **počítačová gramotnosť** (*počítačová gramotnost; computer literacy*); poznámka: Presnejší obsah počítačovej gramotnosti je vymenovaný napríklad v sylabe ECDL<sup>20</sup>.

**informačná technológia** (*informační technologie; information technology*) – priemyselný odbor zaoberajúci sa výrobou počítačov a automatizovaným (počítačovým) spracovaním dát; podľa: cs.wikipedia.org; synonymum: **IT** (*IT; IT*)

**informačná a komunikačná technológia** (*informační a komunikační technologie; information and communications technology*) – priemyselný odbor zaoberajúci sa výrobou počítačov a prenosových zariadení, automatizovaným (počítačovým) spracovaním dát a prenosom dát; podľa: sk.wikipedia.org; synonymum: **IKT** (*ICT; ICT*); poznámka: IT a IKT sú obsahovo podobné. Termín IT je viac používaný priemyslom a termín IKT je viac používaný vo verejných politikách, v legislatíve a v školstve. Termín IKT zdôrazňuje integráciu počítačovej techniky a telekomunikácií.

**užívateľ** – nesprávny termín v informatike

> **používateľ** (*uživatel; user*) – človek alebo agent (stroj), ktorý pracuje s počítačom, programom, službou; podľa: sk.wikipedia.org

**zdieľať** (*sdílet; share*) – zastaraný a nejednoznačný termín, treba ho nahradiť vhodným synonymom podľa kontextu; prvý význam: spoločne niečo mať, mať účasť, súhlasit', pozorovať, kontrolovať, podieľať sa, využívať, spolupracovať, využiť, používať, použiť; podľa: (SSJ 1965); druhý význam: zdieľať sa, rozdeliť sa, podeliť sa, deliť sa, zdôverovať sa, poskytnúť, sprístupniť (SSJ 1965)

## Záver

V pedagogickej praxi máme aj termíny, ktoré môžeme pociťovať ako problematické. Terminológia sa obohacuje o nové pojmy, prevzaté z iných odborov alebo iných jazykov. Používatelia jazyka, najmä učitelia, by mali dbať na odbornú a jazykovú správnosť. Špecialisti vo svojom odbore a didaktici v tomto odbore by mali rozvíjať a korigovať (spoločnú) terminológiu, ktorú používajú.

19 <http://www.ineko.sk/ostatne/klucove-kompetencie-pre-zakladne-a-stredne-skoly>  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

20 <https://www.ecdl.sk>

---

JÚLŠ SAV prevádzkuje Terminologický portál a Slovenskú terminologickú databázu. Terminológia je živá, vyvíja sa. Berme to ako výzvu na spoluprácu. Každý môže poslať návrhy na korekcie existujúcich termínov a návrhy na nové termíny. Terminologická databáza sa môže stať dobrým jazykovým zdrojom pre strojový jazykový preklad, pre štandardizáciu informatizácie verejnej správy, vzdelávanie, vedu a prax. Z terminologickej databázy bude mať úžitok široký okruh inštitúcií verejnej správy v SR a EÚ, firmy, verejnosť.

### **Literatúra**

Jarošová, A., Buzássyová, K. (red.) (2011). *Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-1172-1, <http://slovniky.korpus.sk>

Jesenák, K. (2014). Komentár k termínom „učiteľská kompetencia“ a „kľúčová kompetencia“. Bratislava: Posterus, ISSN 1338-0087, <http://www.posterus.sk/?p=17465>

Káčala, J., Pisárčiková, M., Považaj, M. (red.) (2003). *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0750-X, <http://slovniky.korpus.sk>

Peciar, Š. (red.) (1965). *Slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, <http://slovniky.korpus.sk>

Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, ISBN 80-88778-49-2.

### **Adresa autora**

#### **Mgr. Martin Šechný**

Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

17. novembra 1, 080 01 Prešov

[martin.sechny@shenk.sk](mailto:martin.sechny@shenk.sk)

# KULTÚRA ŠKOLY PODPORUJÚCA INOVATÍVNE PRÍSTUPY K EDUKAČNÉMU PROCESU

## SCHOOL CULTURE SUPPORTING INNOVATIVE APPROACHES TO THE EDUCATIONAL PROCESS

**Valentína Šut'áková**

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

**Janka Ferencová**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

The needs of a dynamically developing society require schools to implement the whole set of changes regarding their internal processes, organizational changes and approaches to the needs of students as well as of other participants. Past changes coming from the government have not brought the expected results in relation to the quality of education. It is important for schools themselves to become actors and initiators of these changes. The school's approach to change and innovation is conditioned by its overall culture and learning ability (Pol et al., 2005; Lazarová et al., 2016). Therefore we were interested in the characteristics of a school culture that deliberately and comprehensively implements innovative approaches in relation to pedagogical processes, as well as other aspects of its life. The aim of the study was to highlight the key characteristics of the school culture supporting innovative processes. We carried out a case study strategy. In order to obtain the information, *school culture inventory* by Ralf Maslowski was used. In the case study, in addition to the questionnaire, we also used other research methods: group interviews with teachers and semi-structured interviews with the school management, observation, analysis of pedagogical documents, which allowed to analyze and describe the nature of the school supporting innovation.

### **Key words:**

school culture, values, innovation of school education

### **Úvod**

Dynamicky sa rozvíjajúca spoločnosť, snaha o udržateľný rozvoj v podmienkach globalizácie a zvyšujúcej sa konkurencie či potreba formovania znalostnej spoločnosti, vytvárajú stále väčší tlak na systém vzdelávania a jeho výsledky. Neustále sa diskutuje o jeho kvalite a efektívnosti, a to nielen vo vzťahu k celospoločenským potrebám, ale i k potrebám vzdelávajúcich sa žiakov/študentov a ich pripravenosti na život. Od roku 1989 školstvo na Slovensku prešlo viacerými zmenami, ktoré vyústili v roku 2008 prijatím nového školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z. z. ..., s cieľom naštartovať reformu a implementovať ju do praxe. Z dnešného pohľadu však môžeme konštatovať, že aj napriek očakávaniam, reforma nepriniesla výraznejšie zmeny a inovácie v oblasti výchovy a vzdelávania, najmä vo vzťahu k jeho kvalite a efektívnosti, o čom svedčia aj nie veľmi uspokojujúce výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach (Národná

správa PISA 2015, 2017). O problémoch súvisiacich s prípravou reformy a následne jej implementáciou do praxe pojednávajú viaceré štúdie (Kosová & Porubský, 2011; Kosová & Trnka, 2018; Fridrichová & Poliach, 2018), v ktorých autori poukazujú na nepripravenosť učiteľov ako hlavných aktérov zmien, čo ovplyvnilo aj ich postoje a mieru angažovanosti. Podľa amerického autora Serdyukova (2016) reforma, ktorá prichádza iba „zhora“, na svojej ceste „dole“ často narazí na viaceré problémy a ostane stáť kdesi na polceste. Samozrejme, platí to aj naopak. Veľa inovatívnych myšlienok, ktoré sa zrodia v prostredí škôl majú len malú šancu na ich rozšírenie. Narážajú na legislatívne, ekonomické, sociálne či politické bariéry, ktorých prekonávanie si vyžaduje vysokú mieru odhodlania a trpezlivosti. Napriek týmto bariéram existujú aj v našom prostredí školy, ktoré môžeme charakterizovať ako inovatívne. Čo charakterizuje takéto školy? Aké sú špecifiká? Čo ovplyvňuje ich snahu robiť veci ináč? To je len časť otázok, na ktoré sme hľadali odpovede. Pri ich riešení sme vychádzali zo štúdia relevantnej odbornej literatúry (Harkabus, 1997; Obdržálek, 2002, Lukšík et. al., 2012, Pol et. al., 2005, Hloušková, 2008, Fullan, 2007, Maslowski, 2001 a i.) i vlastných empirických zistení (Šuťáková & Ferencová, 2013, Šuťáková, Ferencová & Kosturková, 2018), na základe ktorých sme upriamili svoju pozornosť na problematiku kultúry školy vo vzťahu k jej rozvoju, zavádzaniu efektívnych systémových zmien s dôrazom na vyučovacie, ale najmä učebné procesy.

## **Teoretické východiská skúmanej problematiky**

Na školu môžeme pozeráť nielen ako na významnú spoločenskú inštitúciu zabezpečujúcu potreby spoločnosti v oblasti vzdelávania a výchovy, ale zároveň ju môžeme charakterizovať ako organizáciu. Podľa Pola (2007) má škola charakter všeobecnej organizácie i organizácie špecifickej, čo ju odlišuje od iných organizácií. Tento organizačný prístup nám však umožňuje hlbšie skúmanie i takého fenoménu akým je kultúra školy vo vzťahu k vonkajším i vnútorným procesom školy. Jedným zo základných vnútorných procesov prebiehajúcich v škole je edukačný proces, ktorý sa stal predmetom nášho záujmu v teoretickej i empirickej rovine.

## **Inovácie školskej edukácie**

V pedagogickom slovníku inovácie vo vzdelávaní sú charakterizované ako „... nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia, ktoré sú zamerané najmä na obsah a organizáciu škôl, vzdelávanie, hodnotenie žiakov, klímu školy priaznivú smerom k žiakom a verejnosti, vrátane uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní. Rôzne inovácie realizujú štandardné – klasické školy, aj alternatívne školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85). Podľa Evansa (1970 s. 16, In Serdyukov, 2016 s. 6) „...inovácie majú dve zložky. Jednak, existuje myšlienka, ktorá je nová pre konkrétneho jedinca alebo skupinu, a jednak ide o zmenu, ktorá je výsledkom prijatia predmetu alebo myšlienky“. Vychádzajúc z tejto definície, Serdyukov (2016, s. 6-7) vo svojej práci, ktorá sa zaoberá problematikou inovácií vo vzdelávaní zdôrazňuje, že „inovácia si vyžaduje tri hlavné kroky: myšlienku, jej implementáciu a výsledok, ktorý vyplýva z realizácie myšlienky a prináša zmenu.“ Inovácie vo vzdelávaní sa môžu realizovať na rôznej úrovni. Od inovácií týkajúcich sa konkrétnej školy (zavádzanie nových technológií v rámci edukačného procesu, metód a foriem, inovácia kurikula, pedagogickej koncepcie) až po inovácie týkajúce sa systému vzdelávania na národnej úrovni, pričom inovácie môžu prebiehať evolučnou, postupnou cestou alebo cestou revolučnou, prijatím zásadnej reformy školstva. Inovácie vo vzdelávaní by však mali prinášať dôležitú zmenu vo vyučovanom a učebnom procese s cieľom zvyšovania ich kvality a efektivity. Pokiaľ hovoríme o inovatívnych procesoch týkajúcich sa konkrétnej školy, musíme zdôrazniť práve úlohu vedenia školy, resp. „lídra školy“, ktorý by mal

mať jasnú víziu a stratégiu školy, ktorá by smerovala k zmenám. O úlohe lídra školy pri procesoch zmien a inováciách pojednáva vo svojej práci Fullan (2007), ktorý v zhode s ďalšími odborníkmi (Hargreaves, 2003; Leithwood et. al., 1998; 1999; Stoll a Bolam, 2005) uvádza aj ďalšie dôležité faktory zmien, ako sú: kultúra školy podporujúca inovácie a učenie, učenie zamerané na žiakov, ale i pedagogických a ďalších zamestnancov školy, podpora organizačného učenia, vzájomná spolupráca, práca založená na reflexii a evaluácii, práca so zmenou, podpora zvonku a i. Systém podpory zvonku je jedným z tých aspektov, ktorý v našich podmienkach dlhodobo chýba. V mnohých krajinách (Fínsko, Nórsko, Veľká Británia ale čiastočne aj Česko), si už dávno uvedomili, že školy i učitelia potrebujú na svojej ceste zmeny určitú pomoc zvonku, či už vo forme konzultantov, expertov, poradcov, ktorí by tieto zmeny facilitovali, alebo vo forme vzájomného sietovania a učenia sa navzájom (Lazarová a kol. 2016). Tento systém podpory si však vyžaduje dôsledné koncepčné riešenie na úrovni štátu, ale aj na regionálnej či miestnej úrovni. V prostredí škôl nájdeme veľké množstvo inovátorov, ktorí majú snahu meniť veci k lepšiemu. Ale implementácia a šírenie inovácií potrebuje reálnu podporu zo strany štátu, pretože vzdelávací systém je prepojený s ďalšími sociálnymi, ekonomickými, kultúrnymi aspektmi a kvalitné vzdelávanie môže byť výhodou pre všetkých.

Je určite veľa škôl na Slovensku, ktoré zavádzajú inovácie – inovujú kurikulum, stratégie vyučovania, zavádzajú digitálne technológie do edukačného procesu, nové spôsoby hodnotenia a pod. Avšak podobne ako uvádza Dibbon (2003), aj na Slovensku platí, že pokiaľ ide o technológiu školského vzdelávania, táto je stále výzvou pre mnohé školy a učiteľov. Pod technológiou školského vzdelávania má na mysli znalosti o umení vyučovania a učenia sa, ktorými by učitelia mali disponovať, aby sa moderné myslenie o vyučovaní a učení sa prejavilo v reálnom edukačnom procese.

### **Kultúra školy a inovácie**

Kultúru školy (chápanú ako organizácia) môžeme charakterizovať ako súbor hodnôt, postojov, názorov, očakávaní a noriem správania, ktoré sú prijímané v rámci školy a ktoré sa prejavujú v myslení, cítení a správaní členov danej školy (vedenia školy, pedagogických i nepedagogických zamestnancov, žiakov, študentov) a v artefaktoch (výtvoroch) materiálnej i nemateriálnej povahy (upravené podľa Lukášová, Nový a kol., 2004, s. 22). Podobne podľa Fullana (2007) kultúru školy môžeme charakterizovať ako vedúce presvedčenie a hodnoty prejavujúce sa v tom, ako škola funguje. Zároveň tento pojem obsahuje postoje, očakávané správanie a hodnoty, ktoré ovplyvňujú jej fungovanie. Bližšie jednotlivé komponenty kultúry školy uvádzajú vo svojej práci Pol a kol. (2005), ktorí do kultúry školy zahrnuli tieto elementy: medziľudské vzťahy v škole, spolupráca a vzájomná komunikácia medzi ľuďmi v škole, vzájomná spolupráca medzi vedením školy (riaditeľom) a učiteľmi i učiteľmi navzájom, účasť na vízii školy, stotožnenie sa s cieľmi školy a participácia na ich plnení, identifikácia žiakov, študentov a ďalších ľudí, spolupráca s vonkajším okolím školy, fyzické prostredie školy. Jednotlivé elementy sú navzájom späté a dokopy vytvárajú súdržný, na každej škole jedinečný celok. Napriek rôznorodým prístupom k tejto problematike, jednotliví autori vnímajú kultúru školy ako významný faktor podpory, ale aj ako bariéru inovácií a zdôrazňujú, že kultúra školy je jednou z dôležitých charakteristík efektívne fungujúcich škôl (Bipath and Moyo, 2016; Hargreaves, 1995; Levine & Lezotte, 1990; Manaf, 2017; Maslowski, 2001; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Tsang, 2009; Urbánek & Chvál, 2012).

Jadrom obsahu kultúry organizácie sú: základné presvedčenie, hodnoty a normy správania, ktoré odrážajú potreby školy ako celku, ale i potreby jednotlivých aktérov.

Miera (šírka a hĺbka) stotožnenia sa s dominantnými hodnotami a presvedčením je vyjadrením sily organizačnej kultúry (Lukášová, 2010). V tomto kontexte sa odborníci skúmajúci obsah kultúry podporujúcej inovácie zhodujú na týchto charakteristikách: pre členov organizácie je dôležitá iniciatíva, participácia, kooperácia, experimentovanie, pripravenosť na zmenu, určitá miera rizika, podpora učenia, rešpektovanie potrieb žiakov/študentov, rodičov i zamestnancov školy, otvorenosť, jasná vízia, participácia na tvorbe stratégie a jej implementácii, zameranie na budúcnosť, rozvoj školy i jej zamestnancov a i. (Peterson & Deal, 1998; Franková, 2004 In Lukášová, Nový a kol., 2004; Maslowski, 2001; Denison, 2001; Fullan, 2007; Bennet, 2001).

Z definícií vyplýva, že existuje množstvo elementov, ktoré obsahuje kultúra školy. O ich klasifikáciu v prostredí školy sa pokúsil Maslowski vychádzajúc zo Scheinovej klasifikácie úrovni kultúry organizácie (Schein, 1985, In Maslowski, 2001). Táto klasifikácia pozostáva z troch úrovni odlišných v miere viditeľnosti v škole a v miere ich uvedomenia medzi učiteľmi konkrétnej školy. K týmto úrovniam patria: základné predpoklady; hodnoty; artefakty a praktiky.

Najhlbšiu a najmenej hmatateľnú vrstvu kultúry školy predstavujú základné predpoklady (domnienky) zdieľané učiteľmi, ktoré zahŕňajú jadro kultúry školy. Ide o presvedčenia, ktoré zamestnanci školy považujú za pravdivé, ktorým veria. Mohli by sme ich tiež chápať ako koncepciu či filozofické východisko, ktoré často nemusí byť uvedomované, ale aj napriek tomu ovplyvňuje konanie a každodennú činnosť.

Druhú vrstvu kultúry školy tvoria hodnoty. Vzťahujú sa na to, čo učitelia považujú za dobré, správne alebo žiaduce, o čo sa oplatí usilovať. Hodnoty sú viac uvedomované. Väčšina učiteľov dokáže pomenovať hodnoty, ktoré ovplyvňujú ich správanie.

Tretiu úroveň tejto klasifikácie tvoria artefakty a praktiky, ktoré sú pre školu typické. K artefaktom patria symboly, významné osobnosti, ktoré sú „viditeľné“. Tretia úroveň je charakterizovaná aj zvykmi, rituálmi a procedúrami či určitými vzorcami správania.

## Metodológia výskumného šetrenia

Prístup školy k zmenám a inováciám je podmienený celkovou jej kultúrou a schopnosťou učiť sa (Pol a kol., 2005, Lazarová a kol., 2016). Preto nás zaujímalo, aké charakteristiky nesie kultúra školy, ktorá cielene a komplexne realizuje inovatívne prístupy vo vzťahu k pedagogickým procesom, ale i ďalším aspektom jej života. Hlavným zámerom bolo poukázať na kľúčové charakteristiky kultúry školy podporujúcej inovatívne procesy. Základnou výskumnou otázkou bolo: Aké sú kľúčové charakteristiky kultúry školy, ktorú je možné označiť ako inovatívnu?

Využili sme stratégiu prípadovej štúdie. Pri zisťovaní kultúry školy sme použili dotazník, ktorý v prostredí holandských škôl podrobil validizácii Maslowski (2001). Dotazník je založený na vymedzení štyroch modelov kultúry školy (tabuľka 1). Dotazník vyplnilo 40 učiteľov. Dáta sme spracovali v Exceli a následne štatistickým softvérom IBM SPSS v.21. Na opis skúmaných premenných sme použili deskriptívnu štatistiku.

V rámci prípadovej štúdie sme okrem dotazníka použili aj ďalšie výskumné metódy: skupinové rozhovory s učiteľmi a pološtruktúrované interview s vedením školy, pozorovanie, analýza pedagogických dokumentov, čo umožnilo analyzovať a popísať charakter kultúry školy podporujúcej inovácie.

Tab. 1: Štruktúra dotazníka

charakter kultúry školy		
orientácia na medziludské vzťahy (10 položiek)	na	škála reflektuje, do akej miery sa členovia pedagogického zboru orientujú na podporu a pochopenie v škole; do akej miery sú oceňované schopnosti a zručnosti členov učiteľského zboru a rozvíjané prostredníctvom vzdelávania; do akej miery je oceňovaná participácia a spolurozhodovanie
orientácia na otvorenosť systému (10 položiek)	na	škála zisťuje mieru orientácie na inovácie a zmenu; do akej miery je oceňovaná schopnosť adaptácie na zmenu a otvorený postoj k zavádzaniu inovácií
racionálne cieľová orientácia (10 položiek)		škála zisťuje mieru orientácie na dosahovanie úspechov; do akej miery sú oceňované výsledky, výkon
orientácia na vnútorné procesy (10 položiek)	na	škála reflektuje, do akej miery sú členovia učiteľského zboru orientovaní na predvídateľnosť a stabilitu; do akej miery je oceňovaná formalizácia pravidiel a postupov v škole a vlastná efektivita a efektivita školy ako celku.

Pre potreby štúdie sme zámerné vybrali štátnu školu na východe Slovenska, ktorá je označovaná ako inovatívna a tiež ako najjužnejšia Fínska škola (taktó označená samotnými expertmi na inovácie edukácie z Fínska). V rámci prípadovej štúdie sme využili viacero výskumných metód, najmä interview s riaditeľkou školy a učiteľmi školy, dotazník kultúry školy, štúdium dostupných pedagogických dokumentov a nezámerné pozorovania realizované v rámci návštevy školy. Len v krátkosti niekoľko podstatných informácií o fungovaní školy.

Spojená škola Letná v Poprade je organizačne členená na ZŠ s MŠ, jej súčasťou je ŠKD a ZUŠ. Toto prepojenie jej umožňuje poskytovať jednak celodennú starostlivosť deťom a žiakom, jednak plynulejší prechod z materskej školy do základnej, resp. základnej umeleckej školy. Tie sú prepojené rovnakou vzdelávacou a výchovnou stratégiou zodpovedajúcou potrebám žiakov a stimulujúcou ich osobnostný a sociálny rozvoj. Zriaďovateľom školy je mesto Poprad. Školu navštevuje každoročne okolo 500 žiakov, ZUŠ približne 940 žiakov so stúpajúcou tendenciou. Škola má k dispozícii 64 učební, z toho 12 špecializovaných, vrátane telocvične. Je umiestnená na okraji sídliska. V škole pôsobí cca 51 pedagogických zamestnancov a k dispozícii sú aj 3 odborní zamestnanci (2 školské psychologičky a 1 špeciálna pedagogička). Škola sa aktívne zapája do množstva súťaží a mnohých mimoškolských aktivít. Charakteristická je pre ňu dobrá spolupráca s rodičmi. Je otvorenou školou a ako vyplýva z jej kréda – je školou pre každého, je školou na každý deň (Správa o výchovno-vzdelávacej činnosti za školský rok 2017/2018).

### Z našich zistení ...

Na základe dotazníkového šetrenia v prostredí školy sme identifikovali dominantnú orientáciu kultúry školy. Ďalšie použité výskumné metódy, najmä rozhovory s vedením školy a učiteľmi a tiež analýza pedagogickej dokumentácie umožnili bližšie popísať typické charakteristiky skúmanej školy, ktorú možno považovať za inovatívnu.

Z hľadiska inovatívnosti ideálne je spojenie, resp. dominancia dvoch typov kultúry školy – kultúra orientovaná na medziľudské vzťahy a kultúra orientovaná na otvorenosť systému. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že v škole výraznejšie dominuje orientácia školy zameraná na medziľudské vzťahy (súčet priemerov = 33,53; SD 16,73). To znamená, že v škole sú ako najdôležitejšie hodnoty vnímané podpora, pochopenie, spolupráca, ocenenie, participácia, spolurozhodovanie, otvorená komunikácia, ale aj profesijný rast učiteľov. Približne rovnako oceňované sú hodnoty viažuce sa na ciele a hodnoty svedčiacie o otvorenosti školy (racionálne cieľová orientácia kultúry školy – súčet priemerov = 31,58; SD = 15,55; orientácia na otvorenosť systému – súčet priemerov = 31,38; SD = 15,45). Racionálne cieľová orientácia naznačuje, že zamestnancami školy sú oceňované hodnoty viažuce sa na výkon, dosahovanie stanovených cieľov. Rovnako sú však v škole oceňované aj hodnoty týkajúce sa inovácií, adaptability. Zamestnanci školy sú naklonení zmenám a zmysluplným edukačným reformám. Najmenej oceňované sú hodnoty vzťahujúce sa na vnútorné procesy (súčet priemerov = 30,75; SD = 15,32). Zamestnanci školy teda oceňujú určitú mieru formalizácie školských procesov, stability a kontinuity, tieto hodnoty však nie sú oceňované do takej miery, ako medziľudské vzťahy, spolupráca, dosahovanie spoločných cieľov, ale aj experimentovanie či ochota riskovať, skúšať nové, inovovať.

Tab. 2: Deskriptívna štatistika merania kultúry školy

	N	súčet M	SD
orientácia na medziľudské vzťahy	40	33,53	16,73
orientácia na otvorenosť systému	40	31,38	15,45
racionálne cieľová orientácia	40	31,58	15,55
orientácia na vnútorné procesy	40	30,75	15,32

N – počet respondentov; M – aritmetický priemer;

SD – smerodajná odchýlka

Z analýzy pedagogickej dokumentácie, ale najmä z rozhovorov s učiteľmi a riaditeľkou školy ďalej vyplynuli zaujímavé a celkovú kultúru školy bližšie dokresľujúce skutočnosti.

## Hodnoty podporujúce inovatívne procesy

### ***Orientácia na dieťa/žiaka a jeho potreby***

Pre väčšinu slovenských škôl je typická orientácia školskej kultúry na ciele, výkon, výsledky (Heinzová, 2017). Aj škola v Poprade má jasne zadefinované ciele, ktoré sú dôležitým prvkom kurikula. Ciele tejto školy však nie sú orientované na výsledky testov a snahu čo najlepšie obstáť v rámci národných či medzinárodných testovaní. Ciele tejto školy sú orientované na dieťa a rozvíjanie jeho osobnosti, najmä kľúčových kompetencií potrebných pre život. Zaujímavé je, že vedľajším benefitom sú aj dobré výsledky v národnom testovaní (Testovanie 5, testovanie 9), v rámci ktorého má škola nadpriemerné výsledky. Základným východiskom snáh je dieťa a jeho osobnostný rast. Dôraz je kladený na socializáciu dieťaťa, žiaka, skupinové hry a aktivity obsahujúce tvorivé riešenie problémov a aktívnu participáciu žiakov.

*Projektovaniu školského kurikula prepojeného s nadobúdaním kľúčových kompetencií venujeme pozornosť a sprevádza život našej školy už 8 rokov. Rok čo rok sme bohatší o nové skúsenosti a vnímame ho ako otvorený dokument. Do jeho koncepcie sme si zadefinovali tie najdôležitejšie východiská sledujúc cieľ: stať sa školou čo najlepšie*



odpovedajúcou na potreby žiakov. V jeho štruktúre venujeme pozornosť dieťaťu ako sociálne situovanej osobnosti (Helus, 2015, In Grohová, 2018a, s. 40) a výberom a usporiadaním ďalších kľúčových ukazovateľov chceme zabezpečiť plnenie cieľov zo školského zákona a ďalších dokumentov zaväzujúcich školu na ich plnenie. Synergickým efektom práce dieťaťa s obsahmi v škole realizovaných procesoch by malo byť nadobudnutie nielen sociálnej kompetencie, ale cez postupné osvojovanie si stratégií práce s informáciami v jednotlivých rokoch aj kompetencie učiť sa učiť a komunikačnej kompetencie ako schopnosti interpretovať svoje vlastné kriticky zvažované rozhodnutia. ... (Grohová, 2018a, s. 40, 45).

V centre pozornosti je dieťa, žiak a jeho potreby i špecifiká, osobitné nadanie, talent. Dôležitým koncepčným východiskom tvorby kurikula školy bola podľa slov riaditeľky kognitívna edukácia, ktorá zdôrazňuje význam myslenia pre učenie sa, ale aj ako kľúčovú kompetenciu potrebnú pre život a zvládanie rozličných situácií či riešenie náročných úloh a problémov.

...Jednou z možností ako dizajn (edukačný dizajn školského kurikula, pozn. autoriek) riešiť, nám ponúka kognitívna edukácia. Jej podstata spočíva v tom, že pri tvorbe systému vedomostí a zručností v jednotlivých učebných oblastiach ... sa dostáva u žiaka do súvzťažnosti kladenie dôrazu na rozvoj kognitívnych procesov, ktoré potrebuje žiak na zvládnutie učiva i na rozvoj svojich metakognitívnych schopností, ktoré mu umožňujú efektívnejšie sa učiť a potom lepšie využiť svoju kogníciu vo svojom bežnom živote. ... (Grohová, 2018a, s. 56).

Dieťa je vedené k sebaregulácii ako správca svojho života a tomu je reálne podriadený aj celý edukačný proces. Úlohou učiteľa je vytvárať pre žiakov podmienky ako príležitosti na sebarealizáciu, pomocou ktorých budú poznávať a rozvíjať svoj talent a dokážu identifikovať svoje silné a slabé stránky.

Uvedomili sme si, že najdôležitejšou hodnotou a princípom fungovania v škole sa musí stať každé dieťa a jeho rozvoj ako osobnosti (jeho potencialít), ako aj proces projektovania obsahov a jeho realizácia priamo vo výučbe. ... Stanovili sme si cieľ, že chceme vychovať zdravé a šťastné deti s takými kompetenciami a hodnotovým systémom, ktoré budú potrebovať na život v neustále sa meniacej, učiacej sa, kultúrne rozmanitej globálnej spoločnosti. (Grohová, 2018a, s. 43).

Poznať potreby a možnosti najdôležitejšieho aktéra v škole – dieťaťa/žiaka – musí patriť aj medzi priority fungovania školy. Nie preto, že je táto skutočnosť zakotvená v zákone alebo iných dokumentoch, ale preto, že má kľúčový význam pre osobnosť učiteľa, ktorý dieťa vychováva. Je to najprv on, ktorý potrebuje poznať význam pojmu osobnosť, aby pred ním to, čo osobnosť znamená stelesňoval a osobnostný rozvoj dieťaťa tým podporoval a inšpiroval. A máme ešte jeden dôvod. Dieťa sa ako osobnosť nerodí, ale sa v rozvinutú osobnosť vyvíja – aktualizuje sa. ...detstvo nevyjadruje nedostatočnosť, ale práve vývinovú obdarenosť. (Grohová, 2018a).

### **Zdieľaná vízia**

Škola má jasnú víziu, koncepciu, ktorá je základom tvorby kurikula. Filozofia tvorby kurikula školy vychádza z myšlienok humanizmu a sociálneho konštruktivismu. Vízia

a ciele školy sú oceňované ako významné prvky kurikula, ako východisko jeho konštruovania, tvorby, realizácie i vyhodnocovania. Dôležité je, že nie je formulovaná len formálne vedením školy. V tejto škole je jasná vízia, ktorá je zdieľaná všetkými zamestnancami školy. Dôraz kladie na individualitu dieťaťa, zdôrazňuje potrebu diagnostikovania dieťaťa už v materskej škole – od toho sa odvíja práca s ním aj účasť na záujmových útvaroch. Každý učiteľ sa zaväzuje, že bude poznať zámery školy a že bude poznať svojich žiakov a pracovať podľa tejto diagnostiky. Na začiatku školského roka podpisujú všetci pedagogickí zamestnanci tzv. Dohodu pedagogických zamestnancov (interný materiál školy; Grohová, 2018b):

*Sme intelektuálnym kapitálom školy. Poznáme svoje hodnoty aj hodnoty ostatných kolegov a rešpektujeme ich. Podieľame sa na realizácii vízie našej školy, lebo jej veríme a disponujeme potrebným elánom a disciplínou, aby sme seba aj iných viedli k jej napĺňaniu. Učíme sa druhým slúžiť. Chceme, aby sa naša škola stala pre každého miestom rastu, postupného rozširovania vedomia a nadobúdania potrebných hodnôt. Uvedomujeme si, že takéto fungovanie obsahuje v sebe povinnosti i zodpovednosť za plnenie rol, otvorenú komunikáciu, zdieľanie a sieťovanie i výsledky, aby sme smerovali k plneniu cieľa školy – zvyšovanie kvality života všetkých jej aktérov. ...*

*... Podieľame sa na plnení našej vízie, lebo jej veríme a disponujeme potrebným elánom a disciplínou, aby sme aj iných viedli k jej napĺňaniu. ... Uvedomujeme si, že takéto fungovanie obsahuje v sebe povinnosti i zodpovednosť za plnenie rol, otvorenú komunikáciu, zdieľanie a sieťovanie i výsledky, aby sme smerovali k plneniu cieľa školy – zvyšovanie kvality života všetkých jej aktérov. Každý z nás sa preto bude podieľať na plnení 7 úloh: ... Naša cesta vedie cez plnenie spoločných cieľov – overovanie ich plnenia vlastnou prácou; Aktívna spolupráca a zdieľanie v komunitách – slúži na zdokumentovanie plnenia cieľov zmeny aktívne nadobudnutej vlastnou skúsenosťou s využitím nadobudnutých vedomostí; ... (Grohová, 2018a; 2018b)*

### **Medziľudské vzťahy, spolupráca, otvorená komunikácia**

Ako vyplynulo z dotazníkového šetrenia, v škole je kladený veľký dôraz na medziľudské vzťahy a spoluprácu pri plnení spoločných cieľov. Práve spolupráca a otvorená komunikácia, ale aj schopnosť vedenia delegovať právomoci sú základom dosahovania formulovaných cieľov, prostriedkom na ich dosiahnutie. Spolupráca je zdôrazňovaná nielen medzi zamestnancami školy. Dôležitým prostriedkom na ceste dosahovania cieľov je spolupráca s rodičmi i širšou komunitou.

V škole je výrazná osobnosť riaditeľky, ktorá má jasnú predstavu o fungovaní školy. Jej osobnostné charakteristiky sa pretavujú do osobitého štýlu vedenia, v ktorom dominujú nielen jej manažérske schopnosti, ale aj výborná znalosť pedagogického procesu a didaktické zručnosti. Význam spolupráce vyjadruje nasledovne:

*...Ako teda budovať život školy, do ktorej deti rady chodia a chodiť chcú? To bola otázka, na ktorú sme začali hľadať odpoveď. Takýto proces nie je v rukách jediného či viacerých pedagógov predmetov snažiacich sa vo výučbe o inováciu. Potvrzuje to súčasná prax. Riešiť tento problém a rozmyšľať nad ním, znamená pozeráť sa na neho ako na akékoľvek dielo, napr. ako na stavbu domu. Kým oslovíte architektov, tak si musíte premyslieť, kde ho chcete postaviť, aký chcete jeho tvar, akú by mal mať rozlohu, čo všetko by mal obsahovať, až potom sa môže počítať, aké parametre zátáže*

*budú kladené na jeho základy, ktoré musia uniesť celý dom. Potom treba prepočítavať pomer, koľko objemovej látky (štrku), pojivej látky (betónu) a reakčnej látky (vody) je potrebných, aby mali základy požadovanú kvalitu. Potom sa musí rozmýšľať i nad tým, koľko času potrebujú na to, aby základy dobre vytvrdli, vyzreli pre stavbu jednotlivých poschodí, umožňujúcich ľuďom tvoriť si v nich a žiť vlastnú kultúru života. Ako teda budovať život školy, do ktorej deti rady chodia a chodiť chcú? Pre jeho tvorbu je ako pre stavbu domu potrebná ako objemová látka spolupráca všetkých jej aktérov, pojivou látkou sa v tomto procese stáva legislatíva a teoretické východiská najnovších výskumov a vlastná práca – prax a v nej kurikulum slúži pri budovaní života školy ako voda a potrebný základ pre formovanie obsahov a procesov, ktoré potrebuje pre svoj život poznať najdôležitejší kapitál 3. tisícročia – človek. (Grohová, 2018a).*

Význam spolupráce, ale aj to, že práve na nej stojí dosahovanie spoločných cieľov všetkých zamestnancov školy potvrdzujú aj slová učiteľov, s ktorými boli realizované rozhovory:

*...Tu ľudia sedia, stretávajú sa, hľadajú cesty, riešenia a takí, ktorí si predstavovali, že o dvanástej doučia a odídu, odišli zo školy, pociťovali diskomfort... (z výpovede učiteľa)*

*Funguje aj komunikácia. My nemáme kabinety, zrušili sme priečky a urobili sme triedy. Ľudia komunikujú, vkuse sa rozprávajú, každý vie všetko... Veci si dávame ... úplne normálne je, že si podávame veci. Potrebujem text, hľadám ho a kolegyňa mi podá svoj so slovami, že ho má vyskúšaný a je fakt dobrý... (z výpovede učiteľa)*

*Ak je to akútne, povieme si navzájom aj o problémoch ... spoločne riešime problémy aj so žiakmi, s rodičmi často komunikujeme ... Prešli sme si „ja“ správami. Pani riaditeľka nás v tom vycvičila... (z výpovede učiteľky)*

### **Adaptabilita, inovatívnosť, učenie sa**

Zmena, ochota riskovať, experimentovanie a inovácie sú hodnoty, ktoré sprevádzajú život školy. Svoje základné smerovanie a víziu demonštruje škola sloganom: *Zmena: úžasná príležitosť, ktorú nám život každý deň ponúka*. Škola stavia svoje fungovanie na dôvere, spolupráci a neustálom profesijnom raste a zdokonaľovaní sa.

*Efektívne plánovanie – prehodnocovanie a inovácia konceptov školy je jednou z najdôležitejších úloh stratégií rozvoja. ... Proaktivita, priority, vklady, pochopenie, pokora sú princípy našej práce – byť vzorom v používaní hodnôt, využiť ich pre svoj profesijný rast. ... Dôležitá je vysoká profesionalizácia učiteľov ... dôležité je vytvárať pre učiteľov výzvy, aby pracovali a dokázali pracovať v skupinách. Učiteľ musí byť majstrom. Zapaľuje srdcia detí, lebo je učiteľom srdcom... (z výpovede riaditeľky školy)*

*Dôvera, otvorená komunikácia a znalosti sú základom profesijného rastu organizácie. ... Hovorím tomu disciplinovaná inovácia, lebo učitelia sú stotožnení s filozofiou školy, veria jej... (z výpovede riaditeľky školy)*

Zákonom z roku 2008 (školský zákon) bol na Slovensku formálne zavedený tzv. dvojúrovňový model kurikula. To znamená, že existuje rámcové kurikulum, ktoré je

dané štátom a je záväzná pre školy. Toto rámcové kurikulum si škola dotvára do podoby školského kurikula a následne učiteľ do podoby kurikula predmetu. Školy a učitelia tak získali určitú mieru slobody. Prax slovenských škôl však poukazuje na to, že mnohé školy a učitelia nedokážu adekvátne realizovať túto možnosť vo svojej edukačnej praxi. Škola v Poprade začala s experimentovaním v oblasti tvorby kurikula už v roku 2009.

*Už v roku 2009, keď sme pripravovali podklady na prepojenie činnosti troch škôl pod jednou strechou – materskej, základnej a základnej umeleckej – do spojenej školy, robili sme tak s ambíciou zabezpečiť si podmienky na kontinuálnu nadväznosť kurikula jednotlivých škôl cestou experimentálneho overovania projektu s názvom Škola pre každého – škola na každý deň. Jeho názvom sme chceli povedať, že v našej Spojenej škole bude vítaný každý žiak a chceme mu ponúknuť príležitosť nielen vzdelávať sa, ale aj široké spektrum možností objavovať svoj talent a tvorivo sa sebarealizovať.* (Grohová, 2018a)

Zamestnanci školy sú zvyknutí na to, že sa neustále inovuje, vymýšľa, skúša. Sú otvorení vzdelávaniu, učeniu sa, neustálej práci na svojom sebazdokonaľovaní, sebarozvoji, ale aj pomoci iným, mladším či menej skúseným kolegom. Tí zamestnanci školy, ktorí neboli ochotní investovať čas a silu do svojho profesijného rastu zo školy sami odišli.

*Proces vytvárania skupiny ľudí, ktorí si dôverujú, spolupracujú a chcú na sebe pracovať bol veľmi náročný. ... Bola aj silná fluktuácia, najmä tých, ktorí neboli zvyknutí pracovať ...* (z výpovede učiteľky)

*...Učitelia hovoria o svojich znalostiach, odovzdávajú si navzájom znalosti a to ich motivuje. Vytvorila som z nich pracovnú komunitu ... aj napriek rôznorodým aprobáciám dôležité je spoločné východisko, spoločná filozofia.* (z výpovede riaditeľky školy)

Profesijný rast je úzko prepojený so spoluprácou, komunikáciou, reflexiou a sebareflexiou.

*Sebareflexia a vzájomné hospitácie, ak je na to čas, sú bežné. ... ťažko opísať mladému (novoprichádzajúcemu učiteľovi, pozn. autoriek) presne, čo má robiť, radšej mu navrhnem, aby sa prišiel pozrieť. ... Prenos poznania funguje cez zážitok ...* (z výpovede učiteľa)

*Často sa vzájomne konzultujú prípravy, čo sa osvedčilo ..., ale ak vymyslím niečo nové, tak poprosím kolegyňu, prosím, príd sa mi na to pozrieť. Ešte predtým, ako idem učiť, prekonzultujem prípravu.* (z výpovede učiteľa)

*Pre mladých prichádzajúcich zamestnancov funguje patronát. Nás zaškolila pani riaditeľka, chodili sme pozeráť na jej hodiny. My si teraz zaškoluujeme nových.* (z výpovede učiteľky)

### **Participatívne riadenie**

Vo všeobecnosti platí, že silná orientácia na vnútorné procesy svedčí o tom, že v organizácii je oceňovaná najmä kontinuita, stabilita a formalizované pravidlá procesov v škole, čo svedčí aj o istej miere byrokracie a menšej miere flexibility a ochoty inovovať. V nami sledovanej škole boli hodnoty späté s orientáciou na vnútorné procesy oceňované v porovnaní s ochotou experimentovať a inovovať nižšie (Tab. 2). Na základe pozorovaní a rozhovorov možno vo vzťahu k tejto skupine hodnôt doplniť, že v škole existuje štruktúra, na vrchole ktorej stojí riaditeľka školy. Svojou víziou a jasnou predstavou o fungovaní školy významne ovplyvňuje celý edukačný proces a ďalšie procesy realizované v škole. Uvedené je samotnými učiteľmi vnímané ako pozitívum, ktoré motivuje učiteľov k spoločnej práci. Na druhej strane však učitelia deklarovali vysokú mieru samostatnosti a autonómie, schopnosť delegovať úlohy i právomoci vedením školy a vysokú mieru zodpovednosti za vlastnú prácu, ktorá sa od nich očakáva. Ako významný faktor fungovania školy sa tak javí na jednej strane silná osobnosť riaditeľky školy, ktorá disponuje manažérskymi schopnosťami, ale zároveň didaktickými zručnosťami. Má jasnú víziu o fungovaní školy, je však zároveň otvorená komunikácii, schopná delegovať úlohy aj právomoci a podporovať participáciu učiteľov na rozhodovaní a riešení spoločných problémov.

*Vedenie musí byť nastavené tak, aby robili (učitelia, pozn. autoriek) niečo. Inak každý robí, čo je nevyhnutné, zavrie dvere a ide preč. Na druhej strane pre štruktúru organizácie je charakteristický prenos kompetencií a delegovanie. (z výpovede učiteľa)*

*Ak je to nevyhnutné, riešime problémy s pani riaditeľkou, ale to naozaj len veľmi málo. Snažím sa nezaťažovať ju s ničím, čo si viem poriešiť aj sama, alebo s kolegami, ona má kopy iných starostí ... (z výpovede učiteľky)*

*Pani riaditeľka má jasnú predstavu, ona si nás vyškolila ... ale na druhej strane, keď prídeme s nápadom alebo iným riešením, vypočuje a nechá nás, aby sme to vyskúšali. A ak to funguje, nebráni sa, pripustí aj iný názor a riešenie. V tom naozaj nie je problém ... (z výpovede učiteľky)*

*Z administratívne riadenej školy sa naša škola stáva sebariadiaca, sebatransformujúca. ... Netreba sa báť delegovať právomoc ... Významným článkom v štruktúre školy sú lídri a ich tímy, ktorí sa stretávajú pravidelne. Pravidelné sú tiež stretnutia lídrov jednotlivých tímov, ktorí musia spolupracovať a vedieť o svojej práci, pretože na ich spolupráci je postavené kurikulum školy koncipované ako ročníkový príbeh. (z výpovede riaditeľky školy)*

### **Záver**

Potreby súčasnej spoločnosti sú dôležitým východiskom fungovania škôl. Ich úlohou je realizovať celý komplex zmien týkajúcich sa vnútorných procesov, organizácie a prístupov k potrebám žiakov, ale i ďalších participantov, ktoré by zodpovedali požiadavkám a trendom spoločnosti, ale aj potrebám žiakov a učiteľov. Doterajšie zmeny, prichádzajúce skôr zhora, nepriniesli očakávané výsledky vo vzťahu ku kvalite vzdelávania a výchovy. Je dôležité, aby sa samotné školy stali aktérmi i iniciátormi týchto zmien.

Jedným z dôležitých činiteľov zmeny a podpory inovácií je kultúra školy, zahrňujúca presvedčenia či filozofické východiská jej fungovania, hodnoty, normy, ale aj symboly,

rituály, artefakty. Z výskumov vyplýva, že v prostredí slovenských škôl dominuje kultúra orientovaná na racionálne ciele, výkon, výsledky, najmenej doceňované sú medziľudské vzťahy, ale aj ochota riskovať, experimentovať, zavádzať zmeny (Heinzová, 2017; Kubalíková, 2015; Pavlov & Krystoň, 2017; Kosová a Porubský, 2011). Prílišný tlak na výkon a kontrolu mnohokrát oslabuje tvorivé procesy, chuť sa učiť, experimentovať, zavádzať inovácie, prináša strach zo zlyhania, neúspechu. Takto nastavené prostredie školy je skôr bariérou zavádzania zmien a inovácií, ktoré sú však v prostredí slovenských škôl v súčasnosti priam nevyhnutnosťou.

Naším cieľom bolo popísať prostredie, kultúru školy, ktorá podporuje inovácie a úspešne odpovedá na požiadavky doby. Zámerne sme pre potreby štúdie vybrali školu, ktorej prax je iná. Iné je myslenie, jej filozofia. Inovácie sú komplexného charakteru, počínajúcou zmenou filozofie školy a jasným koncepčným východiskom. Škola nečaká len na podporu zvonku, inovuje, experimentuje a vytvára si potrebné nástroje na báze vlastných možností a síl. Ako uvádza Bagalová (2011) väčšina škôl na Slovensku v určitej miere a podobe inovuje. Zo správy ŠPÚ *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov škôl* za najčastejšie inovácie pokladajú učitelia využívanie IKT ako prierezového nástroja, aktivizujúce, participatívne metódy práce so žiakmi, inovácie učebného obsahu (učebné osnovy nových a novo zavedených predmetov), používanie menej bežných organizačných foriem, zavádzanie prvkov overených inovačných programov (Bagalová, 2011). Správa ďalej poukazuje na to, že inovácie uskutočňované v školách sa týkajú najmä vyučovacích metód, učebného obsahu a tvorby či používania nových pomôcok. Zároveň ale poukazuje na to, že učitelia nemajú dostatok skúseností s inováiami na úrovni tvorby ŠkVP, ako aj s participatívnym riadením a facilitovaním procesov realizovaných v učiteľských kolektívoch. Za dôležité pokladá, aby členovia pedagogického zboru rovnakým dielom prispievali k tvorbe ŠkVP, predpokladom čoho sú tiež skúsenosti a schopnosti tímovej práce a jej organizovania, čo učiteľom tiež v značnej miere chýba.

Prax Letnej školy v Poprade ukazuje, že práve tieto skutočnosti, sú tu bežnou praxou. Kultúra tejto školy je postavená na *zdieľanej vízii, medziľudských vzťahoch, dobrej spolupráci, otvorenej komunikácii, dôvere* a vzájomnom zdieľaní skúseností v tímoch vedených lídrami. Uvedenému zodpovedá aj štruktúra školy ako organizácie, v ktorej dôležitým článkom je vedenie školy, ale aj tzv. pracovné komunity či tímy vedené lídrami, disponujúce pomerne vysokou mierou autonómie a ochotou spolupracovať. Spolupráca je bežná nielen vo vnútri tímov, ale aj naprieč tímami, ktoré spolu koncipujú, vyhodnocujú a inovujú každoročne pred začiatkom školského roka kurikulum prostredníctvom tvorby pojmových máp. V škole sa kladie veľký dôraz na kompetentnosť učiteľa a jeho *profesijný rast*, ktorý je realizovaný najmä v prostredí školy, využívajúc rôzne formy *vzájomného učenia*, reflexiu príprav, hospitácie, spätnú väzbu. Z realizovanej prípadovej štúdie vyplynulo poznanie, že dôležitým činiteľom v prostredí školy je osobnosť riaditeľky, ktorá svojou jasnou predstavou o fungovaní školy, jasnou koncepciou edukácie, svojimi manažérskymi, ale aj didaktickými spôsobilosťami vo výraznej miere určuje jej smerovanie. V škole stavia na troch základných princípoch: *hodnoty* (dôvera, spolupráca, otvorená komunikácia); *jasná filozofia*; *profesijné učenie*, učenie sa navzájom. Je dôkazom toho, že práca v škole, ak má byť zmysluplná, nemôže byť postavená na individuálnych snahách jednotlivcov, ale na jasnej spoločnej vízii, ktorej každý aktér školy verí, a to ho motivuje konať v zmysle jej naplnenia.

## PodĎakovanie

Text vznikol za podpory grantového projektu 1/0382/16 s názvom Inovatívna kultúra školy ako učiacej sa organizácie financovaného Grantovou agentúrou VEGA.

Poďakovanie patrí aj vedeniu a zamestnancom Spojenej školy v Poprade, ktorí ochotne spolupracovali, poskytli cenné informácie a materiály dôležité pre realizáciu výskumu. Osobitné poďakovanie patrí riaditeľke školy, ktorá nám umožnila výskum realizovať a poskytla množstvo impulzov pre napísanie štúdie.

## Literatúra

Bagalová, Ľ. (2011). Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ. Priblíženie výsledkov výskumu. Dostupné na:

[http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke\\_inovacie.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf)

Bennett, N. (2001). Power, structure and culture: An organizational view of school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds). *The International Handbook of School Effectiveness Research* (s. 98-122). London: Falmer Press.

Bipath, K., & Moyo, E. (2016). Principals shaping school culture for school effectiveness in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 48, 174–186.

Denison, D., (2001). Organizational Culture: Can it Be a Key Lever for Driving Organizational Change? In: Cooper, C. L., Cartwright, S., Early, P. CH. (eds.), (2001). *The International Handbook of Organizational Culture and Climate*. Chichester: John Wiley & Sons, p. 347-376.

Dibbon, D.C. (1999). *Assesing the Organizational Learning Capacity of Schools*. University of Toronto.

Evans, R. and Leppmann, P. (1970). *Resistance to Innovation in Higher Education*, Jossey-Bass Publishers Inc., San Francisco, CA. In: Serdyukov, P. (2016). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. Dostupné na <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.

Franková, E., (2004). Organizační kultura podporující inovace. In: Lukášová, R., Nový, I. a kol., (2004). *Organizační kultura*. Praha: Grada.

Fridrichová, P., & Poliach, V., (2018). Hodnotenie vybraných aspektov kurikulárnej reformy na gymnáziách v SR učiteľmi. *Orbis scholae*, 12(1), 113-134.

Fullan, M., (2007). *Leading in a Culture of Change*. San Francisko, CA: Jossey-Bass,

Grohová, V. (2018a). Návrh kurikula predmetu Slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ v kontexte školského kurikula Spojenej školy v Poprade. Atestačná práca pre druhú atestáciu pedagogických zamestnancov. Prešov: FHPV PU.

Grohová, V. (2018b). Dohoda pedagogických zamestnancov. Rukopis.

Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23–46.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Harkabus, Š.,(1997). *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Heinzová, Z. (2017). Možnosti poznávania kultúry školy ako pracovného prostredia prostredníctvom dotazníka OCAI. *Školní psycholog*, 18 (1), 193–199.

Hloušková, L., (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita.

Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Kosová, B., & Trnka, M. (2018). Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej. *Orbis scholae*, 12(1), 95-111.
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Pedagogika*, 6(1), 7–20.
- Lazárová, B. et al. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: MU.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1998). Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In: Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets and Zeitlinger, s. 67-90.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Levine D.U., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lukášová, R., (2010). *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada.
- Lukášová, R., Nový, I. a kol., (2004). *Organizační kultura*. Praha: Grada.
- Lukšík, I. et. al., (2012). *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Manaf, A. (2017). Improvement School Effectiveness through Culture and School Climate. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4, 3289–3298.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Netherlands: Twente University Press.
- Národná správa PISA 2015. (2017). Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3482/NS\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf)
- Obdržálek, Z., (2002). *Škola a jej manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In Pavlov, I. (ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum
- Peterson, K. D. & Deal, T. E., (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pol, M. et al. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J., (2003). *Pedagogický slovník* (4th rev. ed.). Praha: Portál.
- Sammons, P. et al. (1995). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Serdyukov, P. (2016). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. Dostupné na <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Správa o výchovno-vzdelávacej činnosti za školský rok 2017/2018. Dostupné na <https://spojenaškolapoprad.edupage.org/text28/>.
- Stoll, L. & Bolam, R., (2005). Developing leadership for learning communities. In: Coles, M. J. & Southworth, G., (2005). *Developing Leadership. Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press, p. 50-64.



Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2013). Kultúra školy ako prostriedok edukácie. In M. Zahatňanská & M. Dupkalová (Eds.), *Vybrané kapitoly z teórie výchovy. Recenzovaný zborník vedeckých prác* (s. 101–111). Prešov: FHPV PU v Prešove.

Šuťáková, V., Ferencová, J., & Kosturková, M. (2018). Leadership supporting the organizational learning in the conditions of the Slovak schools. *Proceedings of IAC 2018 in Vienna* (s. 70-82). Praha : Czech Institute of Academic Education, 2018

Tsang, K.K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, 86–105.

Urbánek, P. & Chvál, M. (2012). *Klima učiteľského zboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z:

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/16\\_Klima\\_ucitelskeho\\_sboru.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf)

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

[https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245\\_2008\\_skolsky\\_za\\_kon.pdf](https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_za_kon.pdf)

## Adresy autorov

### **PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.**

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

[valentina.sutakova@unipo.sk](mailto:valentina.sutakova@unipo.sk)

### **PaedDr. Janka Ferencová, PhD.**

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

[janka.ferencova@upjs.sk](mailto:janka.ferencova@upjs.sk)

# MATEMATICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL

## MATHEMATICAL PREPARATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS

**Blanka Tomková**

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

The society expects that teacher of pre-school education is able to define basic knowledge from propositional logic and discrete mathematics, basic concepts of pre-numerical ideas and geometric visualisations of pre-school child and to define and understand particular phases of the process of numerical ideas creation.

It is also assumed that the teacher of pre-school education is able to describe proper method and didactic tools appropriate for achieving defined educational aims from the field of mathematical ideas and to propose and analyse educational activities focused on the concepts from arithmetic and algebra - pre-numerical and numerical ideas as well as from the field of propositional logic and discrete mathematics, to analyse compulsory pedagogic documentation, to analyse, by one's words explain and propose diagnostic tool for verification of mathematical knowledge.

In this article we will describe preparation of pre-school education teachers from the point of view of area mathematics in Slovakia.

### **Key words:**

pre-elementary teacher, pre-graduate preparation, mathematics

### **Úvod**

Obsah požadovaného matematického poznania detí v predškolskom veku je na Slovensku súčasťou základných kurikulárnych dokumentov určených pre daný stupeň edukácie. Ide o *ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016), ktorý požiadavky na matematické poznanie detí sústreďuje vo vzdelávacej oblasti matematika a práca s informáciami. Tento dokument je záväzný pre pedagógov na danom stupni edukácie. Zaujíma nás, ako sú na prácu s dokumentom (z pohľadu matematiky) pripravení. Pokúsime sa o analýzu matematickej prípravy budúceho učiteľa materskej školy v závislosti od stupňa vzdelania, ktoré získal.

Môžeme konštatovať, že napriek niekoľkým reformám školstva a zmene kurikulárnych dokumentov (r.1999, r.2008) sa požadovaný obsah matematického poznania detí predškolského veku na Slovensku (po r.1993) výrazne nemenil. Zmeny (okrem formálnych a organizačných) sa týkali najmä metód a foriem práce s dieťaťom. Z pohľadu matematiky bol najmenej čitateľný dokument ŠVP ISCED 0 (1999), ktorého spracovanie vychádzalo z inej filozofie.

Vzhľadom na matematické poznanie detí uvádza aktuálny štátny vzdelávacie program (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016, s. 12) ako **hlavný cieľ práce učiteľa** vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami „*poskytnúť základy matematických a informatických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa*

*d'alej rozvíja matematické myslenie detí a kompetencie nevyhnutné pre vyššie stupne vzdelávania*".

Od pedagóga sa aktuálne očakáva, že:

- *organizuje vzdelávacie aktivity hravou formou;*
- *vytvára podmienky na to, aby sa deti aj pri bežných situáciách a činnostiach stretávali s jednoduchou matematikou;*
- *vedie deti k vyvodzovaniu významov nových slov a symbolov, opakovane ich používa, vytvára príležitosti na ich zmysluplné používanie deťmi;*
- *dáva deťom príležitosť stretávať sa aj s úlohami, ktoré **nemajú riešenie**, alebo **majú viac riešení**;*
- *uplatňuje pri riešení úloh riadené rozhovory, ktorých súčasťou je kladenie otázok a pokynov, vyzýva deti, aby sa navzájom počúvali, kládli otázky a odpovedali;*
- *poskytuje deťom dostatok príležitostí sledovať a spoznávať postup pri riešení a výsledky, ako aj vysvetľovať vlastné postupy a výsledky riešení.*"

Poznanie obsahu matematického vzdelávania detí v materskej škole je nutnou (ale nie postačujúcou) požiadavkou kladenou na pedagóga predprimárnej edukácie. Predpokladá sa, že v rámci odbornej prípravy si učiteľ osvojí, prípadne rozvinie potrebné znalosti a zručnosti a nadobudne príslušné profesijné kompetencie. Ich charakteristikou a delením sa zaoberali viacerí odborníci (Beltz, Siegrist, 2001; Kyriacou, 2012; Kasáčová, Kosová, 2006; Mertin, Gilnerova, 2010) a diskusia o tomto probléme nie je uzavretá.

V článku sa sústredíme len na otázku odborovo predmetovej časti prípravy učiteľov preelementaristov, konkrétne na matematiku a na aktivity s touto oblasťou spojené.

## **Matematická príprava učiteľov materských škôl**

Požiadavky na vzdelanie učiteľa materskej školy na Slovensku stanovuje vyhláška MŠ SR č.437/2009 Z.z. Učiteľ materskej školy získava odbornú kvalifikáciu v rámci vysokoškolského vzdelania druhého stupňa príslušného študijného odboru alebo vysokoškolského vzdelania prvého stupňa príslušného študijného odboru alebo ukončením stredoškolského štúdia zodpovedajúceho študijného odboru. Podobná situácia je napríklad aj v Českej republike. Naopak vo Francúzsku musí mať učiteľ v materskej škole rovnaké vzdelanie ako učiteľ na primárnom stupni edukácie (čo vyplýva zo špecifikácie prepojenia oboch stupňov edukácie v krajine).

Každý stupeň kvalifikácie má svoje špecifiká a predstavuje inú kvalitu vzdelania učiteľa. Presnú charakteristiku požiadaviek na študenta, opis výkonových a obsahových štandardov, prípadne zameranie predmetu, uvádzajú záväzné dokumenty pre SOŠ, respektíve informačné listy príslušných fakúlt. Jednotlivé školy (a to ani na rovnakom stupni kvalifikácie) však neposkytujú rovnaký spôsob ani rovnakú kvalitu matematického vzdelávania (ktoré navyše nepredstavuje nosné zameranie kvalifikácie učiteľa).

### **Stredoškolské vzdelávanie učiteľa v materskej škole**

Na Slovensku je realizované na stredných pedagogických školách, pedagogických a sociálnych akadémiách a im zodpovedajúcich typoch škôl.

Podľa záväzných dokumentov pre SOŠ netechnického zamerania (ŠVP na SOŠ pre všeobecné vzdelávanie Matematika pre ÚSOV netechnické 2013) sa budúci učiteľ materskej školy matematicky vzdeláva minimálne **1 hodinu** týždenne počas štyroch rokov štúdia. Tento počet je možné navýšiť prostredníctvom disponibilných hodín. Obsah matematických poznatkov je rozdelený do piatich tematických celkov – **čísla, premenná a početové výkony s číslami; vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy;**

**geometria a meranie; kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika; logika, dôvodenie, dôkazy** – čo plne pokrýva požiadavky obsahu matematického poznania dieťaťa predškolského veku. Tento dokument zastrešuje obsah všeobecnej matematickej prípravy študentov netechnických SOŠ bez ohľadu na ich špecialitáciu.

Ďalší záväzný dokument - ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu odbor 76 učiteľstvo (2013) vo výkonovom štandarde teoretického vzdelávania odbornej prípravy uvádza **jednu (!) požiadavku na študenta „rozvíjať schopnosť dieťaťa uplatniť matematické predstavy a myslenie v komunikácii a aktívne ich využívať pri zvládaní životných situácií“**. Pri formulácii obsahových a výkonových štandardov v tomto dokumente je otázne odvolávanie sa na neaktuálne (a vzhľadom na matematické poznanie detí najmenej prepracované) metodické materiály (ŠVP ISCED 0 a ŠVP ISCED 1), ako aj neaktuálne členenie tematických okruhov v rámci predškolskej edukácie (tamtiež, s.34, 35).

V obsahovom štandarde teoretického vzdelávania odbornej prípravy študenta (ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu odbor 76 učiteľstvo 2013) sa uvádza, že pri „**rozvíjaní matematickej gramotnosti sú edukačné aktivity zamerané na osvojenie a používanie správnej matematickej terminológie a relevantného spôsobu vyjadrovania sa, na objavovanie, poznávanie, hľadanie a pochopenie vzájomných vzťahov, súvislostí a postupov potrebných pre nadobúdanie matematického myslenia detí**.“ Praktická príprava študenta sa realizuje formou odbornej praxe (súvislej, priebežnej) a praktických cvičení.

#### **Vysokoškolské vzdelávanie prvého stupňa učiteľa v materskej škole (bakalár)**

Na Slovensku je realizované ako bakalársky stupeň na pedagogických fakultách v rámci študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika. V súčasnosti je možné ho študovať na pedagogických fakultách UK v Bratislave, TU v Trnave, UKF v Nitre, UJS v Komárne, UMB v Banskej Bystrici, KU v Ružomberku a na PU v Prešove. Obsah matematického vzdelávania na týchto fakultách je realizovaný buď katedrou matematického zamerania priamo na fakulte (PF TU v Trnave – katedra matematiky a informatiky, PF PU v Prešove – katedra matematickej edukácie, PF UK v Bratislave – katedra didaktiky prírodovedných predmetov v primárnom vzdelávaní), alebo katedrou matematického zamerania inej fakulty danej univerzity (na PF UJS v Komárne je to katedra matematiky a informatiky z Ekonomickej fakulty UJS, na PdF UKF v Nitre ide o katedru matematiky z Prírodovedeckej fakulty UKF), prípadne odborníkom s matematickým vzdelaním z katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky, ktorá študijný odbor zastrešuje (PF UMB v Banskej Bystrici, alebo PF KU v Ružomberku).

Počet povinných ako aj voliteľných predmetov zameraných na matematiku je v garancii jednotlivých fakúlt. Najmenej povinných predmetov matematického zamerania – dva – ponúka v súčasnosti (jún 2019) PF KU v Ružomberku. Naopak, najviac – štyri – ich má v ponuke PF UJS v Komárne. Zvyšné pedagogické fakulty na Slovensku ponúkajú po tri povinné predmety matematického charakteru. Väčší rozdiel je v ponuke povinne voliteľných predmetov. Žiaden takýto predmet neponúka PF UJS v Komárne. Naopak, v prípade PF KU v Ružomberku ide až o tri voliteľné predmety s matematickým obsahom. Povinné predmety jednotlivých fakúlt sú zvyčajne členené na časť aritmetiky a algebry (venovanú otázkam množín, binárnych relácií, algebrických zobrazení, číslam a číselným operáciám) a na časť zameranú na základné pojmy geometrie. Výnimkou je PF KU v Ružomberku, ktorá ako povinné predmety ponúka *Matematiku v predprimárnom vzdelávaní 1 a 2*. Ich obsah nie je jednoznačne čitateľný. Naopak pri voliteľných predmetoch (*Logika a množiny, Manipulačná geometria, Matematické hry*) je ich zameranie zrejme. Obsahovo vzdialený od predprimárnej edukácie je predmet

v ponuke PF UJS v Komárne – *Metódy riešenia slovných úloh*, ktorý svojim zameraním výrazne presahuje úroveň predškolskej edukácie.

Sylaby jednotlivých predmetov sú dostupné len študentom a pedagógom konkrétnych fakúlt. Z tohto dôvodu nie je možná korektná komparácia obsahu jednotlivých predmetov, či kvality fakúlt.

V súlade so zákonom o vysokých školách (Zákon č. 131/2002 Z. z.) je súčasťou vzdelávania na pedagogických fakultách aj odborná pedagogická prax študentov, ktorá sa realizuje v cvičných materských školách.

### **Vysokoškolské vzdelávanie druhého stupňa učiteľa v materskej škole (magister)**

Na Slovensku je realizované ako magisterský stupeň na pedagogických fakultách v rámci študijného odboru predškolská pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika, učiteľstvo pre materské školy a ich ekvivalenty (vyhláška MŠ SR č.437/2009 Z.z., 2009, s. 2). Absolventi uvedených odborov si zvyšujú svoju kvalifikáciu zväčša za účelom dosiahnutia pozície vedúceho pracovníka v materskej škole, metodika, inšpektora, či vedeckého pracovníka pre oblasť predškolskej edukácie. Tomu je prispôsobený aj obsah vzdelávania. Jeho zameranie spravidla nesúvisí s matematickým vzdelávaním učiteľa, ale skôr s rozvojom jeho manažérskych schopností, s otázkou inklúzie edukácie, či možností diagnostiky zručností a schopností dieťaťa predškolského veku. Program je akreditovaný len na niektorých pedagogických fakultách na Slovensku (UMB v Banskej Bystrici, TU v Trnave a PU v Prešove).

### **Záver**

Matematická príprava budúcich učiteľov materských škôl je na Slovensku (rovnako ako požiadavky na ich kvalifikáciu) rozdielna. Rozdiely nastávajú nielen medzi jednotlivými kvalifikačnými stupňami, ale aj v rámci jednotlivých kvalifikačných stupňov.

Môžeme konštatovať, že požadované matematické vzdelanie pedagógov predprimárnej edukácie je **obsahovo** zastrešené už v rámci kurikula strednej školy. Otázkou môže byť, či jej absolvent (zväčša sám riešiaci problém s porozumením obsahu učiva matematiky, niekedy aj postupu riešenia) dokáže úlohu nielen vyriešiť, ale ju vhodne sprístupniť dieťaťu materskej školy v súlade s požiadavkou ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu odbor 76 učiteľstvo (2013). Náročné pre neho môže byť nielen kladenie vhodných otázok, umožnenie dieťaťu hľadať stratégie riešenia, ale najmä transformovať tradičné úlohy na divergentné, či na úlohy, ktoré nemajú žiadne riešenie (ako to vyžaduje súčasný kurikulárny dokument pre predprimárne vzdelávanie). Kvalifikovaný pedagóg by mal navyše prispôsobiť náročnosť zadania úloh deťom s rôznou výkonovou úrovňou - vytvoriť sadu gradovaných úloh (pre jednotlivé výkonové úrovne), pomáhať deťom objavovať prepojenie úlohy s reálnym životom, či dokonca umožniť im vytvárať analogické úlohy pre kamarátov v triede, ako to od dieťaťa vyžaduje aktuálny ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Požiadavka na tieto zručnosti pedagóga však **absentuje** v kurikulárnom dokumente pre absolventa strednej školy (ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu odbor 76 učiteľstvo 2013), ktorý je orientovaný na neaktuálne kurikulum pre predprimárne vzdelávanie – ŠVP ISCED 0 z roku 2008.

Vysokoškolská matematická príprava obsahovo zastrešuje požiadavky súčasného kurikula kladené na budúcich učiteľov preelementaristov (v niektorých prípadoch tieto požiadavky prekračuje). Navyše študentom ponúka aktuálne skúsenosti vedeckých pracovníkov z tejto oblasti, možnosť participácie študentov na riešení výskumných projektov a na niektorých vysokých školách (UK Bratislava, TU Trnava, UKF Nitra, PU Prešov) umožňuje spoluprácu s odborníkmi – metodikmi predmetu matematika pre jednotlivé stupne edukácie. V tejto perspektíve by vysokoškolské štúdium malo

ponúkať predmetovo a odborne kvalitnejšie pripravených pedagógov do praxe ako stredná škola.

Je však zrejmé, že kvalita pedagóga nezávisí len od kvality prípravy študenta, ale aj od schopností, zručností, osobnostných a vôľových vlastností daného jedinca. Otázka zvyšovania kvality pedagóga (aj kvality matematickej prípravy) je zložitým problémom. Jeho riešeniu by mohla napomôcť aj analýza matematickej prípravy pedagógov v iných európskych krajinách.

## PodĎakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0844/17 *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte*

## Literatúra

BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a Slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus s.r.o., s. 34–45. ISBN 80-890-5569-9.

KYRIACOU, Ch. 2012. *Kľúčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

MERTIN, V. – GILLEROVA I. et al. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 247 s. ISBN 978-80-736-7627-8.

ROCHEX, J.-Y. 2017. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: UK. 248 s. ISBN 978-80-246-3637-5.

*ŠVP na SOŠ pre všeobecné vzdelávanie Matematika pre ÚSOV netechnické*, 2013. Bratislava: MŠVVŠ SR. Dostupné online: [http://www9.siov.sk/ext\\_dok-matematika\\_usov\\_netechnicke/21521c](http://www9.siov.sk/ext_dok-matematika_usov_netechnicke/21521c)

*ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu (skupina štud. odborov 76 učiteľstvo)*, 2013. Bratislava: MŠVVŠ SR. Dostupné online: [http://www9.siov.sk/18365-ext\\_dok/28784c](http://www9.siov.sk/18365-ext_dok/28784c)

*ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, 2016. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné online: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)

*Vyhláška Ministerstva školstva SR č.437/2009 Z.z. z 20. októbra 2009*. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/data/att/2967.pdf>

*Zákon č. 131/2002 Z. z. z 26.3.2002*. Dostupné online: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>

## Adresa autora

### Mgr. Blanka Tomková, PhD.

Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

[blanka.tomkova@unipo.sk](mailto:blanka.tomkova@unipo.sk)

# UČITEĽ ETICKEJ VÝCHOVY A PERSPEKTÍVY V JEHO EDUKAČNEJ PRAXI

## TEACHER OF ETHICAL EDUCATION AND PERSPECTIVES IN HIS EDUCATIONAL PRACTICE

**Ľubov Vladyková**

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

**Lucia Heldáková**

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

### **Abstract:**

At the time of globalization, internationalization and digi - modernity, it is necessary to reflect dynamic social development and requirements. At the level of applied ethics, this means having a sufficient theoretical background with the ability to look for an analogy between reality and learnt patterns, which can help to contribute to the correct solution of social problems and dilemmas in different spheres of human being. The model of ethics education based on the theoretical principles of applied ethics should be considered as the most appropriate, because only through the basis of many sub-disciplines of applied ethics is possible to prepare prospective teachers of ethics for the challenges associated with the education of this subject. There are some trans - media discussed issues of bioethics, ecological and evolutionary dilemmas, media ethics, some types of literacy (digital, environmental, sexual...), gender stereotypes etc. Solving problems mentioned above effectively requires to update the study programs constantly in order to improve the teaching at the best and highest quality of graduates' readiness. The aim of the paper is to highlight selected ethics teacher's challenges in educational practice and the constant need to update the ethics education program due to its sensitivity connected to rapid social change, so graduates of this study program will be skilled for their further practice.

### **Key words:**

teacher of ethical education, ethic sensitivity, internationalization

### **Teoretické východiská: analýza vývoja etickej výchovy ako výchovno-vzdelávacieho predmetu**

Etická výchova ako výchovno-vzdelávací predmet v slovenskom školskom vzdelávacom systéme čelí viacerým nedostatkom a zároveň výzvam potrebným prekonať. Ako edukačný predmet sa etická výchova etablovala ešte pred vznikom samostatnej Slovenskej republiky v roku 1991 so statusom voliteľného predmetu. Príprava tohto „etickeho experimentu“ na primárnom a sekundárnom stupni škôl vytvorila priestor pre odbornú diskusiu vedcov, pedagógov, kompetentnej ale i laickej verejnosti s cieľom pripraviť pilotný projekt vyučovania etickej výchovy, kde by sa otestovali navrhnuté východiská a teoretické rámce pre tento predmet. Základom vyučovania sa mal stať výskum španielskeho profesora psychológie Roberta Roche Olivara, ktorý na pubertálnej mládeži vo veku 14-15 rokov vypracoval teóriu 10 faktorov

(osobnostných charakteristík) ovplyvňujúcich vývoj dieťaťa smerujúc k prosociálnemu správaniu ako vrcholu morálneho vývinu a taktiež vytvoril metodický návod ako postupovať, aby sa dieťa požadovaným schopnostiam a postojom efektívne naučilo a osvojilo si ich (tzv. 3xW stratégia R.R. Olivara k prosociálnosti). Spomenutý Olivarov koncept nebol nikdy verifikovaný, no vďaka autorovi koncepcie etickej výchovy na Slovensku Ladislavovi Lenczovi a Olge Krížovej sa vytvoril projekt, ktorý zapojil výučbu etickej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu v takmer 200 vybraných školách. Výhodou pedagógov vyučujúcich tento predmet bola ich príprava, ktorej autormi boli R. R. Olivar a L. Lencz. Výsledkom pilotného projektu bolo nadšenie zo strany pedagógov ale i samotných žiakov pre výučbu etickej výchovy ako školského predmetu. K vyhodnoteniu experimentu však nikdy nedošlo, pretože v roku 1993 sa na základe legislatívnej úpravy zmenilo postavenie etickej výchovy na povinne voliteľný predmet v alternácii s náboženskou výchovou pre druhý stupeň základných škôl a stredných škôl. Plošné zavedenie etickej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu malo za následok nedostatok kvalifikovaných pedagógov, ktorí aspoň provizórnu špecializáciu získali prostredníctvom kurzov v Metodicko-pedagogických centrách. Problém s dostatočne špecializovanými učiteľmi pretrváva na poli etickej výchovy dodnes. Status predmetu je výrazne degradovaný, atraktívnosť štúdia nedostatočná a počet kvalifikovaných pedagógov vyučujúcich etickú výchovu na školách je mizerný. V roku 2004 sa zaviedla etická výchova ako povinne voliteľný predmet aj na prvý stupeň základných škôl, v súvislosti s čím sa opätovne otvoril priestor pre odborné diskusie o aktuálnosti a primeranosti etickej výchovy pre potreby edukácie detí a mládeže v školskom systéme. V roku 2007 bol realizovaný výskum, ktorý sa navrátil k samotnej podstate etickej výchovy, jej východiskám a analyzoval prednostne učebné osnovy predmetu a poukázal na problémové oblasti „...neprimeranosť cieľov vo vzťahu k morálnemu rozvoju osobnosti dieťaťa, ale aj rozsah osnov v jednotlivých stupňoch vzdelávania...“ (Fridrichová: 3) Okrem iného sa výskum zamerával aj na problematiku samotného pedagóga etickej výchovy, kde výsledky odborníkov prekvapili – učitelia demonštrovali nepotrebnosť etického a filozofického základu pre efektívne vyučovanie etickej výchovy, ako priority pre výchovu k prosociálnosti presadzovali metódu nácviku v triede, ktorý podľa zistení bol postačujúci na dostatočnú morálnu výchovu detí a mládeže. Po školskej reforme roku 2008 sa predmet etická výchova posunul, v rámci Štátneho vzdelávacieho programu bol spísaný obsahový a výkonový štandard etickej výchovy. Pre ďalšie inovovanie predmetu sa v nasledujúcom období stala kľúčovou úloha učiteľa. (Fridrichová: 1 – 6)

Dôvodom rozsiahlej retrospektívnej deskripcie vývoja etickej výchovy na Slovensku je poukázanie na fakt, že súčasné vyučovanie etickej výchovy má nedostatočný a neaktuálny rozmer. Chýbajúca analýza funkčnosti konceptu, ktorý tvorí bazálnu osnovu predmetu etická výchova a jeho neaktualizovaný charakter spôsobil nedostatočnú pripravenosť predmetu etická výchova čeliť výzvam súčasnej spoločnosti, rozvíjať bio-psycho-eko sociálne bytosti schopné riešiť morálne a etické problémy a dilemy svojej existencie i života celej society. Významným elementom pre rozvoj etickej výchovy však nie je analýza predošlej edukácie, dôležitejšie je sústrediť sa na budúcu realizáciu predmetu, ktorá by mala odpovedať potrebám spoločnosti 21. storočia. Petra Fridrichová vo svojom článku rozlišuje 3 základné oblasti, ktorým by sa mal odborný výskum venovať:

1. Analyzovať vplyv etickej výchovy na deti a mládež resp. konfrontovať ho s vplyvom náboženskej výchovy
2. Odhaľovať komunikačné štruktúry v priebehu výučby etickej výchovy, čím by sa overilo používanie teoretických vzorcov vo výchovno-vzdelávacom procese a zároveň by sa otestovala ich primeranosť danej vekovej kategórii študentov



3. Pozorovať vlastné inovácie pedagógov, ktoré prinášajú do výučby predmetu a overovať tieto stratégie v širších dimenziách. (Fridrichová: 7)

Na rozdiel od amerického politológa Francisca Fukuyamu, ktorého publikácia Koniec dejín predvídala, ako už z názvu vyplýva, ukončenie dejinného vývoja v dôsledku vyčerpania ideologických konceptov s víťazstvom západnej liberálnej demokracie, ktorá sa rozšíri po celom svete ako univerzálna a konečná verzia stavu sveta, taktiež americký politológ, Samuel P. Huntington, vo svojej knihe *Stret civilizácií: Boj kultur a proměna světového řádu* predostiera teóriu rozmanitosti kultúr a mentalít žijúcich na Zemi, ktorých budúcnosť je závislá na vzájomnej dohode. Spomenutý príklad demonštruje fakt, že jeden kľúč k budúcemu vývoju spoločnosti neexistuje avšak môžeme na základe reálnych faktov predpokladať možné budúce ohrozenia a obratom na ne reagovať vopred pripravenými riešeniami. Práve etická výchova má možnosť vďaka svojej rozmanitosti subdisciplín aplikovanej etiky, z ktorej vychádza, ponúknuť široké spektrum možností. Jedine kvalitnou a efektívnou edukáciou v rámci etickej výchovy je možné implementovať správne hodnoty deťom a mládeži, ktorá bude týmto náročným výzvam v blízkej budúcnosti čeliť. Vyžaduje si to však v prvom rade odborný a profesionálny prístup v príprave budúcich pedagógov a zároveň osobnostné predpoklady samotných študentov následne naučené vzorce pretaviť do jednotlivých školských situácií. Význam osobnosti učiteľa na poli etickej výchovy je markantný, preto apelujeme na kvalitu novovyučených pedagógov, ktorá ovplyvní ich ďalšiu pedagogickú činnosť a tým aj napredovanie edukácie predmetu etická výchova.

Význam inštitúcií, na ktorých sa aplikovaná etika sprostredkuje vzdelanej verejnosti, a ktoré majú ako jediné možnosť postupne zvrátiť neprajný stav etickej výchovy na školách je enormný. Neustálou aktualizáciou študijných plánov kompetentná obec odborníkov odpovedá na potreby súčasnej spoločnosti a reflektuje ich v rámci svojich prednášok a vedeckých aktivít. Stav etickej výchovy na školách vieme postupne zlepšovať „mravenčou“ prácou, prostredníctvom ktorej poukážeme na nedostatky a navrhujeme stratégie ich riešenia. „Špecifickú a zodpovednú úlohu v tomto procese kultivácie etiky v školskom prostredí zohráva kvalitná vysokoškolská príprava učiteľov etickej výchovy.“

(Bilasová 2016: 8) Výlučne dobrá edukácia budúcich pedagógov na pôde univerzity v súčinnosti s neustálou aktualizáciou študijných programov vedie k zmene paradigiem vnímania etickej výchovy v spoločnosti a zároveň k skvalitneniu vyučovania tohto predmetu s cieľom čo najkvalitnejšej a najefektívnejšej výchovy študentov a teda koniec koncov k zlepšeniu morálneho stavu spoločnosti.

Model výučby etickej výchovy postavený na teoretických východiskách aplikovanej etiky považujeme za veľmi efektívny, pretože výhradne vďaka informačnej databáze subdisciplín aplikovanej etiky je možné pripraviť perspektívnych učiteľov etickej výchovy na náročné výzvy spojené s edukáciou tohto predmetu. Nasledujúca tabuľka demonštruje aktuálny stav edukácie etickej výchovy a navrhuje potrebné zmeny.

Tab. 1: Aktuálny stav edukácie etickej výchovy a potrebné zmeny

Súčasnosť	Čo je potrebné realizovať?
vzdelávacie štandardy – výkonové a obsahové štandardy pre vzdelávacie oblasti	<b>rámcový vzdelávací program</b> – cieľové požiadavky
krátkodobé kurikulárne riadenie na úrovni štátu, úplne absentujúca regionálna úroveň riadenia	podmienky pre tvorbu regionálnych/lokálnych <b>akčných plánov</b>
absencia kľúčových kompetencií	<b>kľúčové kompetencie</b> ako základné východisko tvorby, realizácie a hodnotenia kurikula na všetkých úrovniach
absencia indikátorov kvality školstva a nástrojov vnútornej evalvácie	<b>indikátory</b> kvality škôl a školského systému a <b>nástroje</b> jeho vnútornej kontroly pre učiteľov a školské manažmenty
Vysoké percento neodborne odučených predmetov Kvalitatívne nezodpovedajúce učiteľské študijné programy	Kvalitatívne nové kurikulum umožní školám <b>zabezpečiť plné úväzky učiteľom pri rešpektovaní ich aprobácie</b> Zmena učiteľských študijných programov smerom k <b>zvyšovaniu profesionality učiteľov</b>
VŠ sú odtrhnuté od potrieb škôl a kontaktu s učiteľmi a nedokážu zabezpečiť pregraduálnu prípravu, ktorá nereflektuje aktuálnu pedagogickú prax	Z vysokých škôl pripravujúcich učiteľov sa stanú <b>regionálne centrá vzdelávania učiteľov a pedagogického výskumu</b> podporujúceho tvorbu školských, sociálnych a inkluzívnych lokálnych a regionálnych akčných plánov.

(Zdroj: FRIDRICOVÁ, 2016: 402)

## Pragmatický prístup k výučbe etickej výchovy

Cieľom príspevku je vypracovať pragmatickejší prístup k výučbe v oblasti etickej výchovy, pričom začíname reflexiou niektorých tém a prístupov, ktoré sú v tejto oblasti obzvlášť rozšírené. Navrhujeme, aby tieto témy a prístupy v rámci prípravy učiteľov etickej výchovy nahradil pragmatickejší prístup, ktorý by kládol veľký dôraz na praktickú realizovateľnosť etických rozhodnutí v situačnej, každodennej praxi, v každodennom živote. Pragmatický prístup zdôrazňuje osobitnú zodpovednosť, ktorú na seba musíme vziať, ak chceme zlepšiť konkrétnu situáciu, v ktorej sa nachádzame (napr. udržiavanie zdravých rodinných, profesionálnych vzťahov, zdravého environmentu a i.). To si vyžaduje, aby sme uvažovali a konali nad rámec etického zdôvodňovania morálneho konania, ktoré bolo v centre záujmu väčšiny tradičného vzdelávania v oblasti etickej výchovy.

Aby sme lepšie zdôvodnili náš argument, stručne načrtneme základné témy a prístupy k výučbe v oblasti etickej výchovy (v rámci prípravy učiteľov etickej výchovy). Ako prvou sa budeme zaoberať aplikovanou etikou, keďže predstavuje najdominantnejší zo všetkých prístupov, ktoré bazálne ovplyvňujú obsahovú náplň etickej výchovy. Aplikovaná etika považuje etickú výchovu okrem iného aj za projekt, ktorého cieľom je oboznámiť študentov s etickými teóriami a naučiť ich, ako ich aplikovať v špecifických situáciách, prípadoch atď., pričom sa štandardne používajú buď hypotetické, alebo historické etické prípadové štúdie. Mnohé etické texty začínajú tým, že predstavujú klasické etické teórie, napr. deontológiu, konzekvenciálnu etiku, etiku cnosti, atď. V praxi, počas vyučovania, sú však konzekvenciálna etika a - v ešte väčšej miere - deontológia - aplikované pri analýze a diskusii o etických dilemách oveľa častejšie, ako napríklad etika cnosti (Harris 2008). V prístupe aplikovanej etiky tak často chýbajú jasné, logické dôvody na to, prečo sú niektoré 'mainstreamové' etické teórie

považované za základné nástroje etického zvažovania, zatiaľ čo iné, západné (napr. pragmatizmus, evolučná etika, etika starostlivosti) a nezápadné (napr. konfuciánska etika) etické teórie sú prehliadané.

Ďalším problémom, ktorý aplikovaná etika otvára je to, že pre študentov je často náročné aplikovať všeobecné princípy v špecifických situáciách, keďže "...medzi etikmi sa stále vedú spory o tom, ktorý z princíпов, alebo súborov princíпов, by mal byť používaný" (Luegenbiehl 2010: 149). Bez ohľadu na tu spomínané, je však žiakov/študentov potrebné aj naďalej učiť uvažovať o dôsledkoch využívania rôznych etických systémov a porovnávať ich.

Tendencia vyučovať etickú výchovu aplikovaním etických teórií vedie k zrodu druhej dominantnej témy, a to konkrétne názoru, že hodnota etickej výchovy je v tom, že dokáže zlepšiť schopnosť žiakov/študentov zdôvodňovať svoje rozhodnutia do veľkej miery, či dokonca výlučne, na základe etických konceptov. Z toho by vyplývalo, že dobré a efektívne rozhodnutia sú také, ktoré je možné eticky zdôvodniť. Otázkou však zostáva do akej miery sú eticky zdôvodniteľné rozhodnutia aj reálne a prakticky uskutočniteľné. Napríklad, upozorňovanie na nekalé praktiky v organizácii (tzv. whistleblowing) je často považovaný za morálne žiaduci, no takéto konanie môže potenciálne viesť k strate napr. zamestnania. Hoci je odhaľovanie whistleblowingu často eticky opodstatnené, môže byť takéto konanie pre jednotlivca nerealistické, ak by sa vďaka nemu dostal do veľkého rizika, že príde o prácu, alebo si dokonca zhorší vyhliadky. V odbornej literatúre sa však iba zriedka stretávame s diskusiou o širšom spektre kritérií a okolností, ktoré by mohli byť užitočné pri vyhodnocovaní praktickosti a realizovateľnosti morálneho rozhodnutia.

To, že je veľký dôraz kladený na etické zdôvodňovanie má následne vplyv aj na to, aké schopnosti sú u žiakov/študentov rozvíjané. Tu sa črtá tretia dominantná téma, ktorou je prevažujúca tendencia považovať schopnosť morálneho zvažovania za najdôležitejšiu zo všetkých požadovaných etických schopností. Morálne rozhodovanie je tak zredukované na individuálnu morálnu psychológiu, pričom za podstatný je považovaný výlučne "vnútorný svet" jednotlivcov. Toto sa stáva ešte vypuklejším preto, že dôraz je často kladený na "merateľné" psychologické atribúty jednotlivých študentov, pričom na meranie týchto atribútov sú často využívané kvantitatívne etické psychometrické nástroje, akým je napríklad DIT2 (Defining Issues Test). No čoraz väčšie množstvo literatúry spochybňuje, či je vhodné primárne, či dokonca výlučne, sa v etickej výchove zameriavať na individuálne morálne zdôvodňovanie (Son 2008; Conlon a Zandvoort 2011).

V každom prípade stojí za zmienku, že niektorí morálni psychológovia a etici venovali pozornosť iným teoretickým systémom, aby vyvážili nedostatky individuálneho prístupu. Napriek tomu, že DIT2 je vo výchove a vzdelávaní často - niekedy možno aj nesprávne - využívaný na hodnotenie individuálneho morálneho úsudku žiakov/študentov, akademici neo-kohlbergovskej školy, ktorí sú hlavnými tvorcami DIT2, explicitne zdôrazňujú, že morálka je spoločenský konštrukt - fenomén, ktorý "sa vyvíja na základe skúseností spoločnosti", a ktorý "sa netvorí v mysli žiadneho jednotlivca... ale vzniká v interakcii medzi jednotlivcami" (Rest a kol. 1999: 301). V tomto kontexte stojí za zmienku tiež Herkertovo (2001) rozlíšenie pojmov mikroetika a makroetika v etickej výchove.

Zatiaľ čo mikroetická perspektíva zdôrazňuje individuálny prístup, makroetická perspektíva rozširuje význam aplikovanej etiky tak, aby zahŕňala aj "kolektívnu zodpovednosť" a spoločenské rozhodnutia týkajúce sa oblastí vyžadujúcich etické zdôvodnenie.

Ďalšou témou je využitie prípadových štúdií na cibrenie schopnosti morálneho zvažovania u žiakov/študentov. Mnoho z týchto prípadových štúdií je založených na hypotetických alebo historických situáciách (Hollanderová 2015). Poukazuje sa na to, že takéto situácie často spadajú do dvoch kategórií: "tenko opísané" prípady a "hrubo opísané" prípady. Hoci "tenko opísané" situácie môžu byť pre študentov relatívne dobre pochopiteľné, sú často zjednodušené tak, aby zdôraznili alebo jednoznačne ilustrovali konkrétny koncept, no neodrážajú 'neporiadok reality' ani to "že rôzni ľudia môžu právom dospieť k rôznym riešeniam" (ibid. 2015: 57). Prístup založený na "tenko opísaných" prípadoch často vedie k domnienke, že etické zvažovanie a etické rozhodovanie závisia od jedného konkrétneho konceptu. Pri takýchto prípadoch sa študenti sústreďujú na hypotetické situácie, pričom ich riešením by sa potenciálne mala zlepšiť ich schopnosť etického zvažovania. Tieto situácie však neriešia praktickým a realistickým vytváraním 'kompromisných' riešení, berúc ohľad na komplexné obmedzenia a kontexty, ktoré sú typické pre sociálnu prax, ale tak, že na daný prípad aplikujú konkrétnu etickú teóriu, princíp alebo koncept. Navyše, mnohé historické prípadové štúdie, ktoré sa používajú vo vyučovaní, sa zakladajú na kľúčových rozhodnutiach a často predstavujú 'katastrofické prípady'. Takéto prípady sú väčšinou málo relevantné pre každodennú prax, s ktorou sa žiaci/študenti stretávajú.

Ďalšou z dominantných tém v etickej výchove je nedostatočná pozornosť, ktorá je venovaná globálnej a interkultúrnej povahe dnešnej spoločnosti. Globálnosť predstavuje sociopolitický kontext, ktorý má určujúci vplyv na charakter spoločenskej praxe v súčasnosti, no napriek tomu nie je zahrnutá v učebných osnovách etickej výchovy.

V skratke je možné povedať, že z tu načrtnutých tém možno identifikovať chápanie etickej výchovy ako disciplíny, ktorá dekontextualizuje etickú prax od situovaného kontextu, v ktorom by sa mali etické teórie 'aplikovať', ako aj od širších spoločenských a politických kontextov praxe. Hoci spomínané témy určite majú v etickej výchove svoje miesto, v tejto štúdií poukazujeme na naše vytváranie (v študijnom programe Etická výchova na Katedre aplikovanej etiky FF UPJŠ) ich protiváh vo forme pragmatickejšieho prístupu ku konceptualizácii a vyučovaniu etickej výchovy.

Slovom pragmatický tu myslíme to, že etické rozhodovanie by malo byť chápané ako praktická činnosť situovaná v špecifickom prostredí a v kontexte rôznych, napr. odborných praxí. V takomto ponímaní morálne zvažovanie vyžaduje, aby sme zapojili fantáziu, predstavili si každý možný spôsob konania a odhadli, aké dôsledky by malo jeho uskutočnenie. Cieľom morálneho zvažovania je dospieť k praktickému úsudku, ktorý musí byť v súlade s dynamickým a premenlivým prostredím. Vďaka takýmto myšlienkovým experimentom má jednotlivec šancu zvýšiť svoju morálnu inteligenciu, pretaviť svoje sklony do morálnych návykov, kultivovať svoje morálne ja, a stať sa tak morálne zrelším.

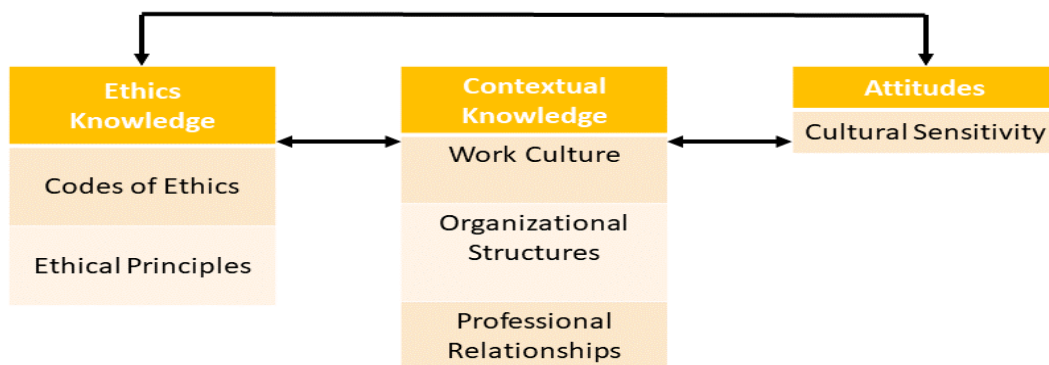
Situovaný kontext - 'Situovanosť' - charakteristická pre pragmatický prístup predstavuje styčný bod medzi etickým zvažovaním a (1) spoločenským, organizačným a kultúrnym kontextom, ktorý rozhoduje o tom, ako sú etické teórie interpretované a ako sa jednotlivci rozhodujú a svoje rozhodnutia realizujú; ako aj (2) etickými návykmi a rozhodnutiami, ktoré sú vyhodnocované na základe ich spoločenských dopadov.

Autorky tohto príspevku nepovažujú etické teórie za nemenné a pripravené na 'použitie'; nepovažujú ich ani za logicky prednostné ani za aplikovateľné priamo, bez ohľadu na okolnosti. Hodnotu etických teórií nie je možné dokázať len argumentáciou. Etické teórie by mali byť považované za testovateľné hypotézy, tzn. mali by byť hodnotené podľa toho, aké reálne dôsledky by malo ich uvedenie do praxe. Tak ako

etické teórie, aj etické kódexy sú často vysoko abstraktné a neposkytujú jednoznačný návod na to, ako by sme sa mali správať v každej z možných konkrétnych situácií. Konanie, ktoré je správne v jednej situácii, nemusí byť efektívne v budúcnosti, ak sa zmenia niektoré okolnosti. Preto sa musí naša voľba etickej teórie vždy odvíjať od okolností, pričom musíme zväžiť, ktorá teória je v danej situácii 'najužitočnejšia', ako aj to, do akej miery ju ešte môžeme považovať za platnú. Musíme brať v úvahu aj tzv. alternatívne etické teórie (napr. globálnu spravodlivosť či teórie ľudských schopností [human capabilities approaches]). Z uvedeného vyplýva, že to, či je etické rozhodovanie efektívne a vhodné, významne ovplyvňuje sociálny kontext.

Na základe poznámok uvedených vyššie navrhujeme štyri konkrétne kritériá na hodnotenie praktickej realizovateľnosti etických rozhodnutí v etickej výchove. Tvrdíme, že prínos morálneho konania závisí od jeho efektivity pri: (1) riešení určitého etického problému; (2) obohatení morálnych skúseností aktéra; (3) zlepšení situácie toho, kto sa rozhoduje (napr. udržiavanie zdravých vzťahov v škole, na pracovisku, a i.); a (4) dosiahnutí kontextuálnej realizovateľnosti v každodennej praxi. Inak povedané, prakticky realizovateľné morálne rozhodnutie musí byť efektívne pri riešení daného morálneho problému a zároveň musí dať tomu, kto sa rozhoduje, príležitosť získať pozitívnu morálnu skúsenosť a učiť sa. Tiež musí prispieť k zlepšeniu situácie toho, kto sa rozhoduje. Zdanlivo 'uskutočniteľné' rozhodnutie nemôže byť naozaj uskutočnené na úkor zhoršenia vzťahov v triede, v rodine, na pracovisku, či už vzťahov s kolegami, a pod.

'Cvičné situácie' a zoznam možných riešení môžu preto slúžiť ako nástroje na hodnotenie etickej kompetencie, a to vďaka tomu, že nám dávajú informáciu o tom, ako študenti a odborníci hodnotia efektivitu každého z možných riešení danej etickej situácie. Teoretický rámec pre hodnotenie etickej kompetencie a spôsobilosti je načrtnutý na Obrázku podľa Qin Zhu, Brent K. Jesiek (2016).



Obr. 1: Teoretický rámec hodnotenia etickej kompetencie a spôsobilosti

## Záver

Na rozdiel od väčšiny prevládajúcich súčasných prístupov k vyučovaniu etickej výchovy, ktoré kladú najväčší dôraz na etické zdôvodňovanie, pragmatický prístup považujeme za dôležitejšiu pre etické rozhodovanie praktickú realizovateľnosť, tzn. efektivitu pri riešení konkrétnych a situovaných etických problémov. V tomto zmysle sú za lepšie považované tie etické rozhodnutia, ktoré je naozaj možné uskutočniť, tzn. sú jednak eticky obhájiteľné, no zároveň aj prakticky realizovateľné. Pragmatická etika tvrdí, že efektivita morálneho konania môže byť rôzna v závislosti od meniacich sa

vonkajších okolností, pričom sa určité druhy konania stávajú viac či menej efektívnymi a vhodnými.

## Literatúra

Conlon, E. & Zandvoort, H. (2011). Broadening ethics teaching in engineering: Beyond the individualistic approach. *Science and Engineering Ethics*, 17(2), 217–232.

FRIDRICHOVÁ, P. (2018) Etická výchova ako predmet pedagogického výskumu – vývoj, analýza, perspektívy. 8 s. [cit. 25.07.2018] Dostupné na internete: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nLxdqfnCd2kJ:https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php%3Fdisposition%3Da%26ID%3D19165+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk>

FRIDRICHOVÁ, P. (2016) Podpora európanstva v kontexte zvyšovania kvality všeobecného vzdelávania. In J. KALISKÝ, et.al., *Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy*. (s. 390-404). Banská Bystrica: Belianum.

Harris, C. E., Pritchard, M., Rabins, M. J., James, R., & Englehardt, E. (2014). *Engineering ethics: Concepts and cases*. Boston, MA: Wadsworth.

Herkert, J. (2001). Future directions in engineering ethics research: Microethics, macroethics and the role of professional societies. *Science and Engineering Ethics*, 7(3), 403–414.

Hollander, R. D. (2015). US engineering ethics and its connections to international activity. In C. Murphy, P. Gardoni, H. Bashir, C. E. Harris Jr., & E. Masad (Eds.), *Engineering ethics for a globalized world* (55–67). Cham, Switzerland: Springer.

Luegenbiehl, H. C. (2010). Ethical principles for engineering in a global environment. In I. van de Poel & D. Goldberg (Eds.), *Philosophy and engineering: An emerging agenda* (pp. 147–160). Dordrecht, Netherlands: Springer

Qin Zhu, Jesiek, B. K. (2016). *Pragmatic approach to ethical decision making in technical practice: characteristics, evaluation criteria and consequences for teaching and evaluation*. Springer Science.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychological Review*, 11(4), 291–324

Son, W. (2008). Philosophy of technology and macro-ethics in engineering. *Science and Engineering Ethics*, 14(3), 405–415.

## Adresy autorov

### Doc. PhDr. Ľubov Vladyková, PhD.

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lubov.vladykova@upjs.sk

### Mgr. Lucia Heldáková

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

lucia.heldakova@upjs.sk

# PREGRADUÁLNE VZDELÁVANIE ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA - ETOPÉDA

## PREGRADUAL EDUCATION AND TRAINING OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER FOR CHILDREN WITH BEHAVIOURAL DISORDERS

**Jarmila Žolnová**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

### **Abstract:**

This article provides a description of content of the study field – Special Education in the study programme Education of individuals with behavioural disorders. The study programme aims to prepare students for their professional work as special education teachers in both mainstream school and the institution of special education.

### **Key words:**

study programme, education of children with behavioural disorders, theoretical training, special education training, special educator

### **Úvod**

Možnosť a potreba inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami vytvára nové prístupy v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov. Opisom obsahového zamerania študijného odboru – špeciálna pedagogika v študijnom programe pedagogika psychosociálne narušených (ďalej ako „etopédia“) chceme na tieto požiadavky špeciálnopedagogickej praxe poukázať.

### **Profesionalita špeciálneho pedagóga – etopéda v tendenciách teórie a praxe**

V praxi etopéda sú kompetencie súčasťou multifaktorálneho procesu realizovaného v systéme komplexného prístupu odborníkov rôznych odborov. Kritériom pre zostavenie kompetencií špeciálneho pedagóga – etopéda môže byť pracovné zaradenie do pozície školského odborného zamestnanca, špeciálneho pedagóga – vychovávateľa alebo učiteľa v školách hlavného prúdu vzdelávania alebo v školách pri špeciálnych výchovných zariadeniach. Súčasné smerovanie edukácie vo vzdelávaní sa viaže na vzdelávanie všetkých žiakov, t. j. aj žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v školách hlavného prúdu vzdelávania. Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie vymedzuje päť kľúčových oblastí inkluzívneho vzdelávania. Ide o včasnú podporu dieťaťa, kvalitný prínos inkluzívneho vzdelávania pre všetkých jej aktérov, príprava vysoko kvalifikovaných odborníkov, zabezpečenie podporných mechanizmov a ich financovanie, zber dát o inkluzívnom vzdelávaní tak aby prinášali systémové zmeny (Soriano, 2014). Pregraduálne štúdium etopédov si postupne vyžiadalo rovinu poznatkov o prevýchove, vzdelávaní detí a mládeže v špeciálnych výchovných zariadeniach rozširovať o poznatky zo školskej a poradenskej prevencie a komplexnej intervencie žiakov so psychosociálnym narušením v školách hlavného prúdu vzdelávania. Škola hlavného prúdu vzdelávania je

priestorom pre včasnú intervenciu žiakov, ktoré vykazujú problémy v správaní. V stratégiách intervenčných postupov na podporu vhodného správania u týchto žiakov sa vychádza zo spolupracujúcich odborov. Úzko spolupracujúcimi odborníkmi sú - pedagogika, psychológia, inkluzívna pedagogika, sociálna pedagogika, sociálna práca. Poznatky z medziodborovej spolupráce sa implementujú do etopedických disciplín na individuálnej a systémovej úrovni (Vojtová, 2013). Rýchla a zodpovedajúca odborná intervencia chráni žiaka pred závažnejšími sociálnymi a emocionálnymi dôsledkami, ktoré sa môžu priamo viazať na školské sociálne prostredie. Poznanie podmienok a prístupov v školskom prostredí zefektívňuje proces špeciálnopedagogickej výchovy a predíkuje riziká. Je zásobárňou didaktogénnych prevýchovných postupov aplikovateľných v konkrétnych pedagogických a špeciálnopedagogických situáciách (Žolnová, 2013). Dôležité je vytvárať kooperujúce a bezpečné prostredie a posilňovať pozitívne správanie žiakov. Jej súčasťou je podporná sieť, ktorú môžu vytvárať pedagogickí i odborní zamestnanci, rovesníci a iní pracovníci školy. Môže byť postavená na rovine pomoci a na profesionálnej úrovni. Profesionálna úroveň je zastúpená etopedickým poradenstvom, ktoré je zamerané na poradenstvo v oblasti problémového správania žiakov. Je poskytované aj zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov (Kaleja, 2013). Spolupráca školy s rodinou je prostriedkom pre vyrovnávanie a harmonizáciu sociálnych prístupov a pomoci žiakovi s problémami v správaní. Multifaktoriálne podmienená podpora a komplexná intervencia v inkluzívnej edukácii si žiada empirické bádanie a vytváranie edukačnej teórie. Podpora týchto zámerov je empiricky dosiahnutá zrealizovanými projektami na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Sú to:

- APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (2013 – 2016), pod vedením Mgr. Tatiany Dubayovej, PhD.,
- Grantový projekt KEGA 024PU-4/2013 – Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním (2013 - 2015), pod vedením prof. PhDr. Márii Podhájeckej, CSc.
- Grantový projekt - KEGA 035PU-4/2014 - Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014-2016), pod vedením doc. PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD.

Výstupom z projektov sú monografie, vysokoškolské učebnice a odborné i vedecké štúdiá publikované v domácich i zahraničných periodikách. Texty sú odporúčanou literatúrou pregraduálneho štúdia u študentov špeciálnej pedagogiky, predškolskej a elementárnej pedagogiky.

Legislatívne požiadavky o profesijných štandardoch pre špeciálnopedagogickú kategóriu sú vymedzené pre kategóriu pedagogického i odborného zamestnanca (Pokyn ministra č. 39/2017, príloha č. 1, 17.)



Tab. 1: Profesionálne štandardy pre kategóriu špeciálneho pedagóga a odborného zamestnanca. (Voľné spracovanie podľa Pokynu ministra č. 39/2017, príloha č. 1, 9, 17.)

Oblasti	Kompetenčný profil špeciálneho pedagóga v primárnom, sekundárnom vzdelávaní	Kompetenčný profil špeciálneho pedagóga v pozícii odborného zamestnanca
Žiak/dieťa, žiak	identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky, psychologické, sociálne faktory učenia sa a sociokultúrny kontext vývinu	identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka, sociokultúrny kontext vývoja a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa/žiaka
Výchovno-vzdelávacie proces/proces odbornej činnosti	ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov, plánovať, projektovať a realizovať vyučovanie, hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka	ovládať obsah študijného odboru špeciálna pedagogika, plánovať, projektovať a realizovať špeciálnopedagogickú intervenciu, hodnotiť priebeh a výsledky špeciálnopedagogickej intervencie
Profesionálny rozvoj	plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj, stotožniť sa s profesionálnou rolou (vychovávateľa, učiteľa) a školou	plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj, stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou/školským zariadením

Kompetenčný profil špeciálneho pedagóga – etopéda je rozložený do troch oblastí, ako je poznanie osobnosti žiaka resp. dieťaťa, ovládanie etáp výchovno-vzdelávacej oblasti, špeciálnopedagogickej intervencie a rozvoj špeciálnopedagogickej profesie. Sústava poznatkov z uvedených oblastí je v pregraduálnej príprave utriedená do vied špeciálnopedagogických, normatívnych a deskriptívnych.

### **Vývoj profilácie Pedagogiky psychosociálne narušených na Katedre špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a súčasný profil pregraduálnej prípravy**

„Začiatky profilácie Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity spadajú do obdobia rokov 1994/1995. Vysokoškolské štúdium odboru špeciálna pedagogika v tom čase zabezpečovala iba Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, preto problémom jeho štúdia na východe Slovenska sa začala intenzívnejšie zaoberať Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach, a to Katedra pedagogiky pre 1. stupeň ZŠ najprv pod vedením PhDr. Jána Vargu, CSc., kedy sa zaviedlo prehlbujúce štúdium logopédie v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, neskôr nový študijný program školská logopédia v kombinácii s učiteľstvom pre 1. stupeň ZŠ. Katedra pedagogiky pre 1. stupeň ZŠ začala meniť svoj charakter až koncom roka 1996 s výraznou podporou dekana Pedagogickej fakulty v Prešove prof. PhDr. Milana Tureka, CSc., kedy katedra pod vedením prof. PhDr. Milana Portika, PhD., zmenila svoj názov na Katedru elementárnej a špeciálnej pedagogiky a výučbu špeciálnopedagogických disciplín začalo zabezpečovať Oddelenie špeciálnej pedagogiky pod vedením doc. PaedDr. Ladislava Horňáka, PhD.“ (Hlebová, 2014, s. 62-63). Od roku 1997 sa začal na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove študovať odbor špeciálna pedagogika so zameraním na školskú logopédiu, psychopédiu a etopédiu (Turek, 2000, s. 18). V akademických rokoch 2000/2001 až

2004/2005 sa etopédia študovala v kombinácii so slovenským jazykom a s technickou výchovou (Študijný program, 2000/2001–2004/2005). V súčasnosti sa študuje v kombinácii s elementárnou pedagogikou. Odborným garantom študijného programu Pedagogika psychosociálne narušených je prof. PhDr. Milan Portik, PhD. Medziodborové štúdium zabezpečovali vysokoškolskí pedagógovia z Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Od akademického roka 2006/2007 sa štúdium etopédie začalo absolvovať v trojstupňovom štúdiu a postupne sa spojili programy etopédie a psychopédie do študijného programu špeciálna pedagogika. Jej odborným garantom je prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. Štruktúra programu etopédie umožnila postupné rozširovanie, inovovanie povinne voliteľných predmetov podľa profilácie absolventa bakalárskej a magisterskej formy štúdia. K nosným etopedickým predmetom patrili etopédia – základy, teória prevýchovy a vyučovania psychosociálne narušených, špeciálne výchovné programy, špeciálnopedagogické poradenské služby, etopedická diagnostika, špecifické poruchy správania, špeciálnopedagogická prax. Zámerom povinne voliteľných predmetov bolo prehĺbenie odborných tém v teoretickom diškurze a v modelových edukačných situáciách. K takto orientovaným patrili predmety výchova hyperaktívnych detí a mládeže, týraných a zneužívaných detí a mládeže, techniky zvládania konfliktov, kurz sebaobrany, kauzisticky seminár (Študijný program, 20006/2007, 2016/2017).

V súčasnosti pregraduálna príprava študentov etopédie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove je korpusom teoretických a praktických poznatkov. Špeciálnopedagogické, medicínske a patopsychologické disciplíny tvoria 56% povinných jednotiek. K bazálnym povinným špeciálno-pedagogickým etopedickým predmetom patrí pedagogika psychosociálne narušených – základy, teória výchovy a prevýchovy, edukácia žiakov s poruchami správania. Poznatky sú prehĺbené v povinne voliteľných predmetoch, ako je manažovanie inkluzívnej triedy, výchova detí s problémovým správaním v materskej škole, výchova detí s problémovým správaním a mentálnym postihnutím, výchova detí s hyperkinetickou poruchou, so syndrómom týraného, zneužívaného a zanedbaného dieťaťa, dieťa v riziku správania, individuálny vzdelávací program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Študenti sa zoznamujú a pracujú aj s osobnou dokumentáciou žiaka a špeciálnopedagogickou dokumentáciou pedagogického a odborného zamestnanca (Študijný program, 2017/2018).

V etopedickom štúdiu aj s podporou týchto prehlbujúcich predmetov prípravu smerujeme k profesionalizácii špeciálnopedagogickej profesie. V modely širšej profesionality sa podľa Kasáčovej (2004, s. 48) má *„rola učiteľa plánovať, riadiť, regulovať proces sprostredkovania učiva, hľadať optimálne metódy a stratégie na jeho efektívne zvládnutie žiakmi, podnecovať k aktívnemu prístupu k učeniu sa samotnými žiakmi a tak ich viesť k preberaniu zodpovednosti za vlastný sebarozvoj“*. Uvedomujeme si, že táto rola procesom praktickej realizácie. Študenti na seminároch zážitkovou formou vedomosti usporadúvajú do myšlienkových konceptov, ktoré tvoria ucelené modely intelektovej činnosti. Vyjadrujú svoje chápanie, názory a postoje k preberaným témam.

Učiteľ či vychovávateľ musí vo svojej edukačnej praxi zaujať filozofický, hodnotový postoj ako reakciu na otázky žiakov týkajúcich sa bytia, spoločenských i prírodných problémov (Kosová, 2013). Súčasťou štúdia je priebežná a súvislá špeciálnopedagogická prax, realizovaná od letného semestra prvého ročníka bakalárskeho štúdia v cvičných špeciálnych výchovných zariadeniach a v magisterskom štúdiu v školách pri špeciálnych výchovných zariadeniach a školách hlavného prúdu vzdelávania v podiele 16% za semester (Čekanová, 2016). Prax je zostavená tak, aby si študent vytvoril ucelený prehľad o špeciálnopedagogickej

edukačnej realite v podmienkach špeciálnych výchovných zariadení a škôl hlavného prúdu vzdelávania. Sebareflexiu praxe a teoretické poznatky študent integruje v záverečnej štátnicovej skúške pred komisiou (Žolnová, 2018).

Štúdium špeciálnej pedagogiky v špecializácii na pedagogiku mentálne postihnutých, pedagogiku sluchovo postihnutých a špeciálnopedagogické poradenstvo sa realizuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (História katedry, 2018). Na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku – Inštitút Juraja Paleša v Levoči sa študuje špeciálna pedagogika v kombinácii s pedagogikou mentálne postihnutých (Špeciálna pedagogika, 2018).

## Záver

Pregraduálna špeciálnopedagogická príprava študentov je dynamickým procesom, ktorým chce katedra špeciálnej pedagogiky citlivo reagovať na požiadavky vývoja špeciálnopedagogickej profesie v praxi. Teoretické etopedické poznatky a poznatky z pomocných a deskriptívnych vied tvoria základňu porozumenia všetkým dimenziám špeciálnopedagogickej profesie. Výskumné projekty sú súčasťou teoretického poznania a vedeckej prípravy študentov.

## Literatúra

Čekanová, T. (2016). Špeciálnopedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

História katedry. (2018). Dostupné na <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-specialnej-pedagogiky/historia-katedry/>

Hlebová, B. (2014). Quo vadis špeciálna pedagogika? In A. Prídavková, et al., *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (s. 60-68). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Kaleja, M. (2013). *Etopedická propedeutika v inkluzívni špeciálnej pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

Kosová, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení

Soriano, V. (2014). Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání. Uvedení teorie do praxe. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání.

Študijný program 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2004/2005, 2006/2007. Prešov: Vydavateľstvo Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

Študijný program 2016/2017, 2017/2018. Dostupné na <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

Špeciálna pedagogika. (2018). Dostupné na <http://www.ijplevoca.sk/studium/akreditovane-odbory/>

Turek, M. (2000). Úvod. In *Študijný program 2000/2001*. Prešov: Vydavateľstvo Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

---

Vojtová, V. (2013). Vyhledávání dětí s problémy v chování jako intervenční strategie 3P. In K. Červenka, et al., *Východiska pro speciálněpedagogické intervence v etopedii* (s. 21 -28). Brno: Vydala Masarykova univerzita.

Žolnová, J. (2013). *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Žolnová, J. (2018). Profesionalita špeciálneho pedagóga etopéda - výzva pre celoživotné vzdelávanie. In *Disputationes*, 9(3), 99-105.

## **Adresa autora**

### **Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.**

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, PU v Prešove

Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov

jarmila.zolnova@unipo.sk