

Edukácia

Vedecko-odborný časopis



**Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v
Košiciach Ročník 5, číslo 2, 2022. ISSN 1339-8725
<https://doi.org/10.33542/EDU2022-2-0>**

Profil časopisu Edukácia

Vedecko-odborný recenzovaný 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 psychologov,
- 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 ročne v elektronickej podobe

Výkonný redaktor

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Redakčná rada

Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok, Slovensko

Prof. PaedDr. Jarmila HONZÍKOVÁ, Ph.D.

Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň, Česko

Prof. UAM dr hab. Michał JARNECKI

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

Prof. Koval PETRO, DrSc.

Prykarpatska Národná univerzita Vasyla Stefanyka, Ivano-Frankivsk, Ukrajina

Prof. Sergii D. RUDYSHYN, DrSc.

Glukhivska Národná pedagogická univerzita Alexandra Dovzhenka, Hlukhiv, Ukrajina

Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Doc. PhDr. Denisa LABISCHOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava, Česko

Doc. PaedDr. Lenka ROVŇANOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Prešov, Slovensko

PaedDr. Michal NOVOCKÝ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Ugrai JÁNOS, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita v Miškolci, Miškolc, Maďarsko

Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Recenzenti

Prof. PhDr. Anna HOGENOVÁ, CSc. (UK Praha)

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

Prof. Volodymyr STAROSTA, DrSc. (UPJŠ Košice)

Doc. Mgr. Tatiana DUBAYOVÁ, PhD. (PU Prešov)

Doc. Mgr. Kateřina DYTRTOVÁ, Ph.D. (UJEP Ústí nad Labem)

Doc. PaedDr. Terézia HARČARÍKOVÁ, PhD. (UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

Doc. ThDr. Peter TIRPÁK, PhD. (PU Prešov)

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

PaedDr. Janka FERENCOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Renáta PONDELÍKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Mgr. Katarína PETRÍKOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

Mgr. Jarmila ŽOLNOVÁ, Ph.D. (PU Prešov)

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
Vydavateľstvo ŠafárikPress

OBSAH

Hanesová, D. - Bruer, N. A. - Dubreuze Sr., L. H.: NÁBOŽENSKÁ TOLERANCIA UČITEĽOV: OVEROVANIE MEDZINÁRODNÉHO NÁSTROJA V SLOVENSKOM KONTEXTE	6
Hlavinka, F.: PŘÍNOS FILOSOFIE KE VZDĚLÁNÍ VZDĚLAVATELŮ	21
Koldeová, L.: MENTORING AKO FORMA UVÁDZANIA ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV DO PRAXE	29
Kříž, Š. - Sommerová, M.: HRDINOVÉ VE VÝTVARNÉ ANIMACI	35
Lukáčová, M. - Selecký, E.: RIADENIE PROFESIJNÉHO ROZVOJA V KONTEXTE ROZVOJA ĽUDSKÝCH ZDROJOV	47
Novocký, M. - Orosová, R. - Petříková, K.: KOMPARÁCIA FREKVENCIE REALIZÁCIE PROFESIJNEJ REFLEXIE A NÁROČNOSTI UPLATŇOVANIA DIAGNOSTICKEJ KOMPETENCIE CVIČNÝCH UČITEĽOV Z ASPEKTU VYBRANÝCH PREMENNÝCH	58
Stárek, L.: POHLED NA PROFESNÍ IDENTITU V PROCESU PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	69

NÁBOŽENSKÁ TOLERANCIA UČITEĽOV: OVEROVANIE MEDZINÁRODNÉHO NÁSTROJA V SLOVENSKOM KONTEXTE

RELIGIOUS TOLERANCE OF TEACHERS: VERIFYING AN INTERNATIONAL INSTRUMENT IN THE SLOVAK CONTEXT

Dana Hanesová

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Nico A. Bruer

Driestar Educatief, The Netherlands

Libny H. Dubreuze Sr.

Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Abstract:

The study presents the results of one phase of the process of validation of different language versions of a questionnaire in English language aimed at measuring religious tolerance of teachers, here specifically the Slovak version used in a Slovak sample of future teachers. The research instrument was developed by Dutch and South African researchers with the intention of its widespread use across countries and regions. Through collaboration with the Slovak research team, the questionnaire was piloted and subsequently validated with a random sample of prospective teachers (N= 113) in Slovakia. Although the Slovak version also demonstrated a high level of reliability of this forthcoming instrument, nevertheless some subscales - in particular 'openness' and 'universal set of values' - will require more attention from the international team of questionnaire authors; as yet they are not quite reliably set up to measure these constructs. In addition to shortcomings in the verbalisation of the questionnaire items, some indications for future research can be noted: compared to previous research in the Netherlands and South Africa, the level of so-called 'liberal' religious tolerance, as defined by the questionnaire authors, appeared to be somewhat lower among Slovak respondents. Although Slovak respondents are very respectful of other people, their "openness" towards other people or the government seems to be very low. Despite their respect and empathy, they seem to want to live their own lives. But this assumption is not based on a very high respect for the value of their own religion.

Key words:

religious tolerance, questionnaire, teachers, international, measurement, tool

Úvod

Tolerancia je považovaná za jeden zo základných prejavov 'humanity' a za východisko rozvíjania spravodlivej demokratickej spoločnosti. V druhej a tretej dekáde 21. storočia, v období silnejúcich prejavov národnostnej a náboženskej neznášanlivosti, xenofóbie

a militantného nacionalizmu, výrazne podnecovaných predovšetkým prostredníctvom sociálnych sietí, sa zvyšujú požiadavky na učiteľov a vychovávateľov, aby vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti venovali zásadnejšiu pozornosť diagnostike, prevencii a rozvíjaniu žiackych postojov národnostnej, kultúrnej a náboženskej znášateľnosti. Výskumy odryli napríklad fakt, že náboženská neznášateľnosť sa rozvíja aj ako jeden z fenoménov skrytého kurikula. Podľa Potgietera et al (2014, s. 1) „najčastejšie vystupuje do popredia vo vzdelávacích kontextoch, ako sú učebne, školské chodby a ihriská”.

Výchova v “duchu ... priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie” sa stala jedným z princípov výchovy a vzdelávania aj v SR (Kusý & Stredlová, 2003; Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní), a to ako súčasť prierezovej témy ‘multikultúrna výchova’ - povinnej súčasť vzdelávania na základných a stredných školách. Z profesionálneho hľadiska práve učitelia nesú zodpovednosť za vedenie žiakov k schopnosti tolerovať príslušníkov iných etník či náboženstiev a zároveň k úcte a vďačnosti za hodnoty vlastného národa.

Dôležitou požiadavkou je, aby výchova k tolerancii bola nielen ukotvená v kurikulárnych cieľoch a obsahu vzdelávacích aktivít, ale aj , ale predovšetkým predstavovala zvnútornenú hodnotu, prejavujúcu sa tolerantným právaním sa učiteľov. Ich osobné presvedčenie, inštinkty a hodnoty ako súčasť skrytého kurikula majú zásadný vplyv na výchovu k tolerancii (Broer et al, 2014 a i.). Podstatná je teda nielen schopnosť učiteľov ‘odučiť’ prierezovú tému multireligiozity, ale najmä úroveň ich osobnej náboženskej tolerancie. Tento princíp sa vzťahuje nielen na učiteľov náboženskej výchovy a etickej výchovy, ale všeobecne na všetkých učiteľov a vychovávateľov.

Skúmaniu náboženskej tolerancie či už súčasných alebo budúcich učiteľov sa v posledných rokoch intenzívne venuje tím holandských a juhoafrických výskumníkov (Broer, De Muynck, Potgieter, Wolhuter, Van der Walt), ktorý na základe analýzy doterajších výskumov rôznych konceptov tolerancie začal s vytváraním nástroja na meranie náboženskej tolerancie učiteľov. Jeho prvý náčrt, aplikovaný v holandskom školskom kontexte vznikol ako *Questionnaire of religious tolerance* v r. 2013.

Od začiatku tohto projektu je hlavnou snahou medzinárodného tímu vytvoriť taký merací nástroj, ktorý by umožňoval meranie náboženskej tolerancie pedagogických zamestnancov nielen v rámci jednotlivých kultúr či regiónov, ale aj ich komparáciu naprieč rôznymi regiónmi. Autori dotazníka preto po odpilotovaní prvej verzie dotazníka vo vlastných krajinách rozvinuli spoluprácu s výskumníkmi v ďalších regiónoch. Aby zabezpečili objektívnu komparáciu medzi regiónmi, bolo potrebné reflektovať inokultúrne chápania náboženskej tolerancie a premietnuť ich do formulácie jednotlivých položiek spoločného meracieho nástroja. V súčasnosti prebieha overovanie prekladov tohto nástroja do rôznych jazykov sveta; spoločné úsilie tímu je venované práve zakomponovaniu citlivejšieho prístupu k verbalizácii jednotlivých zložiek dotazníka vzhľadom na rôznorodosť kultúr v rôznych regiónoch Európy a sveta vôbec, vrátane SR. Z tohto dôvodu medzinárodný tím požiadal skupinu slovenských výskumníkov na katedre teológie a katechetiky na Univerzite Mateja Bela o spoluprácu pri preklade a prvotnom pilotovaní slovenskej verzie tohto nového meracieho nástroja v SR. Nakoľko vo všetkých doterajších meraniach tvorili pilotnú vzorku budúci učitelia rôznych predmetov, takéto zloženie bolo vyžadované aj v slovenskom parciálnom výskume.

Táto štúdia autorského tímu, pozostávajúceho z autorov medzinárodného dotazníka a spolupracovníkov zo slovenského spolupracujúceho pracoviska, prezentuje priebežné výsledky pilotného overovania tohto medzinárodného výskumného nástroja v jeho slovenskej verzii. Hoci teda tento príspevok prezentuje len určitý výsek z

rozsiahlšieho medzinárodného výskumného projektu, jeho účelom je predstaviť súčasný stav medzinárodného výskumného nástroja na meranie náboženskej tolerancie – poukázať na štruktúru kategórií, akými je možné uchopiť a merať konštrukt náboženskej tolerancie, v tzv. širšom t.j.. liberálnom chápaní autorov zmieneného dotazníka, zastupujúcich západné demokracie). Cieľom tejto pilotáže bolo predovšetkým odhaliť vhodnosť tohto nástroja pre slovenský edukačný kontext; inými slovami zistiť, ktoré koncepty či položky meracieho nástroja sú po jeho preklade do slovenského jazyka ťažšie uchopiteľné, a po objasnení jazykových nezrovnalostí cez konzultáciu s edukačnými odborníkmi pomôcť odhaliť rozdiely v chápaní náboženskej tolerancie a zároveň prispieť ku skvalitneniu formulácií v celkovom meracom nástroji. Pre zistenie reprezentatívnych výsledkov týkajúcich sa náboženskej tolerancie učiteľov či študentov učiteľstva v SR, podobne ako v iných krajinách, bude nevyhnutné vyčkat' na odpilotovanie všetkých jazykových verzií, zakomponovanie nevyhnutných zmien a finálnu verziu tohto meracieho nástroja, ktorý má ambíciu byť tzv. cross-national (nadmárodným). Až vtedy bude možné uskutočniť seriózný výskum s dostatočne veľkou vzorkou učiteľov.

Teoretické východiská

V chápaní konceptu *tolerancia* dochádza v dôsledku spoločenských udalostí v uplynulých dekádach k viacerým posunom a napätiam, s ktorými by učitelia mali byť oboznámení. Jednou z príčin ich vzniku môže byť nedostatočné venovanie pozornosti rôznorodosti aspektov tolerancie v rámci rôznych odborov a oblastí ľudskej činnosti (napr. Kondrla & Repar, 2017). Uvedieme niekoľko príkladov Filozofická ontológia, ktorá hovorí o bytí ako jednote, si všíma existenciálny aspekt tolerancie; logika (myslenie bez kontradikcií) si všíma jej racionálny aspekt; psychológia, ktorá sa venuje integrite osobnosti, sa venuje tolerancii z hľadiska schopnosti sebakritiky a otvorenosti k zmene názoru. Etika medziľudských vzťahov očakáva od tolerancie empatiu a zároveň asertivitu pri reflektovaní prijatého hodnotového systému; náboženstvo definuje toleranciu z hľadiska viery v Boha či inak definovanej najvyššej hodnoty, ktorú uctieva. V kresťanskej teológii sa paradox tolerancie prejavuje v ochote znášať (teda *tolerovať*) inakosť až na smrť (ukrižovanie Krista), a zároveň svedčiť o jeho jedinečnosti (Hanes, 2002). Politika vníma toleranciu z aspektu práva na slobodu myslenia, svedomia a náboženstva, pluralitu postojov rieši legislatívne (Charter of... 2010, Čl. 10).

Užšie chápanie tolerancie sa odvíja od latinského *tolerare* s významom *stripiť, znášať*. Označuje spôsob myslenia a konania charakterizovaný znášateľnosťou jednotlivca voči ľuďom, s ktorých názorom nesúhlasí. Podľa Bruggerovho *Filozofického slovníka* (2006, s. 453) tolerancia je „správanie človeka, ktorý je odhodlaný nepotláčať u iných ich presvedčenie, zvlášť svetonázorové a morálne, ani jeho prejavy, aj keď ho považuje za zlé alebo zavrhnuteľné. Neznamená to ani súhlas s takým presvedčením ani ľahostajnosť“. Ako príklad možno uviesť ‘Voltaireov princíp tolerancie’ (Tallentyre, 1906, s. 199): “Nesúhlasím s tým, čo hovoríte, ale budem na smrť obhajovať vaše právo, aby ste to mohli povedať.” Ani podľa Galstona, autora *The Practice of Liberal Pluralism* (2005), tolerancia neznamená, že človek pochybuje o svojej vlastnej pozícii. Liberál nie je ten, „kto sa nevie v debate postaviť na svoju vlastnú stranu“ (s. 4). Konštatuje, že hoci “cnosť tolerancie bude základným atribútom liberálneho pluralitného občianstva”, nejde o “nejaký ľahký relativizmus o tom, čo je ľudské dobro; v skutočnosti je zlúčiteľná s morálnou kritikou tých, od názorov ktorých sa odlišuje” (s. 4). Tolerancia v užšom *zmysle* sa teda prejavuje ako zaujatie konkrétneho, *tolerantného* postoja jednotlivca voči konkrétnym názorom, postojom a správaniu iného.

Širšie tzv. liberálne chápanie tolerancie prezentujú napr. Broer – spoluautor tejto štúdie, De Muynck, Potgieter, Wolhuter a Van der Walt (2014). Chápu ňou ‘spoločenský

konštruktívny vyznačujúci sa "rozhodovaním založeným na určitom hodnotovom systéme, etickým správaním, rozumnou argumentáciou, odlišnosťou a určitým spektrom správania" (s. 83). Jeho zástancovia špecifikujú nasledujúce kľúčové koncepty liberálnej tolerancie: slobodu, kontext rozdielnosti, rešpekt voči iným, úsudok, hodnotenie a rozlišovanie, hodnotový či etický systém, širší spoločenský kontext, porozumenie a empatiu. Tie vytvárajú priestor pre "rešpektujúci, zmysluplný a empatický postoj jednotlivcov/skupín ľudí, ktorí v kontexte rozdielov uznávajú a obhajujú svoje právo slobodne si zachovávať určité presvedčenia a hodnoty a zároveň prijímajú, že ostatní majú slobodu a právo hodnotiť a posúdiť tie isté presvedčenia a hodnoty z hľadiska vlastných hodnotových systémov" (s. 84-86). Takéto široké chápanie tolerancie aplikujú spomínaní autori do edukačnej sféry, a to v podobenástroja merania náboženskej tolerancie učiteľov.

Pre hodnotenie *náboženskej tolerancie* učiteľov je rozhodujúci stupeň osobnej zaangažovanosti pri 'strete s inakosťou'. Levinas (1961), Dojčár (2005), Machálek (2010), Diatka & Liguš (2016) vnímajú toleranciu na škále medzi dvoma pólmi - od pasívnej, ľahostajnej voči druhým cez formálne vzájomné uznávanie exteritoriality, nevyhnutné pre 'bytie vedľa seba', po aktívnu toleranciu, implikujúcu úsilie pochopiť a brať do úvahy iných a ich odlišnú kultúru, zbavovať sa predsudkov. Vrcholom je snaha o integráciu. Halík nazerá na toleranciu aj ako na "redukovanú verziu inej cnosti - lásky k blížnemu". Rozlišuje medzi 'ľacnou toleranciou' ("každý má svoju pravdu") a 'náročnou toleranciou' – "umením zdieľania a vzájomného obohacovania v rešpekte k inakosti druhého" (2009, s. 3).

Implementácia širšie chápanej náboženskej tolerancie v školskej praxi je predmetom nadnárodných dokumentov, napr. *Toledo princípov vyučovania o náboženstvách a presvedčeniach v štátnych školách*, vydaných medzinárodnou organizáciou Organization for Security and Co-operation in Europe, (2007). Zdôrazňuje spôsobilosť učiteľov, a to nielen učiteľov náboženskej či etickej výchovy, chápať a rešpektovať históriu regiónov, rôznosť tradícií, a tak prispievať k rozvoju náboženskej slobody a vzájomného rešpektu. Obsahuje praktické usmernenia pre prípravu a implementáciu učebných osnov svetonázorovej výchovy.

Autori *Toleda* pokladali za východisko výchovy k náboženskej tolerancii nekonfesijné vyučovanie o náboženstvách v štátnych školách, hoci legislatíva väčšiny štátov EÚ, vrátane SR, v čase vzniku Toleda ukotvovala (aj) konfesijnú náboženskú výchovu, založenú na princípe práva rodičov na zabezpečenie vzdelania a vyučovania v súlade s vlastným náboženským a filozofickým presvedčením (*Protocol to the Human Rights Convention*, No.11, 1952; Hanesová, 2006). Objektívne učenie o iných náboženstvách mohlo byť súčasťou aj iných predmetov. Možno predpokladať, že rôzna edukačná prax v tejto oblasti v rôznych regiónoch sveta má určitý vplyv na úroveň náboženskej tolerancie učiteľov, čo by mohlo byť predmetom ďalšieho výskumu.

V čase publikovania *Toleda* (2007) sa mnohí učelia v Európe cítili "nedostatočne pripravení riešiť kultúrnu a náboženskú diverzitu, s ktorou sa stretávajú vo svojich triedach". Viacerým chýbali dostatočné profesionálne vedomosti a zručnosti, ako objektívne, vyvážené a citlivo diskutovať o rôznych náboženstvách, svetonázoroch a filozofiách, a tiež o aplikovaní ľudských práv. „Príliš veľa nových učiteľov ... nikdy neabsolvovalo kurz, ktorý by sa zaoberal touto kompetenciou, vo svojej učiteľskej príprave neboli priamo konfrontovaní s inými kultúrami, svetonázorovými systémami alebo zásadami ľudských práv" (s. 55). Preto si autori medzinárodného meracieho nástroja, ale neskôr aj jednotliví národní spolupracovníci v procese validizovania tohto nástroja, kladli a kladú otázku, aký je stav pripravenosti súčasných učiteľov a adeptov na túto profesiu učiť tieto prierezové témy, a najmä, aká je úroveň ich náboženskej

tolerancie. Tvorba medzinárodného dotazníka je cestou k nachádzaniu odpovedí na túto otázku.

Empirický výskum

Cieľom výskumnej spolupráce zahraničných a slovenského partnera v SR bolo overiť slovenskú mutáciu medzinárodného meracieho nástroja - dotazníka náboženskej tolerancie - na vzorke budúcich učiteľov. Výsledky tejto pilotáže mali prispieť k skvalitneniu verbalizácie položiek, a teda zvýšeniu validity medzinárodného dotazníka, ktorý by bol schopný merať náboženskú toleranciu učiteľov súčasne vo viacerých regiónoch sveta a tak umožniť ich vzájomnú komparáciu, ako aj komparáciu s predchádzajúcimi analýzami v iných národných vzorkách (publikovanými najmä v Broer et al, 2014, Broer et al, 2016).

Výskumný nástroj

Ako bolo uvedené už vyššie, celkovo išlo v tomto medzinárodnom skúmaní zatiaľ o postupné overovanie národných mutácií medzinárodného dotazníka náboženskej tolerancie (Broer, De Muynck, Potgieter, Wolhuter & Van der Walt, 2014), a teda prezentovania meracieho nástroja v procese jeho vývoja (Broer et al, 2014). Autori pri jeho tvorbe vychádzali z analýzy modelu liberálne chápanej tolerancie, a to z jej šiestich zložiek: 1. rešpekt, 2. empatia, 3. hodnota vlastného náboženstva, 4. otvorenosť, 5. univerzálny súbor hodnôt, 6. pôvod vlastných hodnôt.

Každá zložka tolerancie je v dotazníku zastúpená skupinou výrokov. Úlohou respondenta je vyznačiť svoj postoj ku každému výroku na päťbodovej škále, pričom 1 – znamená silnú mieru súhlasu, 2 – znamená čiastočnú mieru súhlasu, 3 – znamená pripustenie, že sa dá s výrokom súhlasiť, 4 – znamená určitú mieru nesúhlasu, 5 – znamená úplný nesúhlas. Dotazník zároveň pri každom výroku obsahuje aj možnosť označiť postoj irelevantnosti „Tento výrok sa ma netýka“.

Prvá verzia dotazníka (2015) bola distribuovaná vo viacerých jazykových mutáciách (holandčina, angličtina, afrikáncina, tswančina). Jeho pilotovanie poskytlo 6 súborov údajov, ktoré boli následne podrobené faktorovej analýze a testu reliability. Na základe ich výsledkov bolo pri spracovávaní druhej verzie dotazníka nevyhnutné niektoré výroky preformulovať. Druhá verzia dotazníka je na rozdiel od prvej papierovej v elektronickej podobe.

Druhé kolo zberu údajov prebieha od konca roka 2015. Výskumnú vzorku tvorili končiaci študenti učiteľstva z Holandska, Albánska, Estónska a Slovenska. Jeho pilotovaniu v SR predchádzal preklad do slovenčiny, pripomienkovanie teológmi a pedagógmi a preformulovanie niektorých výrokov vzhľadom na slovenský kontext.

Výskumná vzorka

Výskumou vzorkou v SR, tak ako vo všetkých ostatných národných overovaniach, boli študenti učiteľstva (bez ohľadu na vyučovací predmet). V analýze boli zohľadnené len úplne vyplnené dotazníky, ktoré pri žiadom výroku nemali označenú odpoveď „irelevantné“. V slovenskej vzorke bol ich počet N=113. Vzorka vyššia než 100 respondentov však splnila predpoklad pre uskutočnenie faktorovej analýzy (Broer et al, 2014), a to aj vzhľadom na dostatočne vysoké faktorové zaťaženie 29 faktorov (Field, 2009).

Ako vyplynulo z úvodných položiek, väčšina respondentov (76%) sa hlásila ku kresťanstvu. Päťina z nich verila v nadprirodzené sily, ale nepatrila k žiadnej organizovanej náboženskej skupine. Iba 4% sa pokladali za nenáboženských (Tab. 1).

Tab. 1: Náboženské zázemie respondentov

	N	%
Považujem sa za človeka, ktorý je príslušníkom jedného z organizovaných náboženstiev.	86	76
Verím v nadprirodzené sily / moc, ale nepatrím do žiadnej organizovanej náboženskej / filozofickej / či inej svetonázorovej skupiny.	22	20
Nepovažujem sa za príslušníka žiadnej organizovanej náboženskej / filozofickej / či inej svetonázorovej skupiny a zároveň ani neverím v nadprirodzené sily / moc.	5	4
Spolu:	113	100

Analýza dát

Keďže použitý dotazník je vo fáze štandardizácie, bolo po zozbieraní dát pred ich interpretáciou nevyhnutné potvrdiť reliabilitu a validitu meracieho nástroja v slovenskej mutácii. Preto bol dátový súbor podrobený exploratívnej faktorovej analýze (podľa Howitt & Duncan, 2005). Druhá, konfirmatívna faktorová analýza bola uskutočnená prostredníctvom nútenej rotácie šiestich faktorov (Howitt & Duncan, 2005): 1. rešpekt; 2. empatia; 3. hodnota vlastného náboženstva; 4. otvorenosť; 5. univerzálny súbor hodnôt; 6. pôvod vlastných hodnôt. Tieto faktory sa ukázali byť dobre interpretovateľné. Ukázalo sa, že 29 výrokov v dotazníku preukázalo dostatočne vysoké (> 0,40) faktorové zaťaženie. Týchto 29 položiek vysvetlilo 64,7% celkového rozptylu v dátovom súbore. Ostatné výroky boli vylúčené z ďalšieho použitia v dotazníku.

Pre meranie vnútornej konzistencie dotazníka bol použitý koeficient nazývaný Cronbachovo alfa (Gavora et al, 2010); jeho kladná hodnota 0,7 sa bežne pokladá za náznak vnútornej konzistencie (0,8 naznačuje vysokú úroveň spoľahlivosti). Všetky sady otázok zoskupených do 6 faktorov, s výnimkou troch, mali hodnotu tohto koeficienta 0,7 plus. Vnútna konzistencia celého dotazníka dosiahla hodnotu 0.84 (Tab.2).

Tab. 2: Reliabilita škály a subškál

Faktory (subškály)	Položky	Alpha	
Rešpekt	10, 11, 41, 43, 44, 45, 46	0.92	Vynikajúce
Empatia	07, 09, 21, 24, 26, 38, 48, 50	0.90	Vynikajúce
Hodnota vlastného náboženstva	15, 31, 32, 36	0.78	Prijateľné
Otvorenosť	25, 27, 30, 39	0.57	Slabé
Univerzálny súbor hodnôt	33, 34, 37	0.59	Slabé
Pôvod vlastných hodnôt	17, 18, 19	0.60	Otázne
Celý dotazník		0.84	Dobré

Vnútná konzistencia dotazníka v slovenskej mutácii dosiahla hodnotu nad 0.8, to znamená, že sa preukázala vysoká úroveň jeho spoľahlivosti. Tri subškály však vykazovali slabé alfa skóre, konkrétne subškály 'otvorenosť' a 'univerzálny súbor hodnôt'. To znamená, že aj vzhľadom k uspokojivému celkovému koeficientu konzistencie polovica subškál sa javila ako problematická, čo naznačuje problematickosť interpretácie takto získaných dát. Autori dotazníka boli informovaní, že bude nutné naďalej pracovať na formulácii viacerých položiek v problematických subškálach, predovšetkým citlivejšie reflektovať značne monoreligiózny kontext krajín s dominantnou príslušnosťou obyvateľstva ku kresťanskému náboženstvu.

Výsledky meraní

Normalita dát v dotazníku a jednotlivých faktoroch bola overená štatistickými testami (Tab. 3).

Tab. 3: Overovanie normality

Testy normality	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilkov		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Celý dotazník	,039	113	,200*	,992	113	,722
Rešpekt	,220	113	,000	,723	113	,000
Empatia	,092	113	,020	,958	113	,001
Hodnota vlastného náboženstva	,090	113	,024	,955	113	,001
Otvorenosť	,101	113	,007	,977	113	,046
Univerzálny súbor hodnôt	,157	113	,000	,951	113	,000
Pôvod hodnôt	,112	113	,001	,974	113	,029

Pre každú zo 6 subškál (faktorov) a celkovú škálu (dotazník) boli vypočítané aritmetické priemery (M) a štandardné odchýlky (SD). Výsledky v Tabuľke 4 sú zoradené podľa priemerov (M) faktorov od najvyššieho k najnižšiemu.

Tab. 4: Deskriptívne ukazovatele pre dotazník a jeho subškály

	N	M	SD
Rešpekt	113	4.36	.83
Empatia	113	3.77	.77
Univerzálny súbor hodnôt	113	3.45	.88
Celý dotazník	113	3.41	.43
Pôvod hodnôt	113	3.22	.86
Hodnota vlastného náboženstva	113	3.09	.97

Otvorenosť	113	2.57	.72
------------	-----	------	-----

Priemery (M) faktorov 'rešpekt', 'empatia' a 'univerzálny súbor hodnôt' sú štatisticky významne nad priemerom celého dotazníka ($p = .000$). Stredná hodnota faktoru 'pôvod vlastných hodnôt' je nižšia než celkový priemer, ale nie podstatne nižší. Naopak 'hodnota vlastného náboženstva' a 'otvorenosť' sú významne nižšie než celkový priemer.

Súčasne s odpoveďami na otázku, ku ktorému náboženstvu sa respondenti hlásia, vyjadrili respondenti svoj postoj k vlastnému svetonázoru, t.j. odpovedali aj na 2 výroky, nakoľko im záleží na ich vlastnom svetonázore a do akej miery žijú s ním v súlade: 1. „Žijem dôsledne podľa pravidiel môjho náboženstva / filozofie / životného a svetového názoru“, 2. “Keď je potrebné rozhodnúť sa o vážnej veci, silný vplyv na moje rozhodovanie má moje náboženstvo a / alebo moje presvedčenia, ktoré sú súčasťou môjho náboženstva / filozofie / životného a svetového názoru.” Hoci v tejto fáze výskumu ide o validizovanie jazykovej mutácie a zatiaľ nie o generalizovanie zistených stupňov náboženskej tolerance, medzinárodný tím výskumníkov pokladá tieto zistenia za dôležitý podnet a bude im venovať v ďalšej analýze ešte väčšiu pozornosť. Pre analýzu slovenských údajov boli skóre týchto dvoch položiek zhrnuté do novej premennej 'stupeň konzervatívnosti' (opak liberálnosti) a vypočítaná jej priemerná hodnota (3,41). Všetky priemerné skóre nižšie než celkové priemerné skóre (<3,41) boli označené ako 'liberálne' – svetonázor nezohráva dôležitú úlohu v živote respondentov. Priemerné skóre vyššie než celkové priemerné skóre (> 3,41) bolo označené ako 'konzervatívne' – svetonázor zohráva v živote respondentov dôležitú úlohu. Následne bola uskutočnená analýza rozptylu, aby mohli byť porovnané priemery (M) faktorov (Tab. 5, 6) a vzájomné medziporovnanie faktorov (Tab. 7). Post-hoc test výskumníci nepovažujú za relevantný, pretože ide len o rozdelenie do dvoch skupín.

Tab. 5: Významnosť svetonázoru – deskriptívne ukazovatele pre dotazník a jeho subskály

Deskriptívne ukazovatele									
		N	M	SD	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Rešpekt	liberálni	60	4,2643	,92351	,11922	4,0257	4,5029	1,00	5,00
	konzervatívni	53	4,4636	,71038	,09758	4,2678	4,6594	1,57	5,00
	spolu	113	4,3578	,83280	,07834	4,2025	4,5130	1,00	5,00
Empatia	liberálni	60	3,6042	,80884	,10442	3,3952	3,8131	1,25	5,00
	konzervatívni	53	3,9552	,67408	,09259	3,7694	4,1410	1,63	5,00
	spolu	113	3,7688	,76587	,07205	3,6261	3,9116	1,25	5,00
Hodnota vlastného náboženstva	liberálni	60	2,6292	,73140	,09442	2,4402	2,8181	1,25	4,75
	konzervatívni	53	3,6038	,94873	,13032	3,3423	3,8653	1,50	5,00
	spolu	113	3,0863	,96869	,09113	2,9057	3,2668	1,25	5,00
Otvorenosť	liberálni	60	2,5083	,73641	,09507	2,3181	2,6986	1,00	4,25
	konzervatívni	53	2,6321	,70813	,09727	2,4369	2,8273	1,00	5,00
	spolu	113	2,5664	,72273	,06799	2,4317	2,7011	1,00	5,00
Univerzálny súbor hodnôt	liberálni	60	3,4278	,88318	,11402	3,1996	3,6559	1,00	5,00
	konzervatívni	53	3,4654	,87789	,12059	3,2234	3,7074	1,00	5,00
	spolu	113	3,4454	,87697	,08250	3,2820	3,6089	1,00	5,00
Pôvod vlastných hodnôt	liberálni	60	3,1667	,78714	,10162	2,9633	3,3700	1,33	5,00
	konzervatívni	53	3,2704	,94294	,12952	3,0105	3,5303	1,33	5,00
	spolu	113	3,2153	,86134	,08103	3,0548	3,3759	1,33	5,00
Celý dotazník	liberálni	60	3,2667	,40811	,05269	3,1613	3,3722	2,23	4,07
	konzervatívni	53	3,5651	,39696	,05453	3,4557	3,6745	2,55	4,36
	spolu	113	3,4067	,42809	,04027	3,3269	3,4865	2,23	4,36

Tab. 6: Významnosť svetonázoru - ANOVA test rozptylu priemerov dotazníka a subškál

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Rešpekt	Between Groups	1,118	1	1,118	1,621	,206
	Within Groups	76,560	111	,690		
	Total	77,679	112			
Empatia	Between Groups	3,468	1	3,468	6,185	,014
	Within Groups	62,227	111	,561		
	Total	65,694	112			
Hodnota vlastného náboženstva	Between Groups	26,731	1	26,731	37,862	,000
	Within Groups	78,366	111	,706		
	Total	105,096	112			
Otvorenosť	Between Groups	,431	1	,431	,824	,366
	Within Groups	58,071	111	,523		
	Total	58,502	112			
Univerzálny súbor hodnôt	Between Groups	,040	1	,040	,051	,821
	Within Groups	86,096	111	,776		
	Total	86,136	112			
Pôvod vlastných hodnôt	Between Groups	,303	1	,303	,406	,525
	Within Groups	82,790	111	,746		
	Total	83,093	112			
Celý dotazník	Between Groups	2,505	1	2,505	15,430	,000
	Within Groups	18,021	111	,162		
	Total	20,525	112			

Medzi subškálami existuje niekoľko významných pozitívnych korelácií (Tab. 7). Jedna z korelácií je značne negatívna, a to korelácia medzi "hodnotou vlastného náboženstva" a "univerzálnym súborom hodnôt". Zdá sa, že respondenti, ktorí si vysoko cenia hodnotu svojho vlastného náboženstva, zaznamenali nízku hodnotu "univerzálného

súboru hodnôt". S určitou opatrnosťou možno konštatovať, že keď si respondent vysoko váži svoj svetonázor, je menej otvorený voči iným náboženstvám či svetonázorom.

Tab. 7: Faktory vo vzájomnom medziporovnaní

Korelácie						
	Rešpekt	Empatia	Hodnota vlastného náboženstva	Otvorenosť	Univerzálny súbor hodnôt	Pôvod vlastných hodnôt
Rešpekt		+			+	+
Empatia					+	
Hodnota vlastného náboženstva					-	+
Otvorenosť						
Univerzálny súbor hodnôt						
Pôvod vlastných hodnôt						

Na záver možno konštatovať, že tri priemery tzv. 'konzervatívnych' respondentov sú významne vyššie než priemerné hodnoty 'liberálnych' respondentov: hodnota empatie, hodnoty vlastného náboženstva a priemer celkového dotazníka (Tab 8).

Tab. 8: Deskriptívne ukazovatele pre dotazník a jeho subškály v 2 skupinách ('liberálni' a 'konzervatívni')

	liberálni			konzervatívni		
	N	M	SD	N	M	SD
Rešpekt	60	4.26	.92	53	4.46	.71
Empatia	60	3.60	.81	53	3.96	.67
Hodnota vlastného náboženstva	60	2.63	.73	53	3.60	.95
Otvorenosť	60	2.51	.74	53	2.63	.71
Univerzálny súbor hodnôt	60	3.43	.88	53	3.47	.88

Pôvod vlastných hodnôt	60	3.17	.79	53	3.27	.94
Celý dotazník	60	3.27	.41	53	3.57	.40

Interpretácia výsledkov

Na jednej strane výsledky meraní v SR prostredníctvom dotazníka náboženskej tolerancie nemožno označiť za dostatočne robustné, ide len o pilotný dotazník v jeho validizačnej fáze. Všetky výsledky, vrátane výsledkov týkajúcich sa faktorov 'otvorenosti' a 'univerzálneho súboru hodnôt' treba označiť za predbežné. Výsledky súčasne vyslali autorom medzinárodného dotazníka signál, že znenie niektorých výrokov nebolo slovenským respondentom dostatočne jasné a nábožensko-kultúrne relevantné. Možno to bolo aj príčinou nízkeho počtu vyplnených dotazníkov. Súčasne sa autorom nástroja ukázalo, že bude náročné zostaviť jeden identický nástroj merania náboženskej tolerancie na použitie v odlišných kultúrnych a religióznych kontextoch s rôznym prístupom k náboženskej tolerancii.

Na druhej strane analýzy dát zo slovenskej vzorky budúcich učiteľov preukázali dostatočnú úroveň reliability dotazníka, pozostávajúceho z 29 výrokov a 6 faktorov. Ako sme už povedali, cieľom tohto dotazníka nebolo dospieť ku generalizujúcim záverom týkajúcim sa slovenskej vzorky. Napriek tomu si možno z tohto pilotného výskumu vziať niekoľko podnetov, ktoré by bolo vhodné preskúmať v ďalšej fáze výskumu v dostatočne veľkej vzorke:

Vychádzajúc z liberálne chápaného pojmu tolerancia, zdá sa, že k najvyšším hodnotám u slovenských respondentov patrí rešpekt voči iným, ďalej empatia a univerzálny súbor hodnôt. Ako podpriemerné sa ukážujú otvorenosť, hodnota vlastného náboženstva a pôvod vlastných hodnôt. 'Konzervatívni' respondenti pripisujú hodnote vlastného náboženstva výrazne vyšší význam než 'liberálni' respondenti (Tab. 8).

V porovnaní so vzorkami študentov učiteľstva v iných spomínaných krajinách, opísanými v predchádzajúcich štúdiách (Broer et al, 2014, 2016), sa úroveň náboženskej tolerancie, tak ako ju definovali autori dotazníka, vo vzorke slovenských študentov javí o niečo nižšia (Broer, 2016). Výnimkou je hodnota 'rešpektu'. Slovenskí respondenti, najmä z kategórie 'konzervatívni', si ostatných ľudí vedia vysoko vážiť, ale skóre ich 'otvorenosti' či už voči iným ľuďom alebo voči vláde sa ukazuje byť (relatívne) veľmi nízke. Respondenti napriek svojej úcte a empatii voči iným ľuďom chcú žiť svoj vlastný život. Tento postoj však nie je založený na vysokej úcte voči hodnote svojho náboženstva (obdobné trendy konštatujú aj Valčová, Pavlíková & Roubalová, 2016).

Záver

Výsledky overovania slovenskej mutácie medzinárodného nástroja merajúceho náboženskú toleranciu učiteľov, resp. študentov učiteľstva, poukázali na nevyhnutnosť úprav vo formuláciách jednotlivých položiek. Hoci aj v slovenskej mutácii sa preukázala vysoká úroveň spoľahlivosti tohto pripravovaného nástroja, predsa len niektoré subškály - najmä 'otvorenosti' a 'univerzálneho súboru hodnôt' - budú vyžadovať väčšiu pozornosť zo strany medzinárodného tímu autorov dotazníka; doposiaľ nie sú celkom spoľahlivo nastavené na meranie týchto konštruktov.

Pokiaľ by sme chceli naznačiť, akým smerom bude treba zaorientovať pozornosť budúceho možného výskumu, ale aj konkrétnych preventívnych krokov, smerujúcich k zvýšeniu náboženskej znášanlivosti, prostredníctvom edukácie v našich slovenských školách, možno spomenúť z našej pilotáže istý náznak nižšej miery tolerancie slovenských respondentov v porovnaní s inými európskymi krajinami (napr. Special Barometer 43, 2015). Z toho vyplýva, že je nevyhnutné posilniť výchovu k tolerancii –

počnúc učiteľskou prípravou. Medzinárodné výskumné tímy (Toledo, 2007, AHELO v Nedelová, 2013) odporúčajú robiť tak s väčším dôrazom na ľudské práva a rozvíjaním kritického myslenia, a to najmä vzhľadom na zistenú nižšiu výkonnosť kritického myslenia študentov učiteľstva v SR v porovnaní s inými programami a priemerom ostatných krajín.

Hlbším zámerom tohto výskumu, vyplývajúcim z pôvodného zámeru autorov medzinárodného dotazníka, je upozorniť na fenomén rastúcej náboženskej neznášanlivosti a podnietiť autorov národných kurikul, a to aj v SR, k uvažovaniu o zaradení tejto témy minimálne ako prierezuvej v rámci jednotlivých národných kurikul (Broer et al, 2014), ako aj poukázať na nevyhnutnosť rozvíjania súvisiacich kompetencií učiteľov – nielen náboženskej výchovy - na školách všetkých stupňov. Ako hovorí Ondrašek, „aj Slovensko sa bude etnicky a nábožensky spetrofarebňovať a pre pokojné spolunažívanie bude dôležité budovať kultúru tolerantnosti – s nezastupiteľnou a pre rozvoj tolerance zásadnou úlohou štátneho školstva“ (Ondrašek, 2015).

Všeobecne možno odporúčať, aby súčasťou profilu absolventa učiteľskej prípravy bolo informované zvnútornené porozumenie náboženskej tolerance; schopnosť viesť k nej žiakov na všetkých vzdelávacích stupňoch ako aj vytvárať bezpečný priestor pre dialóg a uskutočňovať prevenciu a intervenciu deštruktívnych javov neznášanlivosti na základe princípov tolerance.

Literatúra

Broer, N. A., De Muynck, B., Potgieter, F. J., Wolhuter, C. C., Van der Walt, J. L. (2014). *Measuring religious tolerance among final year education students: The birth of a questionnaire*. *IJRF*, 7(1/2), 77-96.

Broer, N. A., De Muynck, A., Potgieter, F. J., Van der Walt, J. L. & Wolhuter, C. C. (2016). 'Het vaststellen van de mate van religieuze tolerantie bij leraren in opleiding'. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies* 72(3), a3158. <http://dx.doi.org/10.4102/hts.v72i3.3158>.

Broer, N. *On measuring religious tolerance in teacher training*. Nepubl. prednáška na medzin. konferencii IAPCHE, 2016, Biezemortel.

Brugger, W. *Filosofický slovník*. (2006). Praha: Naše vojsko.

Charter of fundamental rights of the European Union (2000/C 364/01). *Official Journal of the European Communities*, C 364/9.

Diatka, C., Liguš, J. (2016). Thinking about certainty and tolerance... *Communications*, 18(4), 123-128

Dojčár, M. (2005). *Tolerancia v duchovnom živote*. Available on: http://www.saj.sk/doc/2005/7_konf_SAJ/nabozenska_tolerancia-saj05.pdf

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Sage: London.

Galston, W. A. (2005). *The Practice of Liberal Pluralism*. Cambridge: CUP.

Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.

Halík, T. (2009). *(In)tolerance v pohľadu teologa a religionisty*. Rozhlasové vysielanie 1. 6. 2009. 6 s. (s. 3) http://icv.vlada.cz/assets/urad-vlady/udalosti/konference/Intolerance_Halik.pdf

Hanes, P. (2002). Kresťanstvo v napätí medzi toleranciou a intolerciou. *Evanjelikálny teologický časopis*, 1(1), s. 13-15.

- Hanesová, D. (2006). *Náboženská výchova v Európskej únii*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Howitt, D. & Duncan, D. (2005). *Introduction to statistics in psychology*. Harlow: Pearson PH.
- Kondrla, P., Repar, P. (2017). Ontological consequences of the ethics of technology. *Communications*, 19(1), 19-27.
- Kusý, M., Stredlová, T. (2003). *Tolerancia: Príručka k výchove o tolerancii*. Dunajská Streda: Lilium Aurum.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Haag: Martinus Nijhoff Publ.
- Machálek, V. (2010). *Postoje kresťanu k islámu. (PhD. práca)*. Praha: TU KU.
- Nedelová, M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie kritického myslenia. In P. Fridrichová, P. Vísmeková (eds.). *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 87-97.
- Ondrašek, M. (15.7. 2015). Aj Slovensko sa bude nábožensky spestrofarebňovať. *Denník N*. Dostupné na: <https://dennikn.sk/188836/o-potrebe-nabozenskej-gramotnosti/>.
- Potgieter, F.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. (2014). 'Towards understanding (religious) (in)tolerance in education'. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies* 70(3), s. 8.
- Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*, CETS No.: 009, 11/Art. 2 1952, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/>.
- Special Eurobarometer 437: Discrimination in the EU in 2015. European Commission, 2015.
- Tallentyre, S. G. (1906). *The Friends of Voltaire*. London: Smith Elder & Comp.
- Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools. Warsaw: ODIHR, 2007.
- Valčová, K., Pavlíková, M., Roubalová, M. (2016). Religious Existentialism as countermeasure to moralistic therapeutic deism. *Communications*, 18/3, 98-104.
- Van der Walt, J.L. (2014). *Measuring religious tolerance in education*. Dostupné na: <https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary>.
- Van der Walt, J.L., Potgieter, F.J., Wolhuter, C.C. (2010). The road to religious tolerance in education in South Africa (and elsewhere). *Religion, State and Society*, 38(1), 29–52.

Adresy autorov

Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
 Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
 dana.hanesova@umb.sk

Nico A. Bruer

Driestar Educatief
Burgemeester Jamessingel 2, 2803 PD Gouda
The Netherlands

Libny H. Dubreuze Sr.

Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

PŘÍNOS FILOSOFIE KE VZDĚLÁNÍ VZDĚLAVATELŮ

THE CONTRIBUTION OF PHILOSOPHY TO THE EDUCATION OF EDUCATORS

Filip Hlavinka

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta, UP v Olomouci

Abstract:

The article presents philosophy as an important contribution to the education of educators in addition to expertise and didactic competence. It points to some limits of the scientific approach that philosophy can overcome. In order for philosophy to fulfill this role, it cannot be practiced as a summary of information about philosophy, but as an essential personal questioning.

Key words:

philosophy of education, limits of science, education of educators, philosophy, education

Úvod

„Tohle jste se učili ve škole?“

Sofie zavrtěla hlavou.

„Tam se neučíme nic... Rozdíl mezi učitelem ve škole a pravým filosofem je, že učitel si myslí, že toho hodně ví, a snaží se to do žáků nacpat. Filosof se ale se svými žáky snaží na věci přijít.“

Gaarder, J. (2012, s. 65).

Ten, kdo se věnuje vzdělávání a rozvoji druhých, potřebuje ovládat přinejmenším dvojí: jednak problematiku, kterou učí, jednak metody, kterými učí. V perspektivě vzdělavatelů tedy nestačí dobře rozumět problému a jeho řešení, pokud nedokážeme porozumění a dovednost řešení zprostředkovat druhým. Obráceně, umět učit bez porozumění vyučovanému, by to bylo velmi paradoxní. To se týká učitelů dětí i lektorů vzdělávajících dospělé (andragogů), nebo obecněji vychovatelů či vzdělavatelů.

Porozumění problematice pokrývá odborné vzdělávání, ať už je koncipováno oborově (co je třeba znát), kompetenčně (co a jak je třeba vyřešit), nebo jako kombinace těchto dvou přístupů. Právě kombinace oborového a kompetenčního pojetí může překlenout jinak možné jednostrannosti. Některé vzdělávací obsahy se totiž jen stěží přeloží do „jazyka“ přísně formulujícího kompetence, které představují schopnost řešit nějaký úkol, problém, situaci. Např. porozumění kultuře či dějinám vlastní země se bude těžko přepisovat do kompetencí, a pokud to nějak přispívá k řešení problému, tak velmi specifického. Spíše to spoluvytváří jakési zázemí a východisko, než samotné řešení. Přesto je to součástí porozumění sobě, druhým a světu, která se podílí mj. na sebepojetí a uchopování vlastní (osobní či sociální) identity. Na druhou stranu, zůstat jen u oborového (faktického) pojetí vzdělávacího obsahu by mohlo vést k tomu, že se

mine skutečný rozvoj na straně učícího se. Nestačí totiž obsah sdělit, podstatné je naučit s nově sděleným obsahem druhé dobře zacházet. Přitom je možné cílit na různé úrovně obtížnosti tohoto zacházení, jak to naznačují tzv. taxonomie vzdělávacích cílů.

Zvládnutí metod učení, vzdělávání, výchovy očekáváme od didaktického vzdělání, případně od lektorské průpravy. Zde má jistě opodstatnění základní porozumění oboru, např. znalost terminologie, nicméně lze předpokládat, že pro působení v praxi bude užitečný právě kompetenční přístup, který stanoví, jaké dovednosti má učitel ovládnout, jaké situace má umět řešit, obecněji, jak má vlastně učit.

Jak odborné, tak didaktické vzdělávání dnes pochopitelně těží z poznatků vědy a techniky, respektive technologie. Odbornost v sobě zahrnuje aktuální, tzn. vědecké porozumění problematice. To neznamená, že každý vzdělavatel musí být nutně vědec, tedy sám se věnovat vědeckému zkoumání. Spíše potřebuje mít přehled o současném stavu vědeckého poznání. Potřebuje rozumět tomu, jak vědecké poznatky vznikají, aby mohl vyhodnotit relevantnost informačních zdrojů apod. Podobně odbornost leckdy nese požadavek na znalost techniky či technologie používané v souvislosti s konkrétní problematikou. Didaktika také těží jak z výsledků vědeckého (pedagogického, andragogického, psychologického, případně dalších) výzkumu, tak je ovlivňována technologiemi. Vliv technologií nespočívá jen v přímé aplikaci do výukových situací (např. prezentační technika při prezenční výuce nebo e-learning při distanční výuce), ale i v přístupu ke hledání efektivního vzdělávání, které může být inspirováno algoritmizací a způsoby „komunikace“ s technologiemi (srov. technologické teorie vzdělávání u Bertranda, 1998).

Zdá se, že odborné a didaktické vzdělání vzdělavatelů představuje základ pro to, aby rozuměli tomu, co učit (aby to bylo relevantní), a jak učit (aby to podporovalo rozvoj vyučovaných). Aby chápali, na co se zaměřovat ve vzdělávání a jak vzdělávání prakticky uskutečňovat. Následující text předkládá důvody k tomu, proč by měl být tento základ doplňován i o filosofické vzdělání. Filosofie totiž nabízí náhled na limity (omezení) vědy a techniky a vysvětluje, proč tedy nestačí vycházet pouze z nich. Především ale filosofie zohledňuje zásadní celky (světa či života), což ani věda ani technika zpravidla nedělají (srov. Benyovszky, 2021). Díky zohledňování celku, pak přichází k novým porozuměním jednotlivému, např. jednotlivému člověku v kontextu jeho vzdělávání. Filosofie (někdy pojatá přímo jako filosofie výchovy) překračuje samozřejmost potřeby odborného a didaktického vzdělání vzdělavatelů a klade před ně hlubší otázky smysluplnosti vzdělávání a otázky podstaty člověka vůbec. Nahlédneme-li vzdělávání jako péči o rozvoj druhého člověka v jeho komplexnosti a celistvosti (nejen jako dílčí zprostředkování informací nebo dovedností), jako spolupráci na jeho stávání se sebou samým, pak jsou tyto otázky zásadní. Odbornost ani didaktika na ně odpovědi nenabídnou. Přestože se významně podílejí na dobré praxi vzdělávání, míří na tuto praxi z jiných perspektiv – důležitých, ale dílčích. Perspektiva filosofie k nim přidává hloubku a celistvost tehdy, pokud není filosofie sama pochopena a pojata jako souhrn informací, ale je zakoušena jako vlastní promýšlení a porozumění sobě, druhým a světu, které se ptá po smyslu a po vztahu k celku.

Proč nevystačíme s vědeckým přístupem

Věda (a technika) se ptá, jak věci fungují, v jakých jsou vztazích a jakým vývojem procházejí. To, jaký je význam zkoumaných věcí, nahlíží ze vztahů k jiným věcem a z příčina a důsledků jejich vzájemných interakcí. Usiluje o popsání a vysvětlení kauzality. Nevysvětluje ale (neumí změřit) podstatu věcí samých, bez kauzality. Čím je věc, která je? A co znamená „je“ této věci? Pokud jde o člověka (když uvažujeme o výchově a vzdělávání), různé vědy mohou nabídnout celou řadu poznatků. Ať jde o biochemické složení těla a jeho fungování na úrovni orgánové či molekulární, ať jde o

kognitivní funkce a jejich neurologické souvislosti, ať jde o sociální potřeby a strategie jejich naplňování, věda zjistila řadu cenných poznatků a rozumí řadě souvislostí. Ale neklade si otázku po podstatě člověka. Tedy jistě zkoumá cosi jako biologickou podstatu, duševní podstatu, sociální podstatu. Ale neklade otázku, co to znamená „být“ pro člověka. To, že člověk „je“ (ne nějak v souvislostech, ale vůbec) je na jednu stranu (zdánlivě) samozřejmé, na druhou stranu vědecky nezkoumané (a vědecky nezkoumatelné). Přesto je otázka „bytí“ pro člověka významná. Co znamená „být“ jako člověk? A jak unést směřování k nebytí (tj. smrti)? A také proč vlastně „být“? Myšleno nikoli kauzálně, ale teleologicky – tedy ne z jakých příčin je člověk na světě, ale s jakým smyslem (posláním) je člověk na světě. Takovými otázkami se zabývá filosofie. Ne, že by na ně dovedla dát vždy jednoznačnou odpověď, ale přinejmenším zve k jejich promýšlení. A ukazuje, k jakému porozumění (sobě, druhým a světu) možné odpovědi vedou. Totiž, že podle toho jak rozumíme sobě, světu, bytí, tak rozumíme druhým, a v důsledku tak žijeme. I tehdy, když toto naše rozumění není reflektováno, tedy, když si ho nejsme plně vědomi, protože je pro nás příliš samozřejmé. Zatímco věda se snaží věc prozkoumat a tím její poznávání jaksí uzavřít (nebo alespoň uzavřít dílčí část poznávání), filosofie (alespoň někdy) spočívá v opakovaném tázání. Přitom už toto tázání je důležité, už toto tázání člověka směřuje, otevírá, zve k podstatám (včetně podstaty sebe samého). Některé bytostné otázky je na místě klást stále znovu a znovu, protože jsou vyjádřením stále aktuálních nároků (a potenciálů), kterým jsme jako lidé vystaveni. Například otázka, jak mám jednat dobře – tj. otázka po tom, co je dobro a jak podle něj mohu orientovat svá rozhodnutí – nemůže být nikdy zodpovězena s definitivní platností. I když na ni najdu odpověď v kontextu dnešního dne, bude zapotřebí otázku klást už zítra znovu. Možná i mnohem dřív.

„Věda je zároveň bytostně dána svou metodou, která je jejím dogmatem“ (Novák, 2011, s. 91). Věda důsledně trvá na své metodologii, na metodě. Díky správnému zacházení s metodami (a nástroji) může věda vypovídat o svých zjištěních s jistou přesností. Využívání (aplikace) metody ale mj. znamená, že k tomu, co věda zkoumá, přistupuje s už předem danou „optikou“. Vědec nepřichází do „terénu“ jaksí bez ničeho, s tím, že by se pouze podíval nad tím, co (se) zde nachází. Postupuje podle víceméně předem daného postupu. „Právě onen charakter rozvrhu, předem známého, matematického, je pro vědu tím charakteristickým“ (Kružíková, 2010, s. 128). Vědec je vybaven metodou, která mu umožňuje, aby se v terénu orientoval a aby v něm něco nacházel. Současně mu tato metodologická výbava snadno zastíní to, co metodě nepodléhá. Přitom to, jak se díváme na věci a svět (i na sebe a druhé) významně ovlivňuje to, co vidíme a nacházíme. Pokud např. vědec-pedagog bude zkoumat interakce ve školní třídě a přijde do třídy vybaven záznamovým archem a stopkami (ale klidně i záznamovým zařízením), aby zaznamenával třeba poměry toho, jak dlouho hovoří učitel a jak dlouho hovoří žáci, nebo jaká jsou schémata rozhovorů (např. jak reaguje učitel na správnou odpověď a jak na nesprávnou, a jak tím (ne)podporuje žáka), může získat mnoho „dat“ použitelných k zodpovězení předem dané výzkumné otázky. Ale může přitom přehlédnout, že ve třídě se děje něco mnohem významnějšího, než je časové rozložení vzájemných replik mezi učitelem a žáky. Například to, že se učitel usmívá a jaká nálada z něj vyzařuje, stopky neměří. Oproti tomu filosofie (zejména fenomenologická) se snaží přistupovat k sobě, druhým, světu co nejvíce bez předem daných prizmat porozumění. Ptá se po podstatách, vždy jakoby znovu.

Jedním z důvodů, proč by nebylo dobré, aby věda zůstala jediným zdrojem porozumění sobě druhým a světu, je jakási námezdnost vědy. „Vědci si bohužel často nebývají vědomi politických, ekonomických a náboženských zájmů, které ovlivňují podporu výzkumu. Mnoho z nich bádá z intelektuální zvědavosti, a ačkoli to někdy není zřejmé, mají jen málokdy vliv na to, co bude předmětem zkoumání. I kdybychom se rozhodli

financovat čistou vědu, oproštěnou od politických, hospodářských a náboženských zájmů, ukázalo by se, že to ve světě omezených prostředků téměř nejde“ (Harari, 2018, s. 332 – 333). „Vědecký výzkum je většinou financován buď státem nebo soukromým sektorem, a když vláda nebo firma zvažuje, zda by měla nějaký vědecký projekt podpořit, první otázka bývá: „Přispěje ke zvýšení výroby a zisku a povede k hospodářskému růstu? Plán, jenž kritéria nesplňuje, najde sponzora jen stěží“ (tamtéž, s. 381). Totiž „vědecká činnost není svobodným bádáním v tom smyslu, že si každý může zkoumat, co chce, nýbrž musí vycházet z potřeb a možností institucionalizovaného provozu vědy“ (Hobza, 2015, s. 18). Je tedy na místě nejen vycházet vedle vědy z dalších zdrojů, ale také vědu samotnou podrobovat reflexi, což může být jedna z úloh filosofie.

Důležitou oblast výchovy a vzdělávání představují témata a problémy mravů, morálky a etického jednání. K této oblasti se jistě může věda vyjadřovat v podobě dílčích výpovědí, ale není kompetentní k tomu, aby stanovovala, co je dobro a co je zlo. Sama věda je v tomto ohledu spíše námezdna a pracuje tu spíše ve prospěch dobra, tu spíše zla. „Věda si nemůže stanovit vlastní priority ani rozhodovat o využití svých objevů. Z vědeckého hlediska nevyplývá, jak zacházet s genetickými poznatky. Měli bychom je užít k léčbě rakoviny, vytvořit geneticky upravené supermanky nebo dojnice s obrovskými vemeny? Vědecké objevy využije ke zcela odlišnému účelu liberální vláda, komunistický stát, nacistická říše nebo globální obchodní společnost a neexistuje žádný vědecký důvod, kterému z nich dát přednost“ (Harari, 2018, s. 334). Otázka dobra a směřování k němu, tedy i úsilí etické výchovy, tak zůstává otázkou filosofickou, případně náboženskou či ideologickou.

Věda se snaží proniknout do hloubky specifického problému a tak zužuje pole, které zkoumá, je v tomto smyslu reduktivní. Nepostihuje celek. Často se snaží to, co zkoumá, převést (v procesu operacionalizace teorií či hypotéz) na měřitelnou podobu, na model. Přitom tam, kde jde o bytostný rozvoj člověka, se bude výchova a vzdělávání vždy zabývat tím, co je neměřitelné. Cosi jako láska a laskavost, dobro, krása, spravedlnost se nějak (ne)propisuje do lidskosti každého člověka. Měřením to nejde zachytit, ale přesto je to podstatné.

Vztah celku a části

Ať si to uvědomuje více nebo méně, člověk je vždy součástí širších celků a to i celku nejzazšího, světa. Vztah k celku světa (i ne zcela uvědomovaný) nějak zakládá i porozumění sobě samému (jako součásti celku). Zdánlivě drobné změny v pojetí světa se pak promítají do toho, jak rozumíme sobě i druhým, a jak žijeme. Totiž „věc je taková nebo onaká, protože celek je takový nebo onaký, celek je takový nebo onaký, protože věc je taková nebo onaká. To, jak náleží věc do celku, není cizí tomu, čím je. To, čím je, není cizí tomu, co se děje s celkem“ (Benyovszky, 2021, s. 12). Přitom rozdíl důsledků v případě, že svět chápeme jako jednotu všeho, co jest, oproti případu, kdy svět chápeme jako celek vlastní (lidské) zkušenosti je závratný (srov. Benyovszky, 2021). V prvním případě je člověk jedním ze jsoucna. „Jsoucno mezi jsoucný“ (tamtéž, s. 31 – 33), zvláštní jsoucno, výjimečné svým vztahováním se k ostatním jsoucnům i ke světu, výjimečné tím, že světu nějak rozumí, může rozumět, může poznávat (a pojmenovávat), jak ostatní jsoucna jsou, jak je i on sám. To, jak jsoucna jsou je nějak (dané) a člověk tomu může porozumět. V druhém případě je člověk „subjektem“, v jehož perspektivě se jeví věci i ostatní skutečnosti světa jako „objekty“, jako „představy subjektu“ – čili to, co stojí před subjektem, je mu před-staveno a on to může zkoumat. Tyto dva pohledy nejsou totožné ani snadno zaměnitelné, vyplývají z nich rozdílné důsledky (srov. Benyovszky 2021). Např. to, zda chápeme člověka jako toho, kdo hledá porozumění (vlastnímu) bytí, nebo jako toho, kdo (karteziánsky) odvozuje

jistotu poznání od sebe samého a od použité metodologie. Nebo to, jestli je pro nás vše uchopitelné jakožto definovatelná věc.

Objekt-subjektové rozumění světu je v dnešní době bráno často jako samozřejmé. Natolik, že to snadno zastíní jiné možné rozumění. Totiž „samozřejmost je nejlepším modem skrytosti“ (Hogenová, 2011, s. 10). Že to ale samozřejmé být nemusí, ukazuje Heidegger (2014, s. 24): „Stavíme se proti stromu, před něj, a strom se představuje nám. Kdo se zde vlastně představuje? Strom nebo my? Nebo oba dva? Nebo ani jeden, ani druhý?“ A dále: „Jak se zdá, jde při tomto před-stavování o to, co se popisuje jako sféra vědomí a o čem se pojednává jako o duševnu. Ale stojí strom ve vědomí, nebo stojí na louce? Leží louka jako prožitek v duši, nebo se rozprostírá na zemi? Je země v naší hlavě? Nebo my stojíme na zemi?“ (tamtéž, s. 25). Zahlédnout, že to zdánlivě samozřejmé objekt-subjektové východisko pro vztahování se ke všemu kolem nás i k sobě samým není jediné možné, to nabízí filosofie. Mj. tehdy, když upozorňuje na nebezpečí, že vše „zvěčníme“, tedy, že budeme jako věci, „předměty“, „objekty“, chápat i to co jimi není, respektive, co má jinou podstatu. Snaha, ke všemu přistupovat po vzoru přírodních věd, které opravdu zkoumají „věci“, je zavádějící tam, kde jde o porozumění člověku, jak podotýká Husserl (2013, s. 31): „Následovat přírodovědný vzor, to znamená téměř nevyhnutelně: Zvěčnit vědomí, což nás od počátku zaplétá do nesmyslu, z čehož stále nanovo pramení sklon k nesmyslným stanovením problémů, k falešným směrům bádání.“ Hogenová (2020, s. 72) připomíná význam rozumění celkům bez marga, rozumění tomu, co nemá okraje, tedy tomu, co právě nelze definovat.

Vzdělavatel se zabývá podporou rozvoje druhých lidí. Jde mu o to, jak ti, kterým se věnuje, porozumí sobě samým, druhým, světu. Přitom záleží na tom, jaké je jeho vlastní rozumění. Od toho se odvíjí nejen to, k čemu může druhé odkazovat, ale také jak rozumí své vlastní úloze a roli. Vždy je součástí větších celků. Celek a část jsou vždy ve vztahu, ať je to vztah reflektovaný či nikoli. Je to právě filosofie, která tento vztah tematizuje a promýšlí. „Filosofie je (čisté) myšlení z hlediska celku“ ukazuje přesvědčivě Benyovszky (2021, s. 13). To je jeden z konkrétních přínosů filosofie pro vzdělání vzdělavatelů, kteří vedle odborné znalosti a didaktické dovednosti zajisté potřebují rozumět vlastnímu vztahu ke světu a druhým (i sobě samým), aby mohli pro sebe, druhé a svět otevírat své protějšky (partnery) ve vzdělávacím úsilí.

Jinými slovy, je na místě aby vzdělavatelé rozuměli tomu, kdo je člověk, k čemu vlastně potřebuje výchovu a vzdělání a kam má výchova a vzdělání směřovat. Přitom nestačí člověka pochopit jako „věc“. Nestačí o člověku říct to, co na něm lze definovat a změřit. Vedle toho, že je člověk nositelem konkrétního genomu, má konkrétní rozměry a žije v konkrétních kalendářních datech, je také otevřeným příběhem, zcela originálním. Je tím, kdo zakouší štěstí i trápení. Je trochu tajemstvím. Je. A co to znamená „být“, obzvláště „lidsky být“ s tím si hlave lámu právě filosofie, více než jakákoli věda. „Musíme vědět, co je to bytí samo, protože člověk je na něm závislý“ (Hogenová, 2011, s. 51). Totiž „„člověka“ můžeme pochopit jen z pozadí, kterému říkáme bytí. Jinak jen popisujeme to, co právě vidíme, tj. provádíme deskripci z pozadí, které si neuvědomujeme, a proto danému problému neporozumíme. Budeme o něm jen vědět mnoho jednotlivostí“ (tamtéž, s. 51 – 52). „Být člověkem“ pro filosofii není samozřejmé. Ta sice nenabízí definice a konečné odpovědi. Ale vyzývá opětovnému promýšlení a hledání. To je výzva pro vzdělavatele – hledat podstatu vzdělání v souvislosti s podstatou lidství, v souvislosti s bytím, a v tomto hledání (a podle něj) orientovat svoje vzdělavatelské jednání. Filosofie připomíná a vysvětluje, že „bytí je přístupno jen v tázání, stejně jako je tomu s ostatními platnostmi, jež nejsou předmětného charakteru, a které se ukazují v napětí bytostného tázání“ (Hogenová, 2016, s. 78).

Výchova a vzdělávání, které jsou pochopené jako péče o celistvost člověka, o nalézání podstat, a které nespočívají v pouhém předávání informací nebo rozvoji kompetencí, potřebují otvírat bytostné tázání. Proto i vychovatelé a vzdělavatelé potřebují prožívat ono napětí bytostného tázání, jak ho umí vzbudit filosofie, pokud ta není převedena na informace o filosofii, ale probíhá jako filosofování samo, tedy jako filosofické tázání. Taková filosofie má význam ve vzdělávání vzdělavatelů, protože může otvírat takové porozumění, které není vědeckého charakteru a přesto je podstatné.

Vzdělávání jako řemeslo a jako umění

Jistě že ne každý, kdo se podílí na výchově a vzdělávání druhých potřebuje neustále vycházet z hlubokého porozumění sobě, druhým a světu. Ve vzdělávání leckdy jde o předávání věcných informací a o trénink konkrétních dovedností. To je nepochybně potřebné a užitečné. Takové vzdělání je ale jen dílčí částí celku. Částí, která nestačí k tomu, aby byl rozvinut potenciál vzdělávání jako takového, vzdělávání pochopeného jako rozvoj celistvosti člověka. Bylo by zavádějící a ochuzující pojímat vzdělávání pouze tak, jak to někdy naznačují školskopolitické a strategické dokumenty, jen jako rozvoj kompetencí pro podporu zaměstnatelnosti a zvyšování konkurenceschopnosti. To prostě není všechno. K člověku patří také otázky po smyslu vlastního života, po dobru a zlu, po tom, co se skrývá za zdánlivě samozřejmým pohledem na sebe sama, na druhé a na svět.

Tedy ano, lze vzdělávat tak, že předáváme informace a rozvíjíme kompetence, ale není to všechno. Podobně lze ke vzdělávání přistupovat tak, že si vzdělavatel osvojí jakousi paletu nástrojů, vzdělávacích prostředků (jak materiálních pomůcek, tak metodických forem), se kterými bude dovedně zacházet. Tato paleta se může různě rozvíjet a obohacovat, což nabízí výše zmiňovaná didaktika. Ale ani ovládnutí vzdělávacích prostředků a různých forem ještě není všechno. Podobně jako ovládnutí řemeslné techniky ještě nedělá z člověka umělce. Nestačí, že malíř ovládá práci štětcem a nanášení barev. Nestačí, že básník umí rýmovat. To ještě není všechno. Umělec navíc dokáže zachytit něco jedinečného, vystihnout podstatu. Tak ani vzdělavatel nemusí zůstat na řemeslné úrovni používání prostředků a forem. Také vzdělavatel může zachycovat něco jedinečného a vystihnout něco podstatného. A to i z řádu nedefinovatelných celků, na které upozorňuje filosofie. Přestože například „dobro“ neumíme definovat, stále stojí za to, abychom ho hledali, v každodenním jednání, ale před tím a i při tom také ve výchově a vzdělávání. Výchovu a vzdělávání v plnosti toho, čím jsou, nelze uzavřít do podoby přesných návodů a postupů. Každá situace ve vzdělávání je jiná, každý protějšek ve vzdělávání žije svůj individuální příběh. Návodů mohou sice posloužit, ale vedle nich je potřeba připouštět a vlastně podporovat to, co je jedinečné. A na to už návody být nemohou. Nebylo by to jedinečné. Přesto je potřeba vystihnout, co jedinečná situace, jedinečný člověk potřebuje. Toto vystihnoutí je někdy úkolem, či přesněji příležitostí, pro vzdělavatele. Proto není vzdělávání jen řemeslem, ale může být také uměním. K takovému porozumění výchově a vzdělávání opět zve filosofie výzvou k hledání. „Učit se znamená: přivést své jednání a chování do souladu s tím, co k nám v tu kterou chvíli z bytostných záležitostí promlouvá. Abychom tohoto přivádění byli schopni, musíme se vydat na cestu. Učíme-li se myšlení, především se nesmíme na nastoupené cestě nechat příliš snadno oklamat a odradit tísnivými otázkami, nýbrž musíme se pustit do tázání hledajícího to, co nelze nalézt žádným vynalézáním“ (Heidegger, 2014, s. 11).

Proč je filosofie vlastně výchovou a vzděláváním samotným

Aby filosofie skutečně otvírala vzdělavatele pro hluboké porozumění sobě, druhým, světu, aby ukázala význam vlastního hledání podstat, aby přiváděla k napětí bytostného tázání, které bude plodivé pro vlastní vzdělavatelské působení zahrnující nejen odbornost, didaktickou řemeslnost, ale také umění dotknout se jedinečného, nemůže být pojata jako souhrn informací o filosofických myšlenkách, jako přehled filosofů a jejich děl. Ve vzdělání vzdělavatelů má význam především taková filosofie, která je pojata jako filosofování samo. To jistě může být s velkým užitekem směřováno nebo inspirováno myšlením jiných filosofů a jeho dějinami. Ale nesmí ztratit charakter bytostného tázání, které je podstatné pro filosofické myšlení. “Co například “znamená” plavat, se nikdy nenaučíme z pojednání o plavání. Co znamená plavat, nám řekne pouze skok do proudu. Otázku “Co znamená myslet?” nelze nikdy zodpovědět tím, že předložíme nějaké pojmové určení myšlení, nějakou definici, a že budeme pilně rozšiřovat její obsah” (Heidegger, 2014, s. 16). Nestačí tedy vzdělavatelům říci, co je filosofie. Je zapotřebí s nimi filosofovat. Pokud se tohle podaří, je tady šance, že se vzdělavatelům otevře cesta k novému porozumění sobě, druhým a světu, že v nich samotných vzplane potřeba dál hledat to, co je podstatné, že je filosofování promění. Nejde přitom tolik o zapamatování si informací, jako o vlastní setkání s hlubším porozuměním. “Mnohé zapomeneme, nicméně projdeme-li cestu, proměníme se. Aniž bychom si toho všimli, budeme jiní, než kdybychom na ni nevstoupili. Říká se tomu vzdělání” (Benyovszky, 2021, s. 75).

Je-li setkání s filosofií takto bytostné, je tím, co působí, je výchovou, je vzděláváním, je tím, co formuje, co proměňuje.

Závěr

Věda (ruku v ruce s technikou) dosahuje významných výsledků a oprávněně slaví úspěch. Pochopitelně je důležitým východiskem pro poučenou výchovu a kvalitní vzdělávání. Výchova a vzdělávání mohou být pojaty úzce, specializovaně, ale vzhledem k tomu, že „člověk je člověkem jen výchovou“ (Pelcová, Semrádová, 2014, s. 29), nemohou být na úzké pojetí redukovány zcela. Naopak je zapotřebí vztahovat se ve výchovném a vzdělavacím úsilí k celistvosti člověka i světa. Toto vztahování představuje filosofie, která tak má vedle odbornosti a didaktiky opodstatnění ve vzdělávání vzdělavatelů.

Filosofie zve k reflexi vztahu člověka k sobě samému, k druhým, ke světu. Tato reflexe nespočívá pouze v nahlížení faktů a kauzalit, ale míří k hlubším podstatám, k opakovanému hledání smyslu. Aby mohla filosofie tuto úlohu zastávat, aby formovala životní porozumění, směřování a jednání těch, v jejichž vzdělávání je zahrnuta, nemůže být pojata pouze jako souhrn informací o filosofii a nemůže se stávat vědou ve výše naznačeném smyslu (fixovanou na metodologii, směřovanou grantovými výzvami, redukující pole zkoumaného). Filosofie ve vzdělávání vzdělavatelů má opodstatnění tehdy, když bude praktikována jako bytostné promýšlení hlubokých otázek, jako otevřené tázání. Je obtížné ji takto praktikovat. Je obtížné ji takto učit. Znamená to sdílet s druhými otázky vlastní. Znamená to otázky si klást. I tak velké otázky, že s nimi nejspíš nebudeme nikdy zcela hotovi. Ale můžeme se jejich promýšlením posouvat v rozumění sobě, druhým i světu. Obtížné ale nesmírně cenné je takové vzdělávání.

Literatura

- Benyovszky, L. (2021). *Myšlení z hlediska celku - dopisy z izolace*. Praha: FHS UK.
 Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
 Gaarder, J. (2012). *Sofiin svět. Román o dějinách filosofie*. Praha: Albatros.

-
- Harari, Y., N. (2018). *Sapiens. Stručné dějiny lidstva*. Voznice: Leda.
- Heidegger, M. (2014). *Co znamená myslet*. Praha: Oikoymenh.
- Hobza, P. (2015). *Filosofie a věda: filosofické pojednání o skutečnosti*. Praha: Oikoymenh.
- Hogenová, A. (2011). *Bloudění jako úděl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hogenová, A. (2016). *Bytí a rozumění*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hogenová, A. (2020). *K fenoménu celku v planetární době*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Husserl, E. (2013). *Filosofie jako přísná věda*. Praha: Togga.
- Kružíková, J. (2010). *Heideggerovo pojetí vědy*. Praha: Togga.
- Novák, A. (2011). *Příspěvky k filosofii*. Praha: Togga.
- Pelcová, N., Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.

Adresa autora

Mgr. Filip Hlavinka, PhD.

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta, UP v Olomouci

Tř. Svobody 26. 779 00 Olomouc

filip.hlavinka@upol.cz

MENTORING AKO FORMA UVÁDZANIA ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV DO PRAXE

MENTORING AS A FORM OF INTRODUCING TEACHERS INTO PRACTICE

Lujza Koldeová

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Abstract:

The article describe a topic of mentoring as one of the current forms of introducing beginning teachers into practice. Based on theoretical background, it presents the basic area of the issue, which is associated with the results of the international study Talis (2018). In this paper, we describe mentoring as one of the frequently used options for prepare teachers for practice, focusing on different approaches of its implementation, goals and tasks of mentoring and its importance from the perspective of teachers, students and schools. The aim of the article is to point out the possibilities of supporting the introduction of beginning teachers into practice with a focus on mentoring.

Key words:

mentoring, introducing teachers into practice, goals and tasks of mentoring, international study Talis

Úvod

Začínajúci učitelia sa pri nástupe do povolania stretávajú s rôznymi problémami, od organizačných, cez didakticko-metodické až po riešenie výchovných problémových situácií. V tomto zmysle zohráva dôležitú úlohu podpora začínajúceho učiteľa pri vstupe do pedagogickej praxe. V súčasnosti sa uvádzanie začínajúcich učiteľov do praxe chápe zo širšieho hľadiska so zameraním sa na poskytnutie podpory a pomoci nielen začínajúcim učiteľom, ale aj skúseným učiteľom, ktorí sú novými zamestnancami na škole, tzv. noví učitelia (Schmich, Itzlinger-Bruneforth, 2018). Cieľom príspevku je poukázať na možnosti podpory uvádzania začínajúcich učiteľov do praxe so zameraním sa na mentoring.

Teoretické východiská problematiky

Poznáme dve základné formy uvádzania učiteľov do praxe: formálne štrukturované programy: pravidelný dohľad riaditeľa, zníženie vyučovacej povinnosti, formálny mentoring skúsenými učiteľmi a neformálne aktivity: samostatné aktivity učiteľov (Schmich, Itzlinger-Bruneforth, 2018).

V tejto súvislosti považujeme za zaujímavé výsledky výskumu Talis 2018, ktorý sa realizoval vo vybraných krajinách OECD. Zistilo sa, že v skúmaných krajinách má 54% začínajúcich učiteľov prístup k formálnym a 74% k neformálnym zaškolovacím aktivitám. Priemerne 13% zúčastnených škôl neponúka žiadne zaškolovacie aktivity, pričom v tomto aspekte sa prejavili výrazné rozdiely medzi jednotlivými krajinami. Najlepšia situácia v ponuke zaškolovacích aktivít je v Anglicku, Belgicku, Holandsku, na

Novom Zélande, v Šanghaji a Singapure. Naopak, najhoršia situácia je napríklad v Chile, Litve, Mexiku a Španielsku, Brazílii apod. Na Slovensku viac ako ¾ opýtaných riaditeľov uviedla, že ich škola realizuje formálne i neformálne zaškolovacie programy a aktivity pre začínajúcich učiteľov a len 4% riaditeľov uviedli, že začínajúcim učiteľom neponúkajú na škole žiadne zaškolovacie aktivity (NÚCEM, 2018).

Pri porovnaní účasti začínajúcich učiteľov a nových učiteľov na zaškolovacích aktivitách uviedlo v rámci skúmaných krajín OECD približne 62% začínajúcich a 59% nových učiteľov, že sa na škole nezúčastnili na žiadnej zaškolovacej aktivite. Podobný trend sa prejavil aj na Slovensku u 73% začínajúcich a 58% nových učiteľov (NÚCEM, 2018).

Z hľadiska formy zaškolovacej aktivity u začínajúcich učiteľov bolo vo výskume Talis zistené, že učители v skúmaných krajinách preferujú formálne zaškolovacie aktivity oproti neformálnym aktivitám. Na slovenských školách sa prejavil rovnaký trend, začínajúci učители sa častejšie zúčastňujú formálnych zaškolovacích programov ako neformálnych aktivít. Až 40%, slovenských učiteľov uviedlo, že neabsolvovali žiadne zaškolovacie aktivity (NÚCEM, 2018).

Medzi **základné formy zaškolovacích aktivít** pre začínajúcich učiteľov sa zaraďujú (Schmich, Itzlinger-Bruneforth, 2018):

- plánované stretnutia s riaditeľom školy a/alebo so skúseným učiteľom;
- dohľad riaditeľa a/alebo skúseného učiteľa;
- absolvovanie kurzu alebo seminára;
- všeobecné zaškolenie;
- spolupráca s ďalšími začínajúcimi učiteľmi;
- tímové vyučovanie so skúsenými učiteľmi;
- využívanie portfólií;
- online kurzy a semináre;
- zníženie vyučovacej povinnosti;
- iné aktivity.

Vo vzťahu k začínajúcim učiteľom sa za mimoriadne prínosné považuje tímové vyučovanie začínajúcich učiteľov a skúsených učiteľov. Túto skutočnosť potvrdili aj učители, ktorí ako najúčinnnejšie uviedli tímové vyučovanie so skúsenými učiteľmi, ktoré podľa ich vyjadrení najviac podporuje začínajúcich učiteľov z hľadiska úspešnosti a spokojnosti z pedagogickej práce (Schmich, Itzlinger-Bruneforth, 2018).

Na Slovensku je zákonom upravená kariérová pozícia uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, ktorým môže byť pedagogický zamestnanec zaradený do rovnakej kategórie alebo podkategórie pedagogického zamestnanca a najmenej do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou. Jeho hlavnou úlohou je podľa §37 Zákona č. 138/2019 koordinácia priebehu adaptačného vzdelávania u začínajúcich kolegov, ako aj jeho hodnotenie z hľadiska miery osvojenia profesijných kompetencií na výkon pracovnej činnosti samostatného pedagogického zamestnanca (Zákon č. 138/2019).

Podpora začínajúcich učiteľov stúpa so stupňom vzdelávania. Učители primárneho vzdelávania majú menšie možnosti účasti na zaškolovacích aktivitách ako učители nižšieho sekundárneho vzdelávania, ako sa potvrdilo v štyroch z trinástich skúmaných krajín. Výnimkou je Dánsko, kde až 99% učiteľov primárneho vzdelávania má lepší prístup k zaškolovacím aktivitám ako 91% učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania. V siedmich z jedenástich krajín sa zúčastnilo aktivít pre začínajúcich učiteľov viac učiteľov na úrovni vyššieho sekundárneho vzdelávania pri porovnaní s nižším sekundárnym vzdelávaním. Najvyššia úroveň účasti učiteľov učiteľov vyššieho

sekundárneho vzdelávania na úvodných aktivitách spomedzi skúmaných krajín bola so 61% potvrdená v Dánsku (NÚCEM, 2018).

Poskytovanie podpory a pomoci začínajúcim je dôležité z viacerých aspektov. Vhodne realizované formálne i neformálne zaškolovacie aktivity zvyšujú mieru zotrvania učiteľov v škole a dochádza k menšej fluktuácii, zároveň sa zlepšuje profesijná kariéra, stúpa uspokojenie z práce a môže dôjsť k zlepšeniu kvality vyučovania (Raufelder, Ittel, 2012).

Mentoring

V súčasnosti sa v oblasti uvádzania začínajúcich učiteľov stále viac využíva mentoring ako povinná súčasť uvádzania učiteľov do praxe v takmer všetkých krajinách, v ktorých sa realizujú systematické uvádzacie programy pre začínajúcich učiteľov. Hoci sa mentoring v medzinárodnom rámci v súvislosti so školským prostredím uplatňuje už dlhšie, na Slovensku sa až v súčasnosti začína viac využívať aj v školskej praxi.

Mentoring znamená spravidla dlhodobú a systematickú spoluprácu skúsenejšieho učiteľa - mentora, ktorý poskytuje poradenstvo a podporu menej skúsenej učiteľovi. Mentoring sa realizuje zvyčajne na začiatku profesijnej kariéry, v období profesijných zmien alebo ako podpora ďalšieho profesijného rozvoja učiteľa (Európska komisia/EACEA/Eurydice, 2018).

V súčasnosti vychádza mentoring z nasledovných **prístupov**, ako uvádzajú Wang – Odell (Dammerer, 2019):

- **Humanistický prístup.** Vyjadruje osobnú a medziľudskú podporu mentora vo vzťahu k mentorovanému. Mentor sa tu chápe ako poradca alebo podporovateľ, ktorého hlavným zámerom je posilniť sebavedomie mentorovaného.
- **Vzdelávací prístup.** Mentor poskytuje mentorovanému metodické a obsahové podnety pri vyučovaní a podporuje učiteľa aj pri organizačných záležitostiach.
- **Kriticko-konstruktivistický prístup.** Zameriava sa na rozvoj profesijných prístupov mentorovaného učiteľa k vyučovaniu. Dôležitá je sebareflexia mentorovaného a osobnosť mentora, ktorý by mal byť schopný flexibilne reagovať na prípadné zmeny v profesii pedagóga.

Mentoring sa môže realizovať individuálnou alebo skupinovú formou. Okrem formálneho mentoringu sa uplatňuje aj neformálny mentoring ako dôležitá súčasť pedagogickej práce. Nielen v pandemickej situácii, ale aj v súčasnosti sa využíva aj e-mentoring ako komunikácia medzi mentorom a mentorovaným prebiehajúca hlavne prostredníctvom elektronickej/online komunikácie. Veľmi často sa realizuje tzv. kolegiálny mentoring vo forme vzájomných diskusií o cieľoch, pracovných metódach, výmenou skúseností, poskytovaním rád a pomoci v zmysle spätnej väzby (Raufelder, Ittel, 2012).

Začínajúci učiteľ môže využiť rôzne **druhy mentoringu**, v súčasnosti sa uplatňuje hlavne:

One-on-one mentoring. Predstavuje najčastejšiu formu mentoringu realizujúcu medzi dvoma osobami, mentorom a mentee, pričom môže ísť o formálny alebo neformálny vzťah. Formálna forma sa realizuje neraz nevedomele, keď začínajúci učiteľ požiada skúsenejšieho učiteľa o radu, podporu.

Skupinový mentoring. Základom je skupina učiteľov, ktorí vytvoria skupinu s cieľom vzájomnej pomoci a podpory v skupine. Skupiny môžu byť súčasťou formálneho mentoringového programu alebo sa vytvoria na základe neformálnych vzťahov.

Reverzný mentoring. Tento druh mentoringu predstavuje menej tradičnú formu mentoringu, ale v súčasnosti veľmi aktuálnu. Podstatou je, že starší učiteľ je

podporovaný mladším učiteľom s cieľom získať skúsenosti v oblasti moderných technológií apod. (Raufelder, Ittel, 2012).

Program mentoringu v školstve má spravidla **tri základné fázy** (Šneberger, 2012):

- kontraktačná fáza: stanovenie cieľov a tvorba plánu profesijného rozvoja;
- procesná fáza: realizácia podporujúcich aktivít, napr. konzultácie, tímové vyučovanie, účasť na workshope, sebazvedľávanie a iné;
- evalvačná fáza: vyhodnotenie zaškolovacích aktivít, príp. stanovenie ďalšieho postupu.

Funkciu mentora môže spravidla vykonávať ten, kto má vzdelanie učiteľského smeru, avšak významným kritériom je osobnosť mentora a jeho sociálne zručnosti. Za dôležité vlastnosti mentora sa považujú hlavne dobré komunikačné schopnosti, schopnosť počúvať, sebadôvera, pozitívny prístup, schopnosť pracovať v tíme a kooperovať, dobré organizačné a logistické schopnosti, kreatívny a flexibilný prístup ku riešeniu problémov (Hafičová, Dubayová, 2019). Podľa Jonsonovej (2008) by mal mentor byť skúseným učiteľom, dôkladne ovládať kurikulum, mal by byť schopný uplatňovať efektívne výchovno-vzdelávacie stratégie a byť empatickým.

Úlohy mentora vymedzuje Dammerer (2019) nasledovne: poradenstvo pri príprave a organizovaní vyučovania, analýza a reflexia výchovno-vzdelávacích činností, podpora pri profesijnom rozvoji a realizácia hospitácii.

Výskum Talis 2018 skúmal profily mentorov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe. Zistilo sa, že v krajinách OECD zastáva 13% učiteľov s viac ako 5-ročnými skúsenosťami a 6% začínajúcich učiteľov rolu mentora pre minimálne jedného učiteľa. Vykonávanie pozície mentora relatívne novými učiteľmi môže mať v istých situáciách opodstatnenie z hľadiska poskytovania vlastných aktuálnych skúseností (Schmich, Itzlinger-Bruneforth, 2018).

V krajinách OECD poskytujú približne dve tretiny škôl mentoringové programy. Výskumom boli zistené významné rozdiely vo vzťahu k realizácii mentoringu z pohľadu riaditeľov škôl. V rámci EÚ je mentoring v ponuke v sedemástich z dvadsiatichtroch krajín. Napriek tomu, že väčšina riaditeľov základných i stredných škôl na Slovensku považuje mentoring za veľmi dôležitý len 22% začínajúcich učiteľov má pri nástupe do povolania prideleného mentora (NÚCEM, 2018).

Ciele mentoringu sú zamerané na nasledovné oblasti:

- rozvoj kompetencií vo vedomostiach, schopnostiach a zručnostiach so zámerom realizovať efektívne vyučovanie;
- formovanie sebavedomia: viera vo vlastnú schopnosť robiť správne rozhodnutia, byť zodpovedný a mať nadhľad;
- podpora sebakontroly: istota a schopnosť byť vo vedení vlastného osobného, profesionálneho a kariérneho rozvoja;
- rozvoj profesionality v profesii (Šneberger, 2012).

Medzi ďalšie ciele mentoringu zaraďujú Schmich, Itzlinger-Bruneforth (2018) nasledovné:

- podpora menej skúsených učiteľov pri vyučovaní;
- zlepšenie pedagogických kompetencií učiteľov;
- zlepšenie spolupráce učiteľov s kolegami;
- posilnenie profesijnej identity učiteľov;

- zlepšenie celkového výkonu žiakov;
- prehĺbenie odborných poznatkov u učiteľov.

Význam mentoringu spočíva nielen v kolegiálnej podpore začínajúcich učiteľov, ale predstavuje pozitívum aj pre samotných mentorov a školu ako celok. Mentoring sa teda netýka len individuálnych potrieb samotných učiteľov, ale výrazne posilňuje pocit spolupatričnosti a pozitívne ovplyvňuje prostredie a vzťahy medzi učiteľmi v škole. (Lazarová, 2011)

Podľa Šnebergera (2012) sú jedným z predpokladov mentoringu pozitívne medziľudské vzťahy medzi mentorom a mentorovaným učiteľom. Za dôležité zásady dobrej spolupráce v oblasti mentoringu sa považujú:

- **oblasť podpory** – poradenstvo v oblasti časového manažmentu, prípravy a plánovania vyučovania, hodnotenia žiakov apod.;
- **oblasť zlepšenia** – motivácia smerom k zvyšovaniu kvality práce;
- **oblasť facilitácie profesijnej vízie mentorovaného učiteľa** (Šneberger, 2012).

Vhodná implementácia mentoringu má vysoký potenciál rozvíjať nielen osobnosť samotného učiteľa, ale profitovať môžu aj ostatní učitelia a iní zamestnanci školy, žiaci a škola ako inštitúcia. Mentoringové programy prispievajú k úspešnému osobnému, sociálnemu a sociálno-emocionálnemu rozvoju mentora i mentorovaného a môžu sa využívať pri procesoch profesionalizácie a manažmente kvality. Pridanou hodnotou je pozitívna klíma na škole, zlepšenie vzájomných vzťahov, podpora otvorenej komunikácie, posilnenie pocitu spolupatričnosti a zmyslu pre kooperáciu (Raufelder, Ittel, 2012).

Význam mentoringu potvrdzuje i skutočnosť, že niektoré krajiny poskytujú vysokoškolské vzdelávanie v rámci študijného programu „Mentoring“ s cieľom nadobudnutia profesionálnych kompetencií zameraných na „sprevádzanie“ študentov počas štúdia a tiež začínajúcich učiteľov pri vstupe do povolania.

Záver

S prípravou na rôznorodé výchovno-vzdelávacie a iné situácie, ktoré sa môžu vyskytnúť na začiatku pedagogickej praxe by sa mali oboznamovať budúci učitelia už v rámci pregraduálnej prípravy. Na základných i stredných školách by malo byť samozrejmosťou poskytnúť začínajúcim učiteľom rôzne formy podpory a pomoci, hlavne v začiatkoch ich pedagogickej práce, ale aj v priebehu ich pedagogického pôsobenia.

Mentoring sa považuje aj za vhodnú formu ďalšieho vzdelávania a dá sa implementovať do adaptačného vzdelávania, môže byť tiež vhodnou formou podpory kolegiálneho učenia sa. V niektorých krajinách, napr. v Rakúsku, je mentoring súčasťou učiteľského vzdelávania v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a ako forma ďalšieho vzdelávania sa využíva vo všetkých fázach učiteľského povolania v zmysle osobného a profesijného rozvoja učiteľa. (Raufelder, Ittel, 2012)

V rámci systémovej zmeny vzdelávania na Slovensku funguje na Slovensku 16 Regionálnych centier podpory učiteľov, ktoré okrem iného prostredníctvom mentorov poskytujú individuálne poradenstvo. Hlavnou úlohou týchto centier je poskytnúť školám podporu prostredníctvom mentoringu, poradenstva a konzultačných činností na regionálnej úrovni. Do mentoringu sa môžu zapojiť nielen učitelia, ale aj riaditelia škôl.

Pozitívom je, že mentorovaným môžu byť nielen začínajúci učitelia, ale aj učitelia s dlhoročnou praxou (Učitelia pre 21. storočie).

PodĎakovanie

Príspevok bol vytvorený ako súčasť projektu KEGA 066UK-4/2021 Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v oblasti triedneho manažmentu - tvorba webového portálu a vysokoškolskej učebnice.

Literatúra

Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Open Online Journal for Research and Education. R&E-SOURCE. Dostupné na: <http://journal.ph-noe.ac.at>

Európska komisia/EACEA/Eurydice. (2018). Profesia učiteľa v Európe: Prístup, kariérny postup a poradenstvo. Štúdia siete Eurydice. Luxembourg: Úrad pre publikácie. Dostupné na: http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0018.01/DOC_1

Hafičová, H. & Dubayová, T. (2019). Učiteľ v pozícii mentora. Prešov: Pedagogická fakulta, PU v Prešove. In: Edukácia, 3(2). Dostupné na: https://www.upjs.sk/public/media/21787/Dubayova_Haficova.pdf

Jonson K. F. (2008). Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed. Dallas: Corwin.

Lazarová, B. a kol. (2011.) Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů. Brno: Paido.

NÚCEM (2018). Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD Talis 2018. Dostupné na:

<https://www.nucem.sk/dl/4805/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 147-160.

Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. Talis 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. Dostupné na: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b0c71d9d54f150311e8267eb3916782560fc2e/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf

Šneberger, V. (2012). Co je mentoring a jeho zavádění na škole. Ostrava: Repronis.

Učitelia pre 21. storočie. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22018.pdf>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/18688.pdf>

Adresa autora

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

koldeova@fedu.uniba.sk

HRDINOVÉ VE VÝTVARNÉ ANIMACI

HEROES IN ART ANIMATION

Šimon Kříž

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, MU v Brně

Milada Sommerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, MU v Brně

Abstract:

The paper continues the Hero's Journey workshops, realized in 2022. The introductory part traces the attitude towards heroism in art, history and social sciences and implements the hero's theme into artistic and pedagogical practice. In the following sections, the critical moments of the realized workshops are described the possibilities of connecting surface and spatial creation with animation in pedagogical practice, which demonstrate that the use of digital technologies is an integral part of visual culture and innovative approaches in art pedagogy.

Key words:

hero, heroism, art, myth, phenomenon, creation, animation, attitude, mobile phones, digital technologies, workshop

Úvod

Předložená studie obhazuje využití inovativních přístupů v pedagogické praxi. Vychází z kooperace dvou autorů: M. Sommerová se zabývá tématem hrdinství ve výtvarné tvorbě dětí, Š. Kříž dlouhodobě sleduje inovativní techniky ve výuce a podílí se na kurzech animace, např. workshopu animace pro učitele v rámci Letní akademie (Galerie PLATO Ostrava), kde zkoumal možnosti implementace mobilního telefonu do výuky výtvarné výchovy a byl účastníkem projektu *Podpora rozvoje digitální gramotnosti*, zkráceně Digitální gramotnost, který se „zaměřuje na vybudování didaktické a metodické podpory začínajícím i stávajícím učitelům z praxe pro vhodné a přirozené začleňování vzdělávacích aktivit do výuky zaměřených na rozvoj digitální gramotnosti“ (digigram.cz, 2022). V ČR probíhá dvakrát ročně konference pro čtenářskou, matematickou a digitální gramotnost. Existují projekty jako *Gramotnost pro život – Učíme v souvislostech*, portál *www.gramotnosti.pro* a další.

Východiskem diskurzu byly workshopy nazvané *Cesta hrdin(k)y*, realizované v rámci výstavy Burning Re-Collection (Galerie Industra, Brno) a stejnojmenného workshopu pro nadané děti v JCOMM. Pojetí workshopu navazuje na akci Open Studios. Vystavující autoři Robert Buček, Paweł Czeakański, Matěj Frank, Michał Staszczak se v sochařské instalaci zabývají fenoménem re-formace, druhým životem materiálů i objektů denního užitku a možnosti jejich recyklace. Z tohoto konceptu vycházely materiálové specifikace workshopu – využili jsme naplavené dřevo a staré obvazy, vytvořené loutky tedy byly převážně z přírodních materiálů. Také kulisy vznikly v prostorách přilehlého parku. Téma hrdinství bylo vybráno s ohledem na aktuální socio-kulturní dění, potažmo byla možnost zahrnout v jeho rámci i náročnější, avšak

důležitá témata jako respektování individuality, lidská práva, rovnost, tolerance, která byla obsažena v aktuálních metodických doporučeních MŠMT pro práci s kolektivy a která se nás samotných dotýkají a rezonují s našimi hodnotami. Zahrnutí těchto složitých témat do výtvarné činnosti pro nás však není cílem primárním, ale daří se je implementovat sekundárně. Workshop otevřela diskuse následujících otázek: Jak si představujete hrdinu nebo hrdinku? Může být hrdinou kdokoliv? Jak vypadá hrdinství v dnešní době oproti mýtickým hrdinům a historickým postavám? Následně se účastníci workshopu pokusili svého hrdinu načrtnout a vytvořit za pomoci přichystaných materiálů. Tyto vytvořené loutky později sloužily k animaci.

Fenomén hrdinství ve společenskovědním a historickém kontextu

Fenomén hrdiny se v lidském bádání objevuje už od pradávna. Hrdinství je zkoumáno z mnoha perspektiv, ať už filozofické, psychologické či sociologické. Existuje tzv. *mýtus hrdiny*, který se vyskytuje napříč kulturami a vychází z toho, že lidé ze své podstaty tíhnou k tomu reflektovat svět pomocí symbolických příběhů, jež mají vždy podobnou strukturu. Jedná se v podstatě o archetyp, ve smyslu, jak jej chápal např. C. G. Jung. Hrdinství bývá v historii spojováno zejména s velkými mysliteli, válečníky a vladaři. „Termínem „heros“ označovali původně staří Řekové přezívající duši zemřelého, jíž připisovali sílu zasahovat do života žijících. Později tak pojmenovávali lidi, kteří se vyznamenali výjimečnými činy, přičemž se předpokládalo, že to dokázali díky své božské krvi (měli božský původ po jednom z rodičů)“ (Sociologická encyklopedie, 2022). V roce 2018 byl publikován článek Kristiana Friska: *What Makes a Hero? Theorising the Social Structuring of Heroism*, který sleduje čtyři různé roviny hrdinství: studium velkých mužů, příběhy hrdinů, hrdinské činy a hrdinské instituce. Velkým mužem můžeme rozumět hybatele historie, který se objevuje v literárních pramenech od 19. století (srov. Frisk, 2018). Již v roce 1840 Thomas Carlyle konceptualizoval uctívání hrdinů jako „*submisivní obdiv ke skutečně velkým*“ (Carlyle, 2001) a popsal velkolepé uctívání hrdinů v Evropě od éry romantismu až do konce druhé světové války. V roce 1948 vydal Joseph Campbell knihu s názvem *The Hero With a Thousand Faces*, v níž důkladně prozkoumal mýty z různých kultur a zjistil, že každý hrdina napříč kulturou je v podstatě převyprávěním stejného mýtu. Podrobně je tato teorie vysvětlena v edukačním videu na *TED-Ed* (Winkler, 2012). Koherentní přístup k archetypu hrdiny a jeho poslání nám je znám zejména z díla C. G. Junga, ale i on ve svých tezích čerpal od jiných myslitelů, například od Adolfa Bastiana, který hovořil o „*základních idejích, které by ve své prvotní psychické podobě (odpovídající stoické Logoi spermatikoi – tedy jakémusi prapůvodnímu zárodku) měly být považovány za duchovní (nebo psychické) zárodečné dispozice, z nichž se organicky vyvinula celá lidská kultura*“ (Campbell 2017).

Hrdinovu cestu lze rozdělit do několika fází, které jsou ilustrovány na obr. 1:



Obr 1: Cesta hrdiny (zdroj: modeltheway.co/cesta-hrdiny)

Hrdinství z perspektivy sociologie je zkoumáno zejména v souvislosti s morálními normami společnosti, nicméně „každá doba má své hrdiny a každá doba dokáže jiné hrdiny „deheroizovat“ – hrdina může být idolem i fackovacím panákem, hrdina může být vzorem hodným následování i komicou figurou (...)“ (Sociologická encyklopedie, 2022). Každopádně hrdina je do velké míry definován společností, v níž žije, od níž odvozuje jazyk, kulturu a historické zvyklosti i způsob života. „Jedinec ve své životní podobě je nezbytně pouze zlomkem a zkrácenou částí celkového obrazu člověka. Je omezen jako muž nebo žena, v kterémkoli období svého života (...)“ (Campbell, 2017). Záměrně v textu polemizujeme nad genderem a identitou hrdiny, protože se to ve vnímání fenoménu hrdinství jeví nezbytné. Gender můžeme charakterizovat jako „(...) sociální konstrukt, jehož podoba variuje v jednotlivých společnostech“ (Hrdličková, 2013). Téma hrdinství může mít i v umění maskulinní konotaci, na což upozornily např. v roce 2006 výstavou *Chlap, hrdina, duch, stroj* umělkyně – kurátorky L. Tkáčové a A. Mona Chisa. Autorky společně „s díly slovenských „patriarchů“, ztělesňujících „mužnost (v) umění“ (Jozef Jankovič, Juraj Meliš, Rudolf Sikora), vystavily díla umělců, kteří s mužskými rodovými atributy pracují ironicky nebo podřívají koncept stereotypní „macho“ mužnosti prostřednictvím narcismu a naznačeného homoerotismu“ (Štefková, 2007).

Přestože se námi realizovaný workshop jmenoval *Cesta hrdin(k)y* a nikde nebylo proklamováno, že se má jednat o mužského hrdinu, účastníci v průběhu akce několikrát položili lektorovi otázku, zda nevádí, že hrdinkou bude žena, jako by a priori bylo počítáno s tím, že to bude muž.

Hrdina v edukačním procesu

Fenomén hrdiny je ve výtvarné pedagogice dobře zpracovatelným tématem, neboť je možné disponovat s žákovou reflexí okolního světa i niterního prožívání. Můžeme se dotknout témat jako životní hodnoty, sebepojetí a v rámci RVP ZV navázat hned na několik průřezových témat, jako např. multikulturní výchova, osobnostní a sociální

výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Téma hrdinství se může stát nosným tématem pro výtvarné aktivity, protože podněcuje fantazii a utváření hrdinova osudu či příběhu pomáhá objevování vlastních hodnot. „*Příběhy jsou organickou součástí našeho světa*“ (Hudosová, 2016). Pomocí příběhu se dítě nepřímo učí hledat řešení různých obtíží, formuje a ukotvuje své postoje a hodnoty. Ostatně příběh, který slouží k duchovnímu a společenskému rozvoji hrdiny, je podstatou žánru zvaného *Bildungsroman*, který je znám již z dob osvícenství a může být inspirací některých filmů, komiksů apod. Ústředním motivem *Bildungsromanu* je často éra mládí a dospívání, kdy se *formuje osobnost* (srov. Gélinas, 2019) a zkrácené slovo *bildung* se používá pro označení kultivace osobnosti, které vede k autonomii (srov. Vondráčková, 2015). Zejména v období dospívání může mít téma hrdinství svůj pilíř v dobrodružství, v něčem, co je nové a vymyká se to každodennímu prožívání.

Specifika výtvarné animace

Animace je ideálním propojením myšlenky, kreativního výtvarného procesu a technického zpracování, neboť animace integruje a rozvíjí klasickou statickou výtvarnou tvorbu jako je malba, sochařství či grafika pomocí digitálních technologií. Dalo by se říct, že animace klasické statické výtvarné techniky svými možnostmi přesahuje, jelikož k nim přidává to, čeho svými běžnými prostředky nemohou dosáhnout. „*Lotman klade zrod tvůrčí novosti právě do oblastí míšení žánrů, okamžiku, kdy jeden intervenuje do prostoru jiného*“ (Magidová, 2019). S tímto fenoménem se můžeme čím dál častěji setkat i v současném umění. Jako příklad lze uvést výstavu Daniela Pitína Papírová věž v galerii Rudolfinum z podzimu roku 2019 nebo výstavu Josefa Bolfa Tušení stínů z téhož podzimu. Na obou výstavách malíři představují spolu s malbou již zmíněnou experimentální animaci. V roce 2022 se *Letní akademie současného umění pro pedagogy* zabývala otázkou dobrého života a správného bytí. Jako umělkyně byla oslovena Vendula Chalánková, která s účastníky akademie vytvořila pomocí koláže autoportréty, které s účastníky v druhé polovině tříhodinového workshopu rozpohyboval Šimon Kříž. Využity byly mobilní telefony každého autora. Práce probíhala jednotlivě nebo ve skupinách převážně dvou účastníků. Jejich věkové rozpětí bylo od 14 do 60 let. „*Animovat může úplně každý, animovat se dá dokonce i s předškolními dětmi, častěji se však setkáváme s animací až na základní škole. Animovaný film také velmi dobře funguje při práci s dětmi, které nejsou se svým výtvarným projevem moc spokojeny a nevěří si*“ (Hausenblasová, 2014). Při ideální synergii se tak společně naplňuje to, o co se snaží současná pedagogika – větší a organičtější začlenění digitálních technologií do všech vzdělávacích předmětů na základním a středním stupni vzdělávání. Jakkoli může animace na první pohled působit technicky nedosažitelně, celý tvůrčí proces probíhá za pomoci vlastní techniky – mobilního telefonu, který většina nosí v kapse. Tudíž dochází k eliminaci potenciálních problémů s nedostatkem technického vybavení škol, který dosud pedagogy omezoval ve využívání digitální technologie při výuce. Možnými riziky animace na vlastní telefony však kupříkladu jsou: nedostatek paměti, aktivovaný rodičovský zámek nebo rozbítý display. Dále je riziko zneužití telefonu účastníkem workshopu na jinou činnost, než je animace (což se týká především účastníků výuky na základním a středním stupni vzdělávání). Rizikem animování na mobilní telefony je také měřítko v kontextu záznamu. To znamená, že při větším rozměru loutky může být problém dostat se s celou figurou do formátu.

Mobilní telefon může být multiinstrumentálním nástrojem ve výtvarné a galerijní pedagogice, protože nabízí širokou škálu využití. Za pomoci fotoaparátu dokáže žák fotit, natáčet, animovat, ale také snímat rozšířenou realitu či upravovat záznamy.

Například aplikace **Artivive** pracuje na principu interakce s vystavenými díly a objektivem mobilního telefonu návštěvníka galerie. U vybraných děl si spustí aplikaci a namíří objektiv na označená díla, která se mu následně rozpo pohybují na obrazovce telefonu. Aplikaci využila např. *Moravská galerie* v roce 2020 na výstavě Jana Rajlich a ml. - *Rajlich 100*, kdy jeho plakáty technikou digitální animace rozpo hýbovali studenti z Česka a zahraničí. Podobný princip je využit na výstavě *Malý princ* Elišky Podzimkové v MZM v Brně. Mobilní aplikace používané ve výuce nebo v galeriích a muzeích jsou nejčastěji typu:

- aplikace muzejní a galerijní, vzdělávací, aplikace kreativní, aplikace interaktivní
- aplikace s nutností napojení na internet se rozdělují na *nativní* (fungují offline), *webové* (web ve formě aplikace), *hybridní* (kombinace nativní aplikace s aplikací webovou)
- aplikace zdarma s reklamou, aplikace placená a *Freemium*, což je aplikace částečně zdarma (free) a částečně v pokročilé verzi placená (premium)

Příprava scénáře a tvorba loutky

„Animovaný film nabízí možnost práce s materiálem, akční práci v prostoru a nutí žáky a studenty komunikovat a spolupracovat spolu navzájem. Hlavním cílem je rozvíjení kreativity a kritického myšlení ve vztahu k audiovizuálním mediálním výstupům, které nás každodenně obklopují“ (Hausenblasová, 2014).

V první fázi si pedagog nechá od účastníka kurzu definovat strukturu příběhu. Tvorba scénáře pro animovaný snímek předchází samotné animaci, neboť je třeba rozhodnout, zda animace bude obsahovat delší příběh nebo půjde o krátkou scénu. Na konci sestavování scénáře si necháme znovu příběh převyprávět, abychom se ujistili, že dítě svému příběhu rozumí, a podchytili případné významové neshody. Při definování rozsahu rozhodujeme primárně dle časové dotace. Při delším čase nad čtyři hodiny je vhodné připravit scénář a *storyboard*. Vymyšlení složitějšího příběhu se scénářem a detailně rozkreslenými scénami ve storyboardu bývá časově náročnější a většinou se při kratších workshopech vynechává. V případě kratší časové dotace je vhodné zvolit postup, při kterém příběh vzniká až při animování na připravené scéně. Postup přímého vytváření příběhu na scéně je ideálně vhodný pro práci do 4 hodin a obecně je účastník spíše schopen vytvořit kratší akci či *gag*, než strukturovaný příběh. Postup, při kterém vzniká příběh až při samotné animaci, se osvědčil zejména u mladších dětí (předškolního a mladšího školního věku), které sice scénář vymyslely, ale později se od něj zcela odklonily nebo jej vůbec nevyužily.

V další fázi přichází na řadu realizace loutky. Vše se odvíjí od druhu animace. V našem případě byla zvolena kombinace klasické *loutkové animace* a *loutkové animace v ploše* (stejný princip, jako *plošková animace*) v případné kombinaci s *pixilací*, tedy animováním lidské postavy jako loutky (pozn. Jan Švankmajer).

Výhoda práce s přírodním materiálem v digitální animaci je v autorské realizaci loutky, se kterou animátoři dále animují. Důležitý aspekt navázání citového vztahu s vymyšlenou osobností hlavní postavy a její oživení je vlastní převážně dětským účastníkům. K navázání citových vazeb vůči postavě dochází již při výrobě loutky, kdy si do svého hrdiny děti projektují vlastnosti, charakteristiku, minulost postavy aj.. Kreativní zpracování hlavní postavy, stejně jako využívání přírodních i jiných materiálů jsou žádoucí součástí uskutečnění vlastní představy vzhledem k reálným možnostem animačních experimentů. Jak uvedla legenda animovaného filmu J. B. Norštejn: *„Animátoři jsou jediní filmoví tvůrci, kteří se ocitají v podstatě v božské pozici. (...) Jsou na tom určitě lépe, než tvůrci hraných i dokumentárních filmů. Můžou opravdu stvořit celý svůj svět“* (aktuálně.cz, 2013).

Nevýhoda, jež se může projevit při animaci zejména u dětí mladšího věku, je nestálost loutek, která může mít negativní dopad na výslednou animaci, protože již nebude plnit iluzi pohybu, například kvůli pádu loutky při záznamu animace a následným zničením scény či změnami pozice animovaného subjektu. Výsledek může být negativně ovlivněn také objektivem kamery, který se u široké škály využívaných telefonů k animaci může odlišovat.

Od příběhu k živé loutce

V průchozím animačním workshopu se samotný proces tvorby skládá ze tří fází:

1. seznámení s principem animace
2. seznámení s aplikací Stop Motion Studio
3. aplikace znalostí v praktické části předchozích dvou bodů při samotném animačním procesu – oživení hrdiny a vznik autorského díla

Ideální poměr těchto částí v rámci časové dotace je 1:1:2. Při nižším věku účastníků je vhodné rozdělení do skupin po dvou (animátor a režisér obsluhující kameru) až třech účastnících (animátor, režisér a kameraman).

Požadavky na lektorovy schopnosti jsou zejména ovládat daný animační program, mít přehled o klasických animovaných filmech a základních animačních technikách a také znalost a schopnost dynamicky reagovat na aktuální potřeby a problémy účastníků workshopu. Není tedy nutné, aby byl lektor přímo odborník na animaci či na software s ní spojený, ale aby byl odborník ve svém oboru – výtvarná tvorba a edukace. Lektor, který má sám již výtvarné zkušenosti, může pohotově reagovat na dílčí tvůrčí situace, modifikovat postupy nebo dokáže pomoci s výběrem vhodného materiálu, prostředí či kulisy. Lektor je zároveň facilitátor, který citlivě koriguje tvůrčí nápady dítěte, dohlíží na kompozici, dostatečný kontrast pozadí a popředí, dynamiku animace (dostatek malých posunů) apod.

Seznámení s animační aplikací Stop Motion Studio

První kontakt s aplikací bývá zpravidla snadný, i když se ve skupině sejdou účastníci širokého věkového rozpětí. Výhodou je, že je aplikace velice spolehlivá, je dostupná, funguje i na pomalejších přístrojích, na mobilech, tabletech a počítačích. Svou přístupností, nenáročností, jednoduchostí a spolehlivostí je ideálním prostředkem pro využití vlastního telefonu účastníka, kdy si sám může vytvářet a editovat personalizovaný obsah. „*Uživatelská přívětivost ovlivňuje nejen uživatelskou momentální spokojenost, ale i jeho chuť se znovu vrátit, proto je jí právem věnována pozornost. I když ne vždy je uživatel přesně schopen říci, co ho vede k pozitivnímu hodnocení nějakého produktu, velmi rychle pozná, že ho nějaký produkt „zlobí“, že se mu s ním nepochybně dobře*“ (Šobáňová, 2019). Aplikace je v již zmíněné formě Freemium v rámci jednorázové platby. Placená verze obsahuje možnost širší editace obsahu. Pro základní využití je třeba umět se orientovat ve funkcích aplikace.

Nejdříve je potřeba vytvořit nový projekt, který otevřeme kliknutím na *+New project*. Ten se otevře a zobrazí se *timeline*, kde se ukládají snímky ze záznamu. Zde je možné po označení snímků fotografie editovat. Dále se v projektu nachází ikony pro zvučení, přehrání animace, nastavení a focení. Ikona pro nastavení (*ozubené kolečko*) zobrazí panel pro základní nastavení filmu, například rychlosti *FPS* (rychlost snímků za sekundu), dále přechodů, rozměrů, filtrů a také kvality výstupního souboru. Některé z funkcí jsou přístupné jen v placené verzi.

Samotné pořízení animace započneme kliknutím na ikonu fotoaparátu, která otevře animační prostředí aplikace. Vlevo se nachází ikona pro zobrazení pomocné mřížky a vertikální posuvník. Tomu se říká „*cibulová vrstva*“ a umožňuje nám průhled na jednu, tři nebo pět předešlých fotografií. Tato funkce pomáhá animátorům vidět a řídit míru pohybu při animaci. Díky ní dostává aplikace *Stop Motion Studio* kvality profesionálních programů pro tvorbu animovaných filmů, jako je program *Dragonframe*, který využil Wes Anderson při tvorbě svých filmů *Psí ostrov* a *Fantastický pan Lišák*.

Export filmu provedeme vrácením se šipkou zpět do nastavení projektu a znovu šipkou zpět do seznamu projektů. Na projekt, který se exportuje, klikneme a přidržíme, dokud se nezobrazí možnosti. Rychlý export do formátu mp4 provedeme výběrem *Export Movie*. Vybráním ikony *Share* exportujeme do formátu *.gif*, *.mp4*, exportujeme projekt nebo jednotlivé snímky. Pak stačí vybrat místo uložení vybraného exportu, potvrdit název souboru a uložit.

Animační techniky a animace na mobilní telefon

Na úvod byli účastníci seznámeni s předpokládaným průběhem workshopu – využitím příběhu hrdiny nebo hrdinky, vytvoření loutky při oživení za pomoci animace. Zvolení vhodné animační techniky probíhalo individuálně v návaznosti na mobilní telefony. Výběr techniky probíhal individuálně a z pravidla se volilo mezi animací loutkovou, animací v ploše a pixilací (srov. Šebestík, 1979). Oscilace mezi třemi animačními technikami byla zvolena jako záložní plán, který má lektor k dispozici, když shledá scénu náročnou ve vztahu k věku, vyrobené autorské loutce či prostředí animace. *Loutková animace* se odehrává v prostoru. Loutka se pohybuje po scéně, měla by mít pohyblivé animovatelné části a měla by mít schopnost držet pozici a stabilitu. Pro *ploškovou animaci* platí, že probíhá v ploše, kdy prostorová loutka je položena na zemi na vytvořeném prostředí nebo přímo na zemi s kamerou na stativu s vyklopenou hlavou a pohledem shora dolů (obr.2). *Pixilace* (srov. Kubiček, 2004) je dobře kombinovatelná s prezencí autora či jeho části jeho těla ve scéně. Často se využívá v rámci myšlenky propojení živých lidí jako loutek a neživých loutek či předmětů (obr.3). Výběr dané techniky nebo kombinace mezi nimi je dále ovlivněn věkem, počtem animátorů, technikou, časovou dotací a genderem. Současné snadno dostupné prostředky otvírají napříč širokým věkovým spektrem nebývalé možnosti tvořit pomocí vlastní techniky účastníků, a tedy pomáhají eliminovat zásadní překážky, které stojí v cestě k digitální gramotnosti.



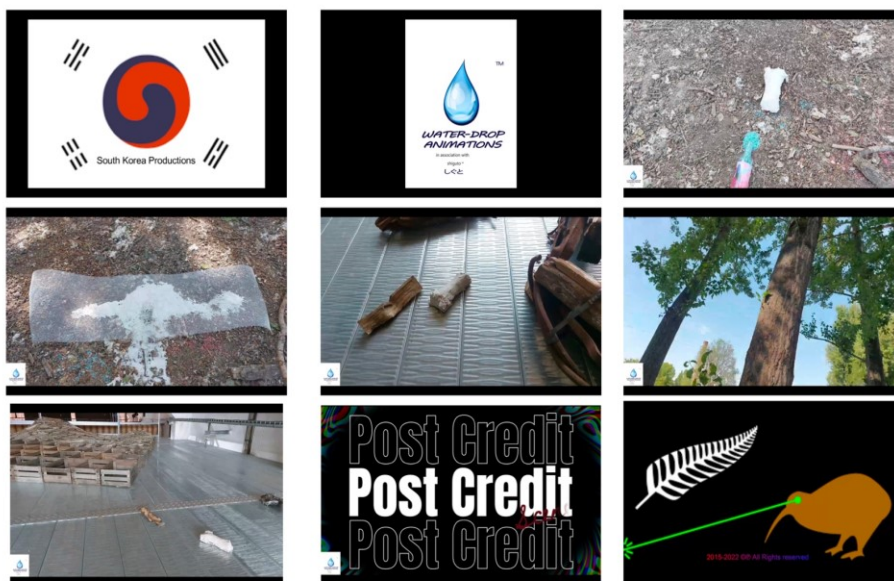
Obr. 2: Snímky z autorské animace *Cesta hrdiny do vesmíru* od účastníka workshopu *Cesta hrdiny* vytvořený technikou ploškové animace. Animační technika v ploše byla zvolena z důvodu horší stability samotné loutky. Animace představuje let hrdiny do vesmíru. (vlastní zdroj)



Obr. 3: Snímky z autorské animace *Zbraň hrdiny* účastníka workshopu *Cesta Hrdiny*. Animační technikou byla zvolena pixilace z důvodu výroby zbraně místo loutky, se kterou vytvořil krátký animovaný film, ve kterém se ujal hlavní role. Autor představoval bojového hrdinu se svojí všemocnou zbraní. (vlastní zdroj)

Diverzitu animačních přístupů při workshopu v rámci dobrovolně stráveného času při animaci ovlivňuje více faktorů. Nejčastěji se skupiny dělí do dvou proudů: kratší animační proces do 30 minut probíhá u mladších účastníků do 10 let s částečnou

asistenci rodičů převážně při výrobě loutky a prostředí, nebo skupinová animace. Zde vznikají kratší výstupy, někdy se exportuje namísto videa formátu .mp4 jen ve formátu .gif. To z důvodu praktičnosti, protože video ve formátu .gif se přehrává donekonečna. Delší animační proces nad 30 min je u starších účastníků workshopu nad 10 let, kde převládá samostatná práce s občasnou pomocí rodičů. V tomto případě se jedná o dílčí pomoc technického rázu v rámci tvorby nebo při nastavení kulís a prostředí. Příkladem tvůrce, naplno ponořeného do animačního procesu, jenž mnohonásobně předčil očekávané výstupy, byl chlapec (10 let), který vytvořil jednoduchou loutku a jeho hlavní motivací bylo až její následné „oživení“. Když se při animaci otevřela cesta k rozvinutí imaginace a expresivity, kde médium animace nabídlo úplně nové rozhraní, zdánlivě banální věc jako je kus dřeva obalený sádrovým obvazem dokázal podnítit imaginaci dítěte natolik, že předpokládaný rozsah, tj. kolem 50 až 200 snímků, chlapec překročil pořízením více než tisíce fotografií, a tak vytvořil obsáhlé autorské dílo v médiu, se kterým byl bezprostředně seznámen. Příběh byl modifikován v průběhu animace, měnilo se prostředí, ve kterém se animovalo, ale loutka nikoli. Autor pracoval samostatně, jen s drobnou asistencí svého doprovodu, kdy sám experimentoval s postavou, formátem, prostředím a stříhem. Zároveň měl silnou motivaci již tak obsáhlý film opatřit autorsky zpracovaným grafickým materiálem – neexistujícími sponzory, produkcí, záběry po titulcích (obr.4). Tím docílil přesah do tvorby grafického designu a filmové tvorby. Ukázalo se, že žák nepotřebuje dokonalou loutku na to, aby v rámci své expresivity vytvořil dílo, v němž experimentuje nad úrovní předpokládaného výstupu. Práce s původním materiálem se dá přirovnat ke klasické formě animace jako jsou plošková, loutková, pixilace a práce s digitálním médiem, kterou můžeme podle teorie Blažka přirovnat k jakémusi „*umělému materiálu*“, i když se de facto u výstupů z workshopu jednalo o kombinaci digitalizovaného a digitálně postprodukovaného fyzického díla.



Obr. 4: Snímky z autorské animace s názvem Kiwi opatřené vlastní postprodukcí a zvucením, z workshopu Cesta hrdiny – Open Studios 2022 – animace plošková x loutková. Animace osciluje mezi několika animačními technikami a experimenty s materiálem. Autor zpracoval komplikovaný příběh hrdiny a jeho hrdinské cesty. (vlastní zdroj)

Diskuse a závěr

Hojně diskutovaným tématem v současné pedagogice je bezesporu digitální gramotnost. Zpřístupnění digitálních technologií ve výuce výtvarného oboru na všech stupních ZŠ, ZUŠ a SŠ za pomoci animační aplikace *Stop Motion Studio* je snadná metoda, jak zvýšit digitální gramotnost nejen u žáků, ale zprvu převážně u pedagogů z důvodu jejich přetrvávající distance od zmíněné technologie. „*Pro pedagogy výtvarné výchovy představuje animovaný film možnost dalšího rozšíření výtvarných projektů a propojení výtvarné výchovy s filmovou a audiovizuální výchovou (...)*“ (Hausenblasová, 2014). Animace se začíná těšit velké oblibě, ale naráží se zde na limity lektorů či učitelů, kteří s ní nemají dostatek zkušeností, nebo jim chybí vlastní výtvarné předpoklady a schopnost rychle a kreativně reagovat na množství dílčích otázek. Projevuje se to technicky zvládnutým animačním procesem, který však je chudý na myšlenku a experiment. Bez nich se po krátké době témata nebo výstupy stávají jednotvárnými. Výhodou je ve velké míře motivace k vyzkoušení si rychle dostupné animace za použití vlastní techniky. Nevýhodou je fakt, že samotné téma postavené na digitální tvorbě za pomoci mobilního telefonu či animace nezajistí zájem a motivaci. To se děje i při ideální synergii tématu, vlastní výtvarné a řemeslné činnosti v rámci vytváření loutky a prostředí. V průběhu workshopů jsme také zaznamenali několik větších či menších odklonů od původního záměru či plánovaného scénáře, což však nevnímáme negativně, neboť v tvůrčím procesu je celkem běžné, že se výsledné dílo významně liší od původní představy. Mnohem více jsme si všimli procesu, který stojí pomyslně nad hotovým dílem. Z hlediska procesu jsou pak mnohem důležitější chyby než naplněná očekávání, protože jsou to právě chyby, které často stojí za procesem učení a které nás posouvají dále a motivují k opětovnému zkoušení a experimentu.

Učitelé výtvarné výchovy nyní stojí před důležitou výzvou, kdy mohou pomocí využívání digitálních technologií významně obohatit kvalitu výuky, neboť „*(...) svět médií a jeho možné a fikční světy umožňují ve svých stále nově inovovaných pravidlech jak poznání a sebepochopení, tak obohacený návrat do našeho aktuálního světa. Rádi bychom jejich souvislejším používáním rozšířili možnosti předmětu výtvarná výchova*“ (Dytrtová, 2014). Pakliže se žáci seznámí s audiovizuálními výrazovými prostředky, vyzkouší si propojovat různá média a techniky, budou zřejmě lépe schopni vnímat díla, která jsou jimi vytvořena a uvědomovat si jejich hodnotu.

Téma hrdinství nepřímo otevírá důležité socio-kulturní otázky, které se dnes stávají stále naléhavějšími. Jako pedagogové bychom měli reflektovat aktuální dění a v ideálním případě je běžně implementovat do výuky. Zvolené téma Cesta hrdin(k) se ukázalo jako vhodné a nosné téma pro výtvarnou tvorbu a přineslo očekávané výstupy.

Vysvětlivky:

FPS – Frame per second / snímků za sekundu

Gag – prvek situační komedie

Pixilace – animování lidské postavy jako loutky

Storyboard – grafický plán scénáře, rozkreslené klíčové scény do polí s komentářem

Literatura

Blažek, T. a kolektiv. (2015). *Objekt a materiál v umění a edukácii*. 1. vydání. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4775-9.

Campbell, J. (2017). *Tisíc tváří hrdiny*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-2184-1.

Carlyle, T. (2001 [1841]) *On Heroes, Hero Worship, and the Heroic in History*. London:Electric Book Co.

- Dytrtová, K. (2014). Audiovizuální umění a tvorba. *Výtvarná výchova*. č. 3, 2014., 11.
- Kubiček, J. (2004). *Úvod do estetiky animace*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Filmová a televizní fakulta, Katedra animované tvorby. ISBN 80-7331-019-8.
- Magidová, M., Jirsa, T., Likavčan, L., Dvořák, T., Vanžura, M., & Chudý, T. ([2018]). *Epistemologie (nových) médií*. Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU., s. 60.-61.
- Schon, D. (1982). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London. ISBN 9781315237473.
- Šobáňová, P. (2019). *Využití digitálních technologií v muzejní prezentaci a edukaci*. Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky. 37. ISBN 978-80-7028-522-0.

Online:

- Digigram (2023). Digitální Gramotnost - Projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti. <https://digigram.cz/>
- Frisk, K. (2018). What Makes a Hero? Theorising the Social Structuring of Heroism *Sage Journals*, roč. 53, č. 1. <https://doi.org/10.1177/0038038518764568>
- Gažík, P. (2008). Ranokresťanská transformácia gréckeho pojmu logos ve filozofii Justína Martýra. *Filozofia*, roč. 63, č. 2, 169 - 173. <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2008/2/169-173.pdf>
- Gélinás, M. (2019). Contemporary Narratives of Bildung: New Directions*. <https://doi.org/10.1080/00397709.2019.1633801>
- Hausenblasová, K. (2014). Animovaný film s dětmi? *blogy.rvp.cz*. https://blogy.rvp.cz/animace/2014/10/01/proc_vytvaret_s_detmi_animovane_filmu/
- Hrdličková, L. (2013). Genderové aspekty inkluzivního vzdělávání. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17977/GENDEROVE-ASPEKTY-INKLUZIVNIHO-VZDELAVANI.html>
- Hudosová, A. (2016). Magická síla příběhů ve výchově. <https://gokids.cz/rozvoj-eq-pomoci-pribehu/>
- Nešpor, Z. R. (2020). Hrdina. *Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hrdina#:~:text=Term%C3%ADnem%20%E2%80%9Eheros%E2%80%9C%20ozna%C4%8Dovali%20p%C5%AFvodn%C4%9B%20sta%C5%99%C3%AD,p%C5%AFvod%20po%20jednom%20z%20rodi%C4%8D%C5%AFModeltheway.co> (2020). Cesta hrdiny jako roadmapa cesty k úspěchu. <https://modeltheway.co/cesta-hrdiny/>
- Norštejtn, J. B. (2013). V umění si je vše rovno, říká režisér Jurij Norštejtn. *Aktuálně.cz*. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/kultura/mfdf-2013-rozhovor-se-slavnym-animatorem-jurijem-norstejnem/r~0cf2493c3f1611e3a6f7002590604f2e/>
- Šebestík, J. (1979). Animovaný film. *Famu.cz*. https://www.famu.cz/media/Texty_k_úvodům_do_oboru_animovaná_a_multimediáln%C3%AD_tvorba.pdf
- Stěfková, Z. (2007). CHLAP, HRDINA, DUCH, STROJ. Chvála „mužského umění“ <https://www.advojka.cz/archiv/2007/37/chlap-hrdina-duch-stroj>
- Vondráčková, M. (2015). The Graveyard Book as a Bildungsroman. Master's Thesis. 10
- Winkler, M. (2012). What makes a hero? - Matthew Winkler. ed.ted.com. <https://ed.ted.com/lessons/what-makes-a-hero-matthew-winkler>

Adresy autorů**Mgr. Šimon Kříž**

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, MU v Brně
Poříčí 7, 603 00, Brno, Česká republika
411382@mail.muni.cz

Mgr. Milada Sommerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, MU v Brně
Poříčí 7, 603 00, Brno, Česká republika
385385@mail.muni.cz

RIADENIE PROFESIJNÉHO ROZVOJA V KONTEXTE ROZVOJA ĽUDSKÝCH ZDROJOV

PROFESSIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT

Mariana Lukáčová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Erik Selecký

Centrum ďalšieho vzdelávania, TU vo Zvolene

Abstract:

The main topic of the article is the management of professional development in the context of human resources. The subject of the article is to draw attention to the current and future state of professional development in a selected type of school facilities. Our research is focused on pedagogical and professional staff working in 3 primary schools, which are at the level of territorial (municipal) self-government. It brings us summaries in which we examine and then compare the views of pedagogical and professional staff from 3 primary schools on their professional development and possible future improvement of professional development and based on these findings we draw conclusions and recommendations. Our research shows that most teaching / professional staff have the motivation to learn in order to acquire new knowledge, which they later pass on to students, and thus can ultimately contribute to improving the overall educational.

Key words:

professional development, types of professional development, continuous education, teaching profession, professional competencies

Úvod

Napriek veľkému významu kontinuálneho vzdelávania sa v školskom prostredí v Slovenskej republike jedná len o okrajovú tému. Podľa nášho názoru kontinuálne vzdelávanie nedostáva toľko pozornosti, ako by vzhľadom na jeho dôležitosť dostávať malo. Dnešná dynamicky sa rozvíjajúca doba progresívne zvyšuje nároky aj na pedagogických zamestnancov. Z prostredia zamestnávateľov, ale aj zo strany spoločnosti sa od pedagógov očakáva, že si osvoja súčasne rolu nielen učiteľov, ale aj manažérov, konzultantov či kreatívnych zamestnancov. To vytvára neustály tlak na túto profesiu a vedie k zvyšujúcim sa nárokom na prácu učiteľov. Školy kladú na absolventov čoraz viac nárokov. V súčasnosti už nestačí zvládať iba elementárnu pedagogickú činnosť súvisiacu s plánovaním, realizáciou a hodnotením výučby, ale požaduje sa omnoho širšie spektrum realizácie a aklimatizácia do role triedneho učiteľa, spolutvorcu školského kurikula, spolupracovníka v komunite pedagogických zamestnancov školy, ale aj aktivity pri mimoškolských a mimo vyučovacích činnostiach. Preto je nevyhnutný profesijný rozvoj pedagóga, ak chce byť učiteľom súčasnosti.

Výzvou pre súčasnosť je modernizovať vzdelávanie tak, aby reflektovalo dynamicky rozvíjajúcu sa spoločnosť a jej potreby. Dôležitou súčasťou progresívneho vývoja vo vzdelávaní je venovať dostatok priestoru témam akými sú profesionalita pedagóga, formulácia požiadaviek jej progresívneho rastu, ako aj systémová tvorba bariérového vzdelávania. Myslíme si, že kontinuálne vzdelávanie je pre vzdelanosť a školstvo na Slovensku kľúčovou témou a je dôležité sa tým zaoberať.

Profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Profesijný rozvoj je jedným zo spôsobov ako pomôcť učiteľom sa zlepšovať. Profesijné vzdelávanie sa týka mnohých typov vzdelávacích skúseností súvisiacich s prácou jednotlivca. Učitelia sa zúčastňujú profesijného rozvoja, aby sa naučili a aplikovali nové vedomosti a zručnosti pomocou, ktorých budú zlepšovať svoj výkon v práci. Konečným cieľom profesionálneho rozvoja je zlepšiť zručnosti učiteľov a následne zvýšiť úspech študentov. Nemali by sme zabudnúť ani na profesijné štandardy, ktoré by nám mali zaistiť celistvosť, systematickosť a využiteľnosť v profesijnej praxi (Černotová 2007, s. 7).

Spolu s vedením školy je kvalita učiteľa jedným z najdôležitejších faktorov pri zvyšovaní výsledkov študentov (Mizell, 2010, s. 13). Ďalej autor konštatuje, že môžeme učiteľov považovať za profesionálov, ktorí sa musia neustále vzdelávať a rásť vo svojej pedagogickej zručnosti, aby vedomosti zostali aktuálne, a taktiež aby sa zabezpečilo, že sa študenti učia a rastú.

Na tento účel je vysokokvalitný profesionálny rozvoj definovaný ako učenie, ktoré produkuje zmeny vo vyučovaní a vo výsledkoch žiakov (Archibald – Cogshall – Croft, 2011).

Podľa Pavlova (2013, s. 26) sa profesijný rozvoj dá chápať aj ako permanentný proces, v ktorom sú zahrnuté všetky rozmery rozvoja osobnosti pedagóga - jeho kompetencie. Profesijný rozvoj modeluje osobnostný charakter a tým motivuje pedagóga k tomu, aby sa po celý život vzdelával a využíval všetky príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, taktiež vedie k zlepšovaniu a zefektívneniu profesijného výkonu učiteľov a taktiež k posilneniu edukácie žiakov. Tento autor zároveň vyzdvihuje profesijný rozvoj ako celoživotnú perspektívu učiteľskej profesie (2015, s. 73).

Khan a Afridi (2017, s. 3) dopĺňajú, že proces profesionálneho rozvoja začína u jednotlivca, ktorý je zaradený do povolania v prípade, že spĺňa požadovanú kvalifikáciu a kritéria oprávnenosti. Začiatková odborná kvalifikácia poskytuje základ pre budúci profesionálny rast. Z tohto dôvodu je profesionálna kvalifikácia predpokladom budúceho profesionálneho rozvoja. Na základe uvedeného môže byť celý proces profesionálneho rozvoja rozdelený do troch častí. Po prvé: základná odborná kvalifikácia, po druhé: zaradenie do učiteľskej profesie, po tretie: proces profesionálneho rozvoja.

Koubek (2001, s. 156) definuje profesijné vzdelávanie ako utváranie a formovanie charakteristických poznatkov, ktoré sa priamo spájajú s výkonom danej profesie. Rozvoj profesie prispôbuje človeka v rámci požiadaviek na pracovné miesto, ale aj inštitúciu. Prispieva teda k udržaniu harmónie medzi požiadavkami danej kvalifikovanosti na výkon profesie. Opierajúc sa o dosiaľ prezentované náhľady na profesijný rozvoj, zručnosti a vedomosti získané a osvojené počas prípravy učiteľov v počiatočnej fáze rozvoja, sú len základným kameňom pre uplatnenie v profesijnom odbore a je nutne ich ďalej rozvíjať. Na začiatku kariéry realizované rozvojové plány umožňujú pedagógom rozvoj ich profesionálnych znalostí a ďalšie napredovanie v profesijnom rozvoji a ešte vedie ku kvalitatívnemu rastu ich právomoci.

Práca pedagóga si vyžaduje porozumieť nie len svetu, vzdelávaciemu prostrediu, ale aj sebe samému. Pedagóg musí vedieť reagovať citlivo na rôzne situácie s ktorými sa môže v svojej pedagogickej praxi stretnúť a návrhom a aplikáciou vhodnej stratégie vzdelávania konať v skupine kolegov (Vališová, 2007, s. 11).

Učiteľská profesia je pre spoločnosť veľmi významná a má bohatú históriu. Člení sa medzi najväčšie profesijne skupiny, ktorá má vlastnosť neustále kvantitatívne rásť. Jedná sa o vnútorne členenú socio-profesijnú skupinu. Podľa charakteru a náplne pracovnej činnosti, veku vyučovaných študentov, veku pedagogického zboru, počtu pracovníkov a pomeru žien a mužov pôsobiacich v danej profesijnej oblasti (Porov, 2007, s. 10).

Profesijný rozvoj sa odvíja od plánu profesijného zamerania reflektujúc na zameranie školy. Plán profesijného rozvoja je vydávaný riaditeľom školy na štvorročné obdobie, čomu predchádza jeho prerokovanie so zriaďovateľom, zástupcami zamestnancov a v istých prípadoch aj s pedagogickou radou - ak je pedagogická rada zriadená. Pripadne zmeny či doplnenia sú podmienené opätovným prerokovaním, no výsledný výstupom nie je dodatok, ale nový plán. Ročný plán vzdelávania môže pružne reagovať na aktuálne potreby a možnosti školy. Počas jeho platnosti sú tak možné jeho doplnenia a zmeny (Valent, 2019, s. 12).

Profesijné kompetencie

Každá pracovná pozícia pri ktorej chce pracovník dosahovať kvalitné výkony si vyžaduje profesijné kompetencie - schopnosti a zručnosti, ktoré pracovník potrebuje nato aby mohol efektívne vykonávať činnosti, ktoré sú špecifické pre dané povolanie (Turek, 2001, s. 18).

Učiteľ je významným vzorom pre študentov, je sprostredkovateľom nových poznatkov a zistení, vedie študentov k osvojovaniu si nových informácií a je osobou, ktorá učí študentov učiť sa. Zástupca učiteľskej profesie musí disponovať kompetenciami vo výchovnej aj vo vzdelávacej oblasti.

Podľa autorov Višnovského a Kačániho (2002, s. 6) sem patria nasledovné kompetencie:

- vedomosti z odboru hodnotenia,
- vedomosti z odboru didaktiky,
- rečové a jazykové znalosti na primeranej úrovni,
- profesionálne znalosti z predmetov, ktoré vyučuje,
- odborné znalosti súvisiace s vývinovými charakteristikami študentov,
- vedomosti a poznatky súvisiace s vedením vyučovacej hodiny.

Kompetencia je podľa platného školského zákona definovaná ako preukázaná schopnosť zúročovať postoje, hodnotovú orientáciu, vedomosti, zručnosti a iné spôsobilosti na vykonávanie a predvedenie funkcií podľa daných štandardov pri štúdiu v práci, v odbornom a osobnom rozvoji jedinca a pri jeho iniciatívnom začlenení sa do spoločnosti, v budúcom presadení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.

Profesijnú kompetenciu edukátora rozoberá aj autorka Knotová (2003, s. 8), ktorá v tejto súvislosti berie do úvahy profesijno-pedagogické znalosti, pedagogicko-psychologické znalosti, osobnostné kvality, ale aj o odborné interdisciplinárne predmetové znalosti. Základnou podmienkou na zodpovedajúci rozvoj kompetencií detí je primeraný stupeň učiteľských kompetencií.

V literatúre nachádzame viacero definícií, s ktorými pracujú mnohí autori: profesijné či profesionálne kompetencie, pedagogické kompetencie, edukačné kompetencie, učiteľské kompetencie a pod. V Pedagogickom slovníku (2009) je pôsobnosť pedagóga

ohraničená ako súbor profesijných zručností a schopností, ktorými má disponovať pedagóg, aby bol schopný svoje vedomosti ďalej predávať a efektívne ich zužitkovať pre svoje povolanie. Schopnosti pedagóga sa nadobúdajú neustálym nadobúdaním vedomostí a z určitej časti sú podmienené aj genetickými potencialitami, ktoré je nutné chápať ako širšie schopnosti. V užšom chápaní ich môžeme definovať ako výsledok nadobudnutého vzdelania pedagóga (Průcha – Walterová – Mareš, 2009, s. 234). Mužík (2012, s. 114) vysvetľuje, že profesijná kompetencia je schopnosť pracovníka na určitej pracovnej pozícii dosahovať požadovanú úroveň, ktorá je potrebná pre pracovnú pozíciu, ktorú pracovník zastupuje. Autor definoval profesijnú kompetenciu ako kombináciu pracovných návykov, zručností a vedomostí na jednej strane a postupov efektívneho správania a realizácie pracovníkom na danej pracovnej pozícii na druhej strane.

V rámci histórie učiteľstva sa viacero autorov zaoberá hľadaním kompetencií a spôsobilosti učiteľov. Mali by tvoriť gro profesionality učiteľa. Na základe skúseností čoraz častejšie požadujú zmenu požiadaviek na prípravu a prácu učiteľov.

Podľa Porova (2006, s. 16) učiteľské kompetencie závisia od týchto prístupov:

- Dynamické ponímanie edukátora v rámci osobnostnej orientácie.
- Formulácia a obsah profilu absolventa z hľadiska predgraduálnej prípravy.
- Podmienky prosperujúcej sa spoločnosti zo strany Európy, štátu, rodiny, regiónu preukázané pomocou cieľových kompetencií. Situácie vyplývajúce z reálneho kontextu edukácie.

Autori Krásna a Verbovanec (2014, s. 37) uvádzajú, tieto kľúčové kompetencie:

- občianske a činnostné kompetencie;
- kompetencie učiť sa;
- personálne a sociálne kompetencie;
- komunikatívne kompetencie;
- kompetencie riešiť problémy.

Tieto súbory poznatkov, hodnôt a zručností nie sú izolované, ale sú vzájomne previazané a prepojené. Vzhľadom na to, že učiteľ/riaditeľ by mal okrem iného vedieť manažovať seba a iných, rozhodli sme sa uviesť základné kompetencie podľa Teplickej (2011), ktoré by mal ovládať manažér:

1. *Intelektuálne kompetencie* - manažéra na pracovnej pozícii sú odvodené vzhľadom na jeho dosiahnuté vzdelanie. Pozostávajú z jeho znalostí jazyka, schopnosti kriticky myslieť, jeho zručností, vedomostí a zručností.

2. *Komunikačné kompetencie* - nadväzujú na požiadavky aktívnej komunikácie, schopnosti komunikovať ústne ako aj písomne vzhľadom na situáciu, porozumieť a použiť informácie nadobudnuté čítaním, schopnosť zapojiť sa do diskusií, presadiť svoj názor, byť schopní pracovať v tíme a pristupovať ku konfliktom asertívnym spôsobom.

3. *Informačno-technologické kompetencie* - sú úzko späté so schopnosťou používať počítač na zber a spracovanie informácií a taktiež využívať IT technológie pre komunikáciu a riešenie pracovných úloh, byť schopný prezentovať výsledky práce, prezentovať spoločnosť prostredníctvom internetu alebo aplikovať manažérske systémy riadenia.

4. *Personálne kompetencie* - pozostávajú z rozvoja vlastnej identity, dobrých vzťahov, etického správania, kolektívnej práce, asertívneho prístupu, schopnosti dohodnúť sa, empatie, osobného a kariérneho rastu a motivácie.

5. *Manažérske kompetencie* - priamo nadväzujú na manažérsku pracovnú pozíciu pri ktorej sa vyžaduje od manažéra schopnosť zvládať stres, správne sa rozhodovať,

vysporiadať sa so stresom, vedieť si rozvrhnúť čas, byť asertívny, vytrvalý rozhodný a schopný odolávať stresu, neúspechu a prekážkam v práci.

Môžeme potvrdiť, že sa stotožňujeme s autormi a ich pohľadmi na základné profesijne kompetencie pedagóga/riadiaceho manažéra. Myslíme si, že jednou z najdôležitejších kompetencií ako sa zhodli aj vyššie spomínaní autori je práve komunikačná kompetencia. Súhlasíme s názorom, že len pedagóg/manažér, ktorý dokáže aktívne komunikovať, vysvetliť a porozumieť pocitom, myšlienkam, informáciám môže byť skutočne dobrým vodcom pre svojich podriadených a študentov. Odborno-pedagogická kompetencia pedagóga je taktiež jednou z kľúčových kompetencií pri vykonávaní profesie učiteľa. Súhlasíme s názorom autorov, že bez tejto kompetencie by nemohol pedagóg podať svojim študentom kvalitné a odborné vedomosti z danej oblasti, ktoré nadobudol ešte v čase svojej študentskej praxe, ale taktiež ktoré rozvíja počas celej svojej profesijnej kariéry. Ďalšie uvedené kompetencie považujeme za tiež veľmi dôležité, avšak mali sme potrebu vyzdvihnúť práve tieto dve bez ktorých by sa určite žiaden dobrý edukátor/manažér nezaobišiel.

Metodológia

Výskumnú vzorku nášho výskumu tvorili pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci z 3 základných škôl v Nitrianskom kraji na úrovni územnej (obecnej) samosprávy. O podieľaní sa na našom výskume prostredníctvom vyplnenia online dotazníka sme požiadali tieto základné školy:

1. Základná škola Lehota 144.
2. Základná škola Báb 225.
3. Základná škola s materskou školou Jarok.

Predtým ako sme uskutočnili samotný výskum, sme zrealizovali aj predvýskum. V rámci realizácie nášho predvýskumu sme kontaktovali pomocou emailovej komunikácie a taktiež prostredníctvom telefonického rozhovoru 5 základných škôl, ktoré pôsobia na úrovni územnej (obecnej) samosprávy v Nitrianskom kraji. Našou úlohou bolo zistiť, či na nami oslovených školách prebieha profesijné vzdelávanie a akou formou ho realizujú. Z 5 oslovených škôl sme dostali 4 odpovede. Odpovede sa líšili, neboli jednoznačné, nakoľko sme zistili, že na nami oslovenými školách prebieha profesijné vzdelávanie na každej inej formou a za iných podmienok. Následne sme sa dohodli s 3 základnými školami na realizácii výskumu prostredníctvom online dotazníka. Celkový počet respondentov zapojených do nášho výskumu bol 34.

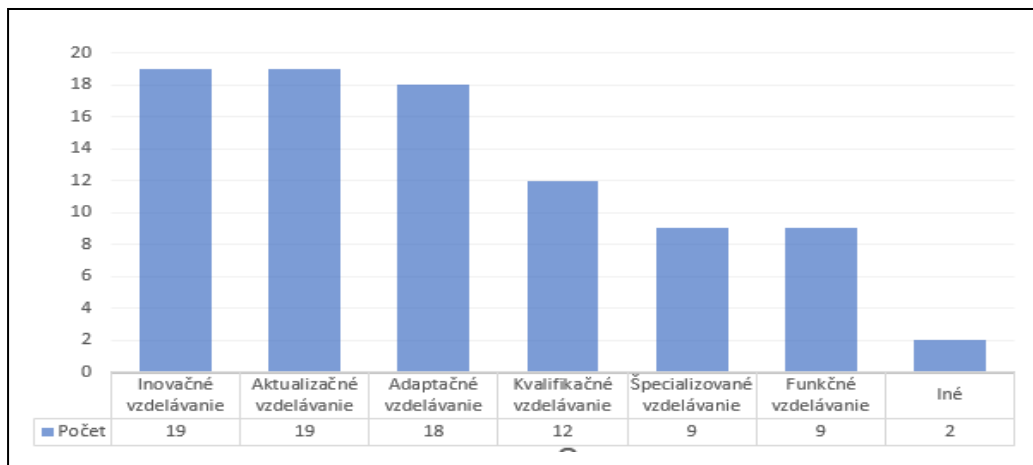
Pri spracovávaní výskumu sme použili dotazníkovú metódu, ktorá spočívala vo vyhotovení štandardizovaného dotazníka. Dotazník bol adresovaný pedagogickým a odborným zamestnancom pôsobiacim na troch základných školách v Nitrianskom kraji. Dotazník obsahuje väčšinou zatvorené otázky, avšak v 4 otázkach sme dali možnosť zamestnancom aj na voľné vyjadrenie svojho názoru. Otázky 1 až 4 boli socio-demografické, ktoré zisťovali pohlavie, vek, dosiahnuté vzdelanie a taktiež názov pracoviska. Po vyzbieraní dotazníkov sme využili štatistickú metódu, pomocou ktorej sme údaje spracovali štatisticky a graficky v programe Microsoft Excel a následne sme využili deskriptívnu metódu pomocou ktorej sme interpretovali výsledky výskumu.

Vyhodnotenie výskumu

Do nášho výskumu sa zapojilo 76 % žien a 24% percent mužov (t.j. 26 žien a 8 mužov). Najväčšiu časť až 41,2% (14 respondentov) tvorili pedagogickí/odborní zamestnanci vo vekovom rozpätí 30-39 rokov. Až 79,4% (27 respondentov) má vysokoškolské vzdelanie II. stupňa a vysokoškolské vzdelanie I. a III. stupeň má rovnaký počet respondentov 8,8% (3). Stredoškolské vzdelanie s maturitou má 1 respondent čo predstavuje 2,9%. Z hľadiska kontinuálneho vzdelávania bolo aktuálne zapojených 53%

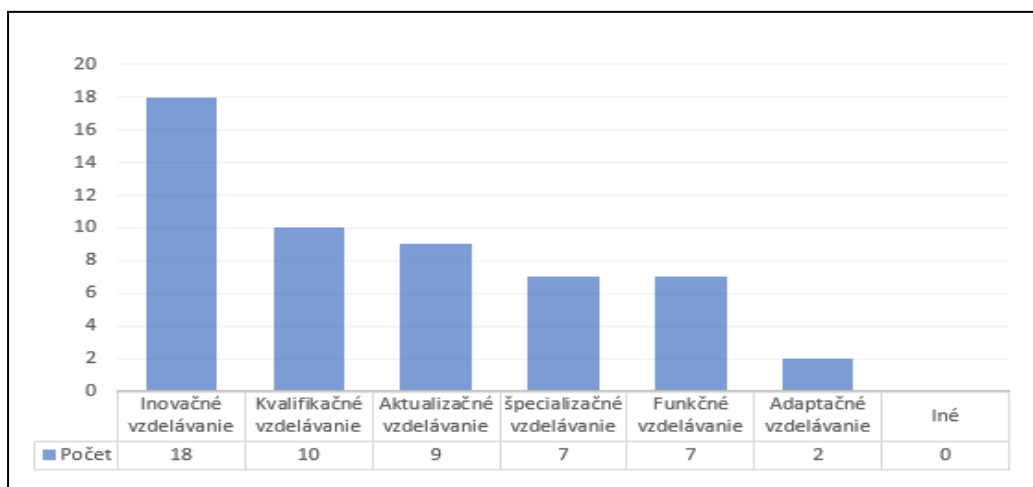
respondentov (18) a 47% respondentov (16) odpovedalo, že momentálne nie sú zapojení do procesu kontinuálneho vzdelávania.

Ďalšia otázka smerovala k doterajším druhom absolvovaného kariérneho vzdelávania: pedagogickí/odborní zamestnanci za svoju profesijnú kariéru najčastejšie navštevovali inovačné a aktualizáčn é vzdelávanie 55,9%, ďalej sa najčastejšie zúčastňovali na adaptačnom vzdelávaní 53%, menej často sa zúčastňovali na kvalifikačnom vzdelávaní 35,2% a na špecializovanom a funkčnom vzdelávaní sa zúčastňovalo len 26,5% respondentov, taktiež 5,9 % respondentov uviedlo, že sa zúčastnilo aj na inom vzdelávaní než bolo uvedené (obr.1).

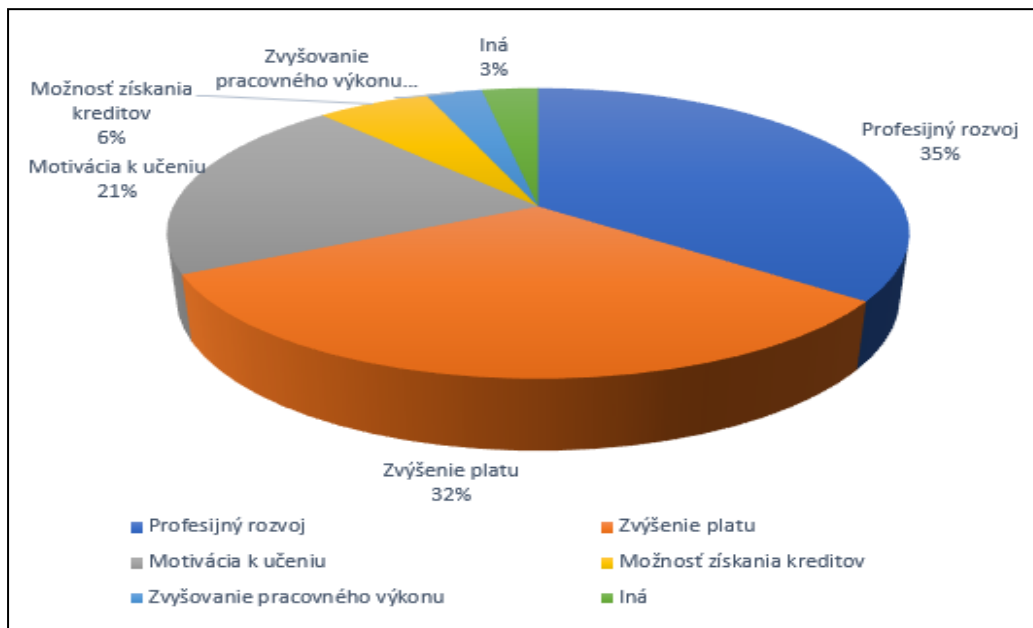


Obr. 1: Druhy absolvovaných vzdelávaní

Najviac zamestnancov až 53% percent uviedlo, že bude mať záujem práve o inovačné vzdelávanie, ďalej taktiež javia veľký záujem aj o kvalifikačné vzdelávanie, ktoré uviedlo 29,4% respondentov, najmenší záujem prejavili o adaptačné vzdelávanie, ktorého by sa do budúcnosti zúčastnilo len 5,9% respondentov (obr.2).



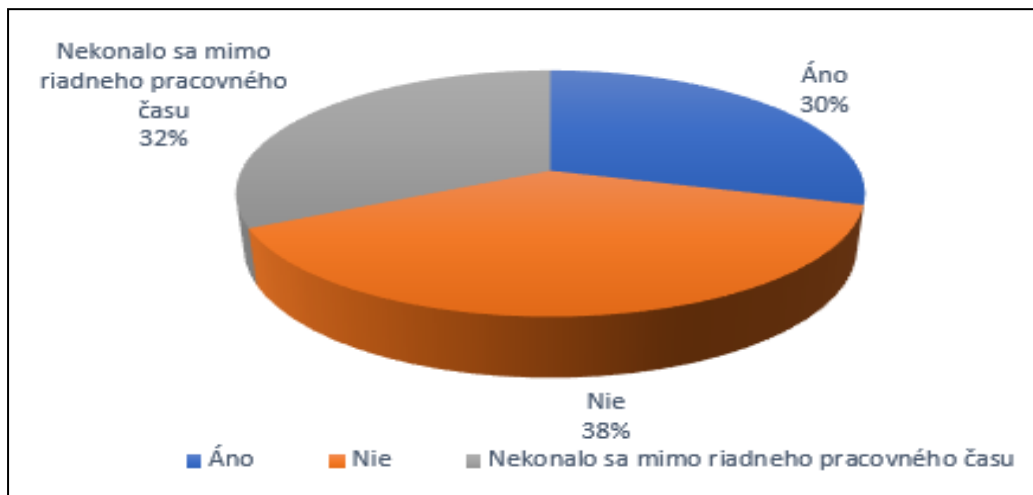
Obr. 2: Záujem o druhy vzdelávania do budúcnosti



Obr. 3: Očakávania zamestnancov pred vstupom do procesu kontinuálneho vzdelávania

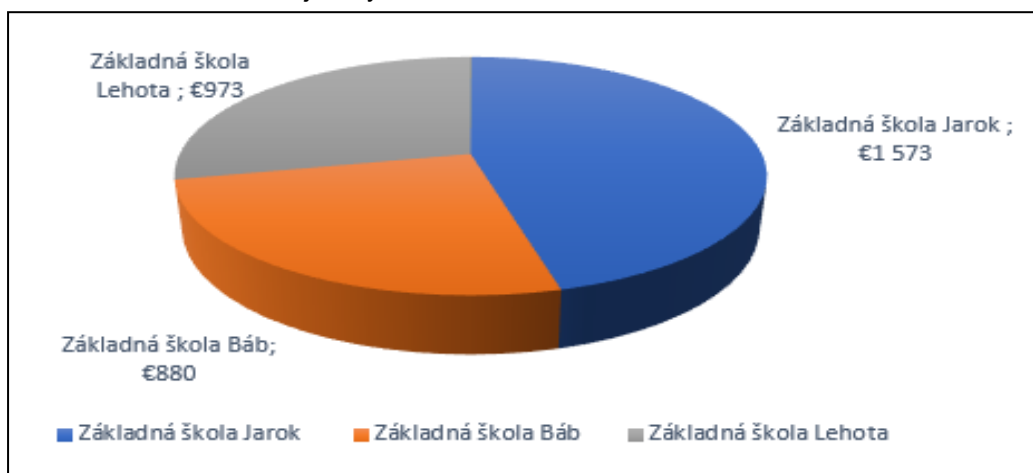
Z obrázku č.3 môžeme konštatovať že 35% respondentov (12) vstupuje do ďalšieho vzdelávania s očakávaniami profesijného rastu, 32% respondentov (11) vstupuje do ďalšieho vzdelávania s očakávaniami zvýšenia platu, 21% respondentov (7) vstupuje do ďalšieho vzdelávania s motiváciou k učeniu, 6% respondentov (2) vstupuje do ďalšieho vzdelávania s možnosťou získania kreditov, 3% respondentov (1) vstupujú do ďalšieho vzdelávania za účelom zvýšenia pracovného výkonu, 3% respondentov (1) odpovedali že vstupujú do ďalšieho vzdelávania za iným účelom.

Z obrázku č.4, sa môžeme dozvedieť, že na otázku ohľadom poskytnutia náhrady mzdy v prípadoch kedy sa vzdelávanie uskutočňovalo mimo riadneho pracovného času nám 38% (13) respondentov odpovedalo že im nebola poskytnutá náhrady mzdy, a 30% (10) respondentov odpovedalo že im bola poskytnutá náhrady mzdy, 32% (11) respondentov odpovedalo, že sa vzdelávanie nekonalo mimo riadneho pracovného času.



Obr. 4: Poskytnutie náhrady mzdy v prípade, kedy sa vzdelávanie uskutočňovalo mimo riadneho pracovného času

Z obrázku č.5 môžeme konštatovať, že zamestnanci zo základnej školy v Jarku investovali z vlastných financií do ďalšieho vzdelávania uskutočneného v priebehu minulého roka 1573 eur, zamestnanci zo základnej školy v Lehote investovali 973 eur, zamestnanci zo základnej školy v Bábě 880 eur.



Obr. 5: Množstvo financií, ktoré vložili zamestnanci do ďalšieho vzdelávania uskutočneného v priebehu minulého roka

Posledná otázka nášho výskumu bola zameraná na voľné vyjadrenie názoru pedagogických/odborných zamestnancov čo by podľa ich názoru zvýšilo úroveň kontinuálneho vzdelávania na pedagogickom pracovisku. Dostali sme najrôznejšie odpovede, preto sme zosumarizovali z každej školy zopár nasledovných názorov:

Základná škola Jarok: častejšie uskutočňovanie webinár-u, školení a pod. aktivít v rámci kolektívu a nie len ako jednotlivci; prehľbovanie, zdokonaľovanie a rozširovanie kompetencií; väčší časový priestor na takéto formy vzdelávania; väčšia informovanosť; keby získané zvýšenie mzdy bolo dotované ministerstvom a nie školou z jej financií.

Základná škola Báb: odbornosť, priestor aj možnosti máme zo strany zamestnávateľa; príspevky na vzdelávanie; externí lektori z praxe, modernizácia vybavenia; lepšie finančne ohodnotenie; záujem pedagógov.

Základná škola Lehota: odbúrať administratívu (čo sa pomaly uskutočňuje), aby mohli pedagógovia venovať viac času vzdelávaniu; viac možností zo strany inštitúcií ponúkajúcich vzdelávanie; zapojenie všetkých učiteľov; odborné poradenstvo; zvýšenie záujmu zo strany vedenia.

Diskusia

Do výskumu sa zapojilo 34 pedagogických a odborných zamestnancov. Z uvedeného počtu bolo 53% aktuálne zapojených do procesu kontinuálneho vzdelávania (najviac na Základnej škole v Lehote). Z uvedeného počtu v minulosti absolvovalo adaptačné vzdelávanie (53%), za ktorým nasledovalo inovačné a aktualizčné. Prevalu v adaptačnom vzdelávaní si vysvetľujeme tým, že je nevyhnutné pri nástupe pedagóga do zamestnania a je jeho povinnou súčasťou. Zároveň je veľmi dobrou pomocou pre začínajúceho učiteľa, aby sa zorientoval po nástupe do zamestnania. V rámci výskumu malo najväčší záujem sa vzdelávať až 53% (inovačné vzdelávanie), za ním nasledovalo kvalifikačné vzdelávanie (29,4%), aktualizčné (21%), špecializačné (21%), funkčné vzdelávanie (21%) a len 5,9% o adaptačné vzdelávanie.

Väčšina učiteľov si vyberá vzdelávanie podľa času a získanie dostatočnej výšky kreditov. Následne sa rozhodujú podľa toho, či sa vzdelávanie týka ich aprobácie alebo si ním chcú rozšíriť svoju kvalifikáciu. V rámci vzdelávania má pre učiteľov veľký význam aj využitie nadobudnutých poznatkov zo vzdelávania v praxi. V druhom čiastkovom ciele sme zisťovali či pedagogickým a odborným zamestnancom bola zo strany zamestnávateľa poskytnutá náhrada mzdy v prípadoch, kedy sa vzdelávanie uskutočňovalo mimo riadneho pracovného času. Výskum nám ukázal na realitu, že učiteľia sa často vzdelávajú mimo pracovného času a za vlastné financie. Toto robia s cieľom zvyšovať si kvalifikáciu na úkor svojho voľného času. Až 38 % respondentov odpovedalo, že im nebola poskytnutá náhrada mzdy. Školy nemajú možnosť financovať všetky požiadavky zamestnancov na rôzne druhy vzdelávania. Je to pre nich finančne náročné, ak majú uspokojiť potreby každého zamestnanca, ale vo väčšine prípadov sú ústretové a učiteľia majú vyhradený čas v rámci pracovnej doby na ďalšie vzdelávanie. V treťom čiastkovom ciele sme zisťovali koľko dní pedagogickí a odborní zamestnanci strávili na kurzoch ďalšieho vzdelávania od začiatku predošlého školského roka. V rámci sledovaných škôl strávili najviac hodín od začiatku minulého školského roka kurzami ďalšieho vzdelávania pedagógovia a odborní zamestnanci v Lehote (116 dní), za nimi nasledovali pedagógovia z Bábu (101 dní) a najmenej pedagógovia na Základnej škole s materskou školou v Jarku (83) dní. Zároveň najviac do vlastného vzdelávania investovali pedagógovia v obci Jarok a najmenej v obci Báb. Navýšenie mohlo spôsobiť napríklad rozširujúce štúdium pedagóga, ktoré nie je najlacnejšie, kde učiteľ si ho hradí sám. Na zvýšenie kvalifikácie MŠVVaŠ SR od roku 2021 prepláca učiteľom doplňujúce pedagogické štúdium a rozširujúce štúdium, avšak proces preplácania nie je jednoduchý.

Ako posledné sme zisťovali, čo by podľa pedagogických a odborných zamestnancov zvýšilo úroveň kontinuálneho vzdelávania na pracovisku. Väčšina pedagógov využíva najmä metódy mentoringu a koučovania. Všetky školy majú vypracovaný plán profesijného rozvoja na 4 roky. Pedagógovia si myslia, že úroveň kontinuálneho vzdelávania na pracovisku by podporilo častejšie uskutočňovanie webinárov v rámci kolektívu a nie len pre jednotlivcov, ďalej väčšiu informovanosť, lepšie finančné ohodnotenie, odbúranie administratívy a pod.

Náš výskum preukázal, že riadenie profesijného rozvoja v kontexte ľudských zdrojov na vybraných školách je síce na dobrej úrovni, ale má svoje rezervy.

Ak sa pozrieme na tieto zistenia, môžeme konštatovať, že profesijný rozvoj na daných školách určite nie je priaznivý no určite nie je neriešiteľný. Základné školy síce majú vytvorené plány profesijného rozvoja, no zo zistení určite nemôžeme povedať že profesijný rozvoj je na daných školách v priaznivom stave. Učitelia z daných škôl podľa našich zistení trávajú príliš málo času na ďalšom vzdelávaní, a taktiež sme zistili, že musia až príliš veľa vlastných financií investovať do vzdelávania, čo spôsobuje nízku motiváciu zúčastňovať sa na vzdelávaní a taktiež niektorí učitelia vidia problém aj v nízkej ponuke zo strany organizácii, ktoré ponúkajú vzdelávanie, alebo v nízkej informovanosti zo strany inštitúcií.

Literatúra

Archibald, S. & Cogshall, J. (2011) *High-quality professional. development for all teachers: Effectively allocating resources*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality, Dostupné na: <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf>.

Černotová, M. (2007). Metodiky tvorby profesijných štandardov v jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*. roč. 16, č. 3

Khan, M. A. & Afridi, K. A. (2017). Professional Development of Teachers and its Future Needs. In *The Dialogue*. vol. 12, no. 2. Dostupné na: https://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/12_2/Dialogue_April_June2017_211-228.pdf.

Knotová, D. (2003). Sociální kompetence edukátora. In *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti*. Bratislava: IUVENTA, 2003. s. 178-185

Koubek, J. (2001). Rizení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press.

Krásna, S. & Verbovanec, L. (2014). *Kľúčové kompetencie učiteľa v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. United States of America: Learning forward.

Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.

Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus.

Pavlov, I. (2015). Učiteľská andragogika a jej kurikulum. In *Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: Belianum

Porov, J., Kasíková, H. & Vališová, A. (2007). *Pedagogika pro učitelé*. Praha: Grada Publishing.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Teplická, K. (2011). *Ako rozvíjať kompetencie manažérov*. [online]. 2011. [cit. 2021. 27. 10]. Dostupné na internete: <https://ezisk.aion.cz/clanek/itemid/63555/>.

Turek, I. (2001). *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: Metodické centrum.

Valent, M. (2019) *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy*. Bratislava: MPC

Vališová, A. & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Adresy autorov**Mgr. Mariana Lukáčová**

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

marianaluk58@gmail.com

PhDr. Ing. Erik Selecký, PhD. et PhD.

Centrum ďalšieho vzdelávania, TU vo Zvolene

Masaryka 24, 960 01 Zvolen

erik.selecky@tuzvo.sk

KOMPARÁCIA FREKVENCIE REALIZÁCIE PROFESIJNEJ REFLEXIE A NÁROČNOSTI UPLATŇOVANIA DIAGNOSTICKEJ KOMPETENCIE CVIČNÝCH UČITEĽOV Z ASPEKTU VYBRANÝCH PREMENNÝCH

COMPARISON OF THE FREQUENCY OF PROFESSIONAL REFLECTION IMPLEMENTATION AND THE DIFFICULTY OF APPLYING THE DIAGNOSTIC COMPETENCE OF MENTOR TEACHERS FROM THE ASPECT OF SELECTED VARIABLES

Michal Novocký

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Renáta Orosová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Katarína Petříková

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

In teaching as a helping profession, teachers are expected to take an active part in developing their professional competencies. Professional reflection is a platform for developing teachers' skills and towards the application of diagnostic competence. The aim of the paper is to analyze the frequency of professional reflection implementation and the difficulty of applying the diagnostic competence by mentor teachers. The short version of the scale questionnaire Professional reflection types (Novocký & Orosová, 2019) was used to determine the frequency of professional reflection and a scale questionnaire of own provenance was used to map the difficulty of applying diagnostic competence. Both research tools have undergone exploratory and confirmatory factor analysis, which proved to be as the most satisfactory unidimensional solution. The values of the Cronbach's alpha indicate the optimal internal consistency of the scale questionnaires (0.843; 0.904). 108 mentor teachers cooperating with the Pavol Jozef Šafárik University in Košice participated in the research. Their average age was 49.56 years (SD=8.68) and respondents with more than 21 years of experience had the highest representation in the research group. Independent variables such as length of practice, highest career level and specialization were not in the position of determinants that would have an impact on statistically significant changes in the score of mentor teachers for the mentioned constructs.

Key words:

professional reflection, professional development, diagnostic competence, mentor teacher, student teacher

Úvod

Vnímanie učiteľskej profesie v posledných desaťročiach ovplyvňuje meniaci sa kontext školskej edukácie, ktorý viac zdôrazňuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, t. j. odovzdávania určeného obsahu žiakom, k modelu širokej profesionality, t. j. vzdelávaniu podľa kompetencií (Rovňanová, 2015). Model širokej profesionality podľa Korthagena (1992) a Lasleyho (1992) považuje učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápe ho ako sebarozvíjajúceho praktika, ktorý sa prostredníctvom stálej reflexie pedagogickej činnosti mení z roly študenta na rolu učiteľa, experta na učenie sa a na rozvíjanie, či už osobnosti žiakov, alebo, v prípade cvičných učiteľov, osobnosti študentov učiteľstva.

Vychádzajúc zo sentencie McIntyre a Hagger (1992), profesijný rozvoj učiteľov má byť založený nielen na ich vlastnej energii a motivácii, ale takisto porozumení výučbovým praktikám. Jedným z prostriedkov k tomu je profesijná reflexia. Fosnot (2005) pertraktuje, že práve reflexívna abstrakcia je incentívou pre učenie sa.

Moreno et al. (2021) na základe kvalitatívneho výskumu poukázali na skutočnosť, že reflexívna prax slúži k vyjadreniu tacitných vedomostí. Reflexia výučby je príležitosťou na identifikáciu relevantných edukačných situácií podnecujúcich metaanalýzu učiteľov s cieľom pochopiť používané vyučovacie schémy.

Baxter et al. (2021) skúmali u lídrov a učiteľov na dvoch austrálskych základných školách, ako reagovať na žiakov s problémovým správaním a korigovať klímu triedy. Lídri a učitelia prijali vzdelávací model Reflective Circle, pri ktorom bola pozornosť venovaná ich reakciám na konkrétne školské skúsenosti za účelom vytvoriť postupy prinášajúce zmenu v triedach. Výsledkom bolo, že sa medzi nimi zvýšila vzájomná podpora a hlbšie pochopili hodnoty ovplyvňujúce ich konanie. Participanti výskumu okrem spomínaného zlepšenia klímy reportovali aj zníženie stresu.

Výsledky výskumu Priddis a Rogers (2018) signalizujú, že reflexívna prax môže posilniť sebadôveru učiteľov a podporiť ich záujem po zdokonaľovaní sa. Chi (2010), ktorý sa vo výskume zamerával na prínos profesijnej reflexie uskutočňovanej písaním denníka, konštatuje, že takto realizovaná reflexia pomáha učiteľom vysporiadať sa so situáciami neistoty, nestability a hodnotových nesúládov.

Výskum Hupkovej (2006) potvrdil, že učitelia, ktorí frekventovanejšie uplatňovali profesijnú reflexiu, dosahovali jej vyššiu úroveň. Naším prvým výskumným zámerom bol teda monitoring častosti realizácie profesijnej reflexie cvičnými učiteľmi. Počas praxe na danej škole sú títo učitelia najbližšie k študentom učiteľstva a spolu s nimi uskutočňujú rozbor vyučovacej hodiny.

Výskum Lalor et al. (2015) poukázal na zistenie, že prístup k hodnoteniu zameraný na študenta pomáha praktikantovi pri rozvíjaní jeho profesijných kompetencií, pričom zdôraznil, že vzdelávatelia učiteľov by im mali poskytnúť priestor na prežitie hĺbkovej reflexie akcelerujúcej tento proces.

V zhode s Korthagenom (2011) považujeme zručnosť zámernej profesijnej reflexie za kompetenciu k profesionálnemu rastu, avšak, prihliadajúc na akcentáciu ostatných odborníkov (Kasáčová & Cabanová, 2011; Kouteková & Novocký, 2017), je vskutku prirodzené, že východiskom pre rozvíjanie reflexívnej spôsobilosti je pedagogické diagnostikovanie založené na používaní viacerých metód poznávania charakteristík žiakov a autodiagnostikovanie postavené na získavaní spätnej väzby o efektívnosti výučby.

Sledovanie náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov predstavovalo preto pre nás druhý výskumný zámer. V súčasnosti vzhľadom na zložité a neľahké úlohy, ktoré musia učitelia plniť, silnejú tenzie na ich diagnostické a

poradenské zručnosti. Vo vzdelávacej praxi sa stále viac do popredia dostávajú programy posilňujúce zmieňované kompetencie (Gerich et al., 2017).

O nespornej dôležitosti diagnostickej kompetencie vo vzťahu k zvyšovaniu kvality pedagogicko-didaktickej činnosti učiteľov tiež diskutujú v teoretickej štúdií Van Ophuysen & Behrmann (2015). Na potrebu rozvíjania diagnostickej kompetencie učiteľov poukazuje aj výskumná štúdia Busch et al. (2015). Kontinuálne formovanie diagnostickej spôsobilosti učiteľov v podobe školenia či workshopu malo za následok, že niektorí z nich začali robiť explicitnejšie diagnostické úsudky, aplikujúc analytický pohľad na výkony žiakov.

Berúc do úvahy tvrdenie Gavoru (2010), že každé diagnostikovanie je zároveň autodiagnostikovaním, a síce, ako zdôrazňuje Hrabal (1988), že autodiagnostikovanie je nástrojom k profesijnej reflexii, ukazuje sa byť poznávanie žiaka a sebapoznávanie učiteľa platformou k pregnantnejšej analýze edukačných činností.

Študenti učiteľstva sa odborne pripravujú na výkon svojho budúceho povolania na univerzitách a učiteľských fakultách, no taktiež na cvičných školách počas pedagogickej praxe vedenej cvičnými učiteľmi. Pedagogickú prax môžeme charakterizovať ako nácvik učiteľských činností, poznávanie, pozorovanie školskej reality, realizáciu asistenčných činností a vyučovania pod vedením cvičného učiteľa s následnou spätnou väzbou (Orosová, 2017). Úloha cvičných učiteľov je pri spätnej väzbe v kontexte diagnostickej a reflexívnej kompetencie nezastupiteľná vo vzťahu k profesijnému rozvoju budúcich učiteľov.

Metodologický rámec štúdie

Na monitorovanie frekvencie realizácie profesijnej reflexie cvičných učiteľov bol využitý skrátený variant škálového dotazníka Typy profesijnej reflexie (Novocký & Orosová, 2019). V porovnaní s pôvodnou verziou sme pracovali s 13 položkami, selekcia ktorých závisela od konštitutívnych aspektov práce cvičného učiteľa vo vzťahu k študentom učiteľstva. Miesto 7 stupňov reagovali respondenti na jednotlivé tvrdenia prostredníctvom 5-stupňovej škály (1 – nikdy, 2 – aspoň raz za polrok, 3 – aspoň raz za mesiac, 4 – aspoň raz za týždeň, 5 – každý deň). Z dôvodu urobených zásahov do výskumného nástroja bolo nutné preskúmať jeho štruktúru. Exploračnou faktorovou analýzou s využitím metódy hlavnej osi a rotácie promax sa ukázalo, že sa dá uvažovať o 3 faktoroch (implementujúc Kaiserovo kritérium). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,824) a Bartlettov test sféricity ($p < 0,001$) poukazovali na vhodnosť aplikácie faktorovej analýzy na získaných údajoch. Minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bola 0,30. Kritérium nespĺňali 2 položky (Uvažujem o udalostiach, ktoré sa vo výučbe odohrali, ako o potenciálnych výskumných témach.; Prezerám si články v časopisoch alebo na internete, aby som zistil, aké sú najnovšie trendy v mojom povolaní.). Celkovú vyčerpanú variabilitu premenných nebolo možné vymedziť, nakoľko boli faktory korelované. Pred rotáciou predstavovala 67,17 %. Identifikovali sme 2 stredne silné pozitívne korelácie ($r=0,525$; $0,510$) a 1 slabú pozitívnu koreláciu ($r=0,139$) medzi faktorovými skórami. Priklonili sme sa tak k unidimenzionálnemu riešeniu. Potenciálny model sme overovali konfirmačnou faktorovou analýzou za exploatácie estimátora maximum likelihood, kde sa preukázali veľmi dobré hodnoty indexov zhody, ako CFI (0,972), TLI (0,961), RMSEA (0,055), SRMR (0,061) a GFI (0,921). Hodnoty indexov sme navýšili reziduálnymi kovarianciami medzi obsahovo korešpondujúcimi položkami nástroja (išlo o 4 páry položiek). Výsledok chí-kvadrát testu dobrej zhody nebol štatisticky významný ($p=0,083$). Hodnota Cronbachovej alfy demonštrovala skoro výbornú vnútornú konzistenciu nástroja (0,843).

Na zisťovanie náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov sme použili nami vytvorený škálový dotazník. Pri kreovaní jeho položiek sme vychádzali z profesijného štandardu učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Do nástroja sme zaradili činnosti spojené s procesom diagnostikovania, s diagnostikovaním edukačných podmienok a hodnotením žiakov. Dotazník pozostával z 13 položiek, na ktoré respondenti reagovali na 6-stupňovej škále (1 – vykonávam vždy s ťažkosťami, 2 – ťažkosti mám veľmi často, 3 – ťažkosti mám často, 4 – ťažkosti mám občas, 5 – ťažkosti mám málokedy, 6 – vykonávam vždy bez ťažkostí). Tiež mohli označiť alternatívu, že danú činnosť nevykonávajú. Bola zrealizovaná exploračná faktorová analýza s využitím metódy hlavnej osi a rotácie promax, poukazujúc na 2 faktory (implementovalo sa Kaiserovo kritérium). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,896) a Bartlettov test sféricity ($p < 0,001$) poukazovali na vhodnosť aplikácie faktorovej analýzy na získaných údajoch. Minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bola 0,30. Celkovú vyčerpanú variabilitu premenných nebolo možné vymedziť, nakoľko boli faktory korelované. Pred rotáciou predstavovala 57,29 %. Evidovali sme stredne silnú pozitívnu koreláciu medzi faktormi ($r=0,666$). Opätovne sme uprednostnili unidimenzionálne riešenie. Potenciálny model sme overovali konfirmačnou faktorovou analýzou za exploatácie estimátora maximum likelihood, kde sa preukázali veľmi dobré hodnoty indexov zhody, ako CFI (0,995), TLI (0,993), RMSEA (0,022), SRMR (0,053) a GFI (0,906). Hodnoty indexov sme upravili reziduálnymi kovarianciami medzi obsahovo korešpondujúcimi položkami nástroja (išlo o 5 párov položiek). Výsledok chí-kvadrát testu dobrej zhody nebol štatisticky významný ($p=0,385$). Hodnota Cronbachovej alfy poukazovala na vynikajúcu vnútornú konzistenciu nástroja (0,904).

Podrobné znenie položiek obidvoch škálových dotazníkov je dostupné cez link: https://docs.google.com/forms/d/1mpd00YrG_uqnRjp2L048HF6OJgckFxzqSQRt3J30Vt8/edit.

Výskumná vzorka

Výskumný súbor sme zostavili na základe dostupného výberu. Výskum bol realizovaný u cvičných učiteľov spolupracujúcich s Univerzitou Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach v roku 2021 (február – marec). Do výskumu sa vcelku zapojilo 110 respondentov. Po odstránení respondentov odpovedajúcich na položky oboch nástrojov skreslene (zvoliac jedine extrémnu alternatívu) sme pracovali so súborom 108 cvičných učiteľov. Podrobný popis vzorky uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1 Charakteristika výskumnej vzorky

Demografické charakteristiky výskumného súboru	N	%
pohlavie		
<i>ženy</i>	95	87,96
<i>muži</i>	13	12,04
dĺžka pedagogickej praxe		
<i>0 – 5</i>	3	2,78
<i>6 – 10</i>	6	5,56
<i>11 – 15</i>	8	7,41
<i>16 – 20</i>	16	14,81
<i>21 – 25</i>	23	21,30

26 – 30	22	20,37
31 a viac	30	27,78
najvyšší dosiahnutý kariérny stupeň		
<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>	13	12,04
<i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i>	39	36,11
<i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i>	56	51,85
špecializácia		
<i>prírodovedné predmety</i>	62	57,41
<i>humanitné predmety</i>	40	37,04
<i>rozličné kombinácie predmetov</i>	6	5,56
typ školy		
<i>základná škola 2. stupeň</i>	54	50,00
<i>stredná škola</i>	15	13,89
<i>gymnázium</i>	36	33,33
<i>spojená škola</i>	3	2,78
najvyššie dosiahnuté vzdelanie		
<i>vysokoškolské II. stupňa (magisterské, inžinierske, doktorské)</i>	104	96,30
<i>vysokoškolské III. stupňa (doktorandské)</i>	4	3,70
získanie učiteľskej kvalifikácie		
<i>vysokoškolským štúdiom v učiteľskom odbore</i>	100	92,59
<i>vysokoškolským štúdiom v neučiteľskom odbore a doplňujúcim pedagogickým štúdiom</i>	8	7,41

Vzhľadom k uvedenému počtu respondentov sme pre adekvátnejšie vyhodnocovanie štatisticky významných rozdielov urobili zmeny v premennej dĺžka praxe a špecializácia. V prvom prípade došlo k sceleniu kategórií: kratšia prax (6 – 10, 11 – 15 rokov), stredne dlhá prax (16 – 20, 21 – 25 rokov), dlhá prax (26 – 30, 31 a viac rokov). Cvičných učiteľov s najkratšou praxou (0 – 5 rokov) sme zo súboru vylúčili. V rámci špecializácie sme pracovali s učiteľmi majúcimi homogénnu kombináciu vyučovacích predmetov (prírodovedné, humanitné).

Výskumné otázky

Cieľom výskumu bola komparácia frekvencie realizácie profesijnej reflexie a náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov z hľadiska vybraných premenných – dĺžky pedagogickej praxe, kariérneho stupňa a špecializácie. Na základe uvedeného cieľa sme stanovili nasledovné výskumné otázky:

VO1: *Existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie profesijnej reflexie z hľadiska dĺžky praxe učiteľov?*

VO2: *Existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie profesijnej reflexie z hľadiska kariérneho stupňa učiteľov?*

VO3: *Existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie profesijnej reflexie z hľadiska špecializácie učiteľov?*

VO4: *Existuje štatisticky významný rozdiel v náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie z hľadiska dĺžky praxe učiteľov?*

VO5: *Existuje štatisticky významný rozdiel v náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie z hľadiska kariérneho stupňa učiteľov?*

VO6: *Existuje štatisticky významný rozdiel v náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie z hľadiska špecializácie učiteľov?*

Výsledky výskumu

Na vyhodnocovanie štatisticky významných rozdielov medzi premennými sme použili parametrické testy (ANOVA, Studentov t-test), keďže sa potvrdila normalita rozdelenia premenných za podsúbory, čo sme verifikovali Kolmogorovovým-Smirnovovým a Shapirovým-Wilkovým testom. Zvolená hladina významnosti bola 0,05. Z deskriptívnych štatistik sme použili aritmetický priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania. Štatistická analýza dát prebehla v programe SPSS 20.0 a JASP 0.14.1.

Pre potreby tejto štúdie sme spracovali výsledky frekvencie realizácie profesijnej reflexie a náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov z hľadiska vybraných premenných – dĺžky pedagogickej praxe, kariérneho stupňa a špecializácie.

Tab. 2 Frekvencia realizácie profesijnej reflexie a náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov z hľadiska vybraných premenných

Dĺžka praxe	frekvencia profesijnej reflexie						ANOVA (F)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
krátka	14	3,57	0,79	3,68	2,18	4,82	0,718	0,490
stredne dlhá	39	3,35	0,63	3,45	2,00	4,36		
dlhá	52	3,45	0,55	3,45	2,27	4,45		
Dĺžka praxe	náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie						ANOVA (F)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
krátka	14	5,05	0,65	5,23	3,91	5,77	1,093	0,339
stredne dlhá	39	4,85	0,59	4,85	3,77	6,00		
dlhá	52	4,99	0,45	5,00	3,69	5,77		
Kariérny stupeň	frekvencia profesijnej reflexie						ANOVA (F)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
samostatný	13	3,43	0,89	3,64	2,36	4,82	0,776	0,463
1. atestácia	39	3,34	0,64	3,45	2,00	4,36		
2. atestácia	56	3,50	0,53	3,50	2,55	4,64		
Kariérny stupeň	náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie						ANOVA (F)	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
samostatný	13	4,95	0,62	5,00	3,89	6,00	2,143	0,122
1. atestácia	39	4,80	0,54	4,92	3,69	6,00		

2. atestácia	56	5,03	0,49	5,02	3,77	5,92		
Špecializácia	frekvencia profesijnej reflexie						Studentov t-test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
prírodovedná	62	3,40	0,65	3,45	2,00	4,64	-0,586	0,559
humanitná	40	3,48	0,60	3,50	2,27	4,82		
Špecializácia	náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie						Studentov t-test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
prírodovedná	62	4,92	0,54	4,92	3,69	6,00	-0,426	0,671
humanitná	40	4,97	0,53	5,00	4,00	6,00		

Z Tab. 2 vyplýva, že neexistuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii realizácie profesijnej reflexie a náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov z hľadiska vybraných premenných. Na základe výsledkov výskumu môžeme povedať, že frekvencia realizácie profesijnej reflexie a náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov nie je ovplyvnená ich dĺžkou pedagogickej praxe, dosiahnutým kariérom stupňom, ani špecializáciou.

Diskusia

V súčasnosti platný normatív popisujúci profesijné kompetencie pedagógov, optimalizáciu výučby a profesijný rozvoj učiteľov, teda profesijný štandard učiteľa druhého stupňa základnej školy a strednej školy (2017), je východiskom pre realizáciu profesijnej reflexie a uplatňovanie diagnostickej kompetencie učiteľov.

Veľkým do úvahy globálny aspekt, konštatujeme, že dosiahnuté priemerné skóre za frekvenciu realizácie profesijnej reflexie (aspoň raz za mesiac) cvičnými učiteľmi si nesie, až na náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie (ťažkosti mám málokedy), tendenciu korešpondencie s realitou. Nástrojom sukcesívneho odborného a osobnostného napredovania učiteľa sa môže stať len diskurzívna reflexia, ktorá sa na rozdiel od intuitívnej reflexie líši tým, že učitelia vedia argumentačne podporiť návrhy smerujúce k aktualizovaniu výučby, pričom ich overujú, opierajúc sa aj o odborné poznatky. Je zrejmé, že introspekcia (retrospektívny pohľad na svoju činnosť) opísaného charakteru nie je jednoduchou záležitosťou.

Gelter (2003) v provokatívnom príspevku o reflexii podotýka, že sa nejedná o spontánnu každodennú činnosť v profesii alebo živote. V dôsledku krátkodobej pamäte a vedomia podobnému batérii je náročné ho udržať dlhšie sústredené na jednu vec. Zámerná reflexia si žiada aktívne úsilie a energiu, a preto nejde o samočinnú aktivitu.

Čo sa týka náročnosti uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov, na hodnotenie ťažkosti zvládania jednotlivých činností spojených s diagnostikovaním mohlo mať dopad sebapoňatie. Vo výskumnom súbore evidujeme väčší počet respondentov s dlhšou praxou (21 – 25 rokov a viac), čo sa na tom pravdepodobne odrazilo, keďže títo učitelia môžu samých seba ponímať ako skúsenejších a praktickejších, nepripisujúc uskutočňovaniu vybraných činností až takú náročnosť. Kyriacou (2018) podotýka, že taxonómie profesijných kompetencií inklinujú k finálnym aspektom edukačnej práce, a preto sa učitelia prv chceli vyvarovať narušeniu sebaobrazu, voliac pre nich adekvátnejšiu alternatívu.

Dĺžka praxe, ako jeden z intervenujúcich faktorov, nemala dopad na zmeny v skóre za frekvenciu realizácie profesijnej reflexie a náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie cvičných učiteľov. Vo výskume Novockého a Orosovej (2019) sa nepreukázal štatisticky významný vzťah medzi dĺžkou praxe učiteľov a frekvenciou

realizácie typov profesijnej reflexie. Ani vo výskume Novockého a Rovňanovej (2020) sa nepotvrdila priama závislosť medzi dĺžkou praxe učiteľov a frekvenciou realizácie tradičných a netradičných metód profesijnej reflexie.

Rovňanová (2015) v kvantitatívne orientovanom výskume zistila, že učители a študenti zhodne radia medzi pedagogické činnosti, s ktorými majú výraznejšie ťažkosti, aj diagnostikovanie osobnosti žiaka. Zároveň sa preukázalo, že väčšina respondentov je presvedčená o precizovaní profesijných kompetencií v oblasti diagnostiky a poznávania žiakovej osobnosti praxou. Autorka jednako uvádza, že diagnostická kompetencia je v praxi pomerne často nedoceňovaná a v aplikačnej rovine interpretovaná veľmi zjednodušene.

Breidebach a Gruber (2018) sa v empiricky orientovanej štúdii zamerali tiež na skúmanie vplyvu premennej pracovných skúseností na diagnostickú (hodnotiacu) kompetenciu. Nepredpojatým hodnotením sa vyznačovali hlavne učители s dlhšou praxou. Konklúziou štúdie Larrain (2018) je, že vývoj diagnostických schopností je komplexným fenoménom, kde dochádza k vzájomnému pôsobeniu početných činiteľov, medzi ktoré radíme aj presvedčenie učiteľov o diagnostikovaní a možnosti osvojiť si diagnostické poznatky úzko spojené so situáciami, v ktorých by sa dali uplatniť.

S vyšším kariérnym stupňom učiteľov, reflektujúc už zmieňovaný profesijný štandard, sú na nich kladené iné očakávania a extenzia profesijných činností. Je opodstatnené domnievať sa, že by mali vykazovať nielen častejšiu realizáciu profesijnej reflexie, ale spolu s tým nižšiu náročnosť uplatňovania diagnostickej kompetencie. Výsledky výskumu to však nedokumentujú. Príčinu možno hľadať v tom, že hoci učители, ašpirujúc na vyšší kariérny stupeň, sa kontinuálne vzdelávajú a absolvujú rôzne kurzy a workshopy, obsahom tohto školenia na jednej strane nemusí byť problematika profesijnej reflexie (reflexívnej výučby, ktorá si zakladá na používaní diagnostických metód) a na strane druhej samotné semináre nemusia mať, bez ohľadu na obsah, reflexívny charakter. Koster a Korthagen (2011), riešiac tematiku vzdelávateľov učiteľov, nezabúdajú podotknúť, že ani oni sami nemusia prejavovať sklon postupovať pri tréningu učiteľov reflexívne (dôkladným rozborom ich pocitov, postojov, reakcií, protirečení a i.).

Nami stanovený predpoklad o dosahu špecializácie cvičných učiteľov na komentované závisle premenné sa nepotvrdil. Ako je zrejmé z výskumov prezentovaných Hrabalom a Pavelkovou (2010), žiaci aj učители vidia diferencie v náročnosti vyučovacích predmetov, pričom k tým najzložitejším podľa nich patria prírodovedné predmety (matematika, chémia, fyzika) a z humanitných predmetov jazyky. Keďže je preberané učivo na daných predmetoch mentálne požadovanejšie, učители by mali čo do šírky a intenzity uplatňovať reflexívnu kompetenciu postavenú na diagnostikovaní. Zohľadňujúc pravda zmeny v odborových didaktikách (Stuchlíková & Janík et al., 2015), kde dochádza k paradigmatickým obratom, nároky na výučbu prírodovedných i humanitných predmetov (nie iba spomenutých) sa začínajú meniť a do popredia sa dostáva prevažne aktivita žiaka a rola učiteľa-facilitátora.

Lebak (2017), skúmajúca zmeny v reflexívnom myslení učiteľov za využitia videozáznamu, došla k záveru, že kritické zvažovanie výučby sa nezaobíde bez rozšírenia kapacít na popisovanie, porozumenie a hodnotenie praxe. Môže to byť dôvod, prečo poznamenavšie premenné (dĺžka praxe, kariérny stupeň a špecializácia cvičných učiteľov) nespôsobili štatisticky významné zmeny v skóre za oba nástroje. Záverom sa žiada pointovať, že náš výskumný súbor vznikol dostupným výberom. Průcha (2014) upozorňuje i na ostatné nevýhody spojené s kvantitatívnym výskumom, ako rozmanitosť subjektov a absentujúci priamy kontakt s respondentom.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom riešenia projektu VVGS-2020-1665 Diagnostická kompetencia cvičného učiteľa ako reflexívneho praktika.

Literatúra

- Baxter, L. P., Southall, A. E., & Gardner, F. (2021). Trialling critical reflection in education: the benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), 501–514. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927694>
- Breidebach, G., & Gruber, N. (2018). Teachers' Diagnostic Competence in the Context of Gender and Migration Related Stereotyping. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 5–16. Dostupné na <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207300>
- Busch, J., Barzel, B., & Leuders, T. (2015). Promoting secondary teachers' diagnostic competence with respect to functions: development of a scalable unit in Continuous Professional Development. *ZDM Mathematics Education*, 47, 53–64. Dostupné na <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0647-2>
- Chi, F. (2010). Reflection as teaching inquiry: examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice*, 11(2), 171–183. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/14623941003672410>
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (2nd ed). New York: Teachers College Press.
- Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Enigma.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4(3), 337–344. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/1462394032000112237>
- Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R., & Schmitz, B. (2017). Modeling, measuring, and training teachers' counseling and diagnostic competencies. In: D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Eds.), *Competence assessment in education: Research, models and instruments* (pp. 149–166). Cham: Springer. Dostupné na https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_10
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel?* Praha: [Státní pedagogické nakladatelství](https://www.stalni-pedagogicke-nakladatelstvi.cz/).
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- Hupková, M. (2006). *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: UKF PF.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika: Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum.
- Korthagen, F. (1992). Techniques form stimulating Reflection in teacher Education Seminars. *Teaching and Teacher education*, 8(3), 265–274. Dostupné na [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90025-X)
- Korthagen, F. (2011). Realistický prístup: jeho zásady, filozofický základ a budúcnosť. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Jak spojiť praxi s teorií: didaktika realistického vzdelávání učitelů* (pp. 253–260). Brno: Paido.
- Koster, B., & Korthagen, F. (2011). Příprava vzdelavatelů učitelů pro realistický přístup. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Jak spojiť praxi s teorií: didaktika realistického vzdelávání učitelů* (pp. 229–242). Brno: Paido.
- Kouteková, M., & Novocký, M. (2017). *Autodiagnostika učiteľa a vychovávateľa (1. diel)*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kyriacou, C. (2018). *Essential Teaching Skills* (5th ed). Oxford: Oxford University Press.
- Lalor, J., Lorenzi, F., & Rami, J. (2015). Developing professional competence through assessment: constructivist and reflective practice in teacher-training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 45–66. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.58.6>
- Larrain, M. (2018, March). *Development of the diagnostic competence of pre-service primary teachers – first results of an empirical study in Chile*. Vorträge auf der 52.

Tagung für Didaktik der Mathematik - Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 05.03. bis 09.03.2018, Paderborn. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19499>

Lasley, T. J. (1992). Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24–29.

Lebak, K. (2017). Using video-supported reflection in peer groups to increase instructional effectiveness. *Reflective Practice*, 18(1), 94–111. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1251412>

McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264–283. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/00071005.1992.9973930>

Moreno, E. R., Cabello, V. M., López-Cortés, F., & Cedeño, E. A. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515–530. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>

Novocký, M., & Orosová, R. (2019). The relationship between professional reflection and burnout syndrome in secondary school teachers. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(2), 251–260. Dostupné na http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/0902/papers/A_orosova.pdf

Novocký, M., & Rovňanová, L. (2020). Relation between the implementation frequency of reflexive methods and self-efficacy of lower secondary school teachers. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(1), 214–222. Dostupné na http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1101/papers/A_novocky.pdf

Ophuysen, S., & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf - Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. *Journal for educational research online*, 7(2), 82–98. Dostupné na DOI: 10.25656/01:11491

Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach. Vysokoškolské učebné texty*. Košice: UPJŠ v Košiciach.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. (2017). Dostupné na <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorým-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

Priddis, L., & Rogers, S. L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective Practice*, 19(1), 89–104. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384>

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dyrťová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., Píšová, M., Řezníčková, D., Slavík, J., Staněk, A., Šmejkalová, M., Tichá, M., Valenta, J., Vaníček, J., Vondrová, N., Závodská, R., & Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Adresy autorov

PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Šrobárova 2, 040 59 Košice
michal.novocky@upjs.sk

Doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárova 2, 040 59 Košice
renata.orosova@upjs.sk

Mgr. Katarína Petriková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach
Šrobárova 2, 040 59 Košice
katarina.petrikova@upjs.sk

POHLED NA PROFESNÍ IDENTITU V PROCESU PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

A VIEW OF A PROFESSIONAL IDENTITY IN THE PROCESS OF PREGRADUAL EDUCATION OF SPECIAL PEDAGOGUES

Lukáš Stárek

Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

Abstract:

The professional study entitled "A view of professional identity in the process of pregradual education of special pedagogues" offers a unique insight into the socio-demographic structure of special pedagogy students with a specification of the perception of professional identity in the context of professional practice. The aim is therefore to find out what influence the implementation of professional practices during the course of study has on the formation of the students' professional identity. Through a questionnaire survey, which received 501 answers, students of the Department of Special Education look at the importance of professional identity, which is built and formed not only by gaining theoretical knowledge during the study, but also in the practice of professional practice with a tendency to increase practical experience during the study itself. The aim of the paper is not only to present the views of students, but also to point out the important role of vocational training in shaping the professional identity of a special pedagogue.

Key words:

attitudes, practice, professional identity, special pedagogue, student

Úvod

Životní aspekty každého z nás způsobují, že lidská bytost je neustále v různorodých sociálních souvislostech, které působí na naši osobnost právě prostřednictvím prostředí, lidí, skupin, kultury, politických poměrů, ale také volbou a vykonáváním dané profese.

„Člověk je sociální bytostí, to jakým způsobem je jeho sociální bytost rozvinuta, určuje podstatným způsobem kvalitu jeho života, individuální svéráz jeho osobnosti i průběh a úskalí jeho životní cesty.“ (Helus, 2007, s. 9)

Obecně lze identitu vymežit jako totožnost neboli příslušnost k nějaké kategorii (např. pohlaví, národnost, povolání). Nejzákladnější dělení je na identitu fyzickou, sociální a psychologickou. Do fyzické identity můžeme zařadit pohlaví, otisk palce, tělesné rozměry, jizvy apod. Sociální identitu vnímáme jako obecné a jedinečné role a psychologickou identitu jako jedinečné vlastnosti osobnosti. Z psychologického pohledu znamená identita možnost být takovým, jakým skutečně jsem. „Být sám sebou“ ale není vždy úplně možné a v mnohých případech jsou lidé nuceni být neautentičtí a něco

předstírat či zastírat. Identita zahrnuje především identifikaci s rolemi, zdrojem identifikace se však může stát i majetek, společenské postavení, zaměstnání apod. Identifikace je zdrojem sebehodnocení a sebe prezentace. (Nakonečný, 2009)

V rámci širšího pojetí, a tedy i přesahu pojmu identita do dalších vědních disciplín, můžeme nahlédnout do vymezení dle Maříkové, Petruska a Vodákové (1996, s. 414) „V psychologii se hovoří o vědomí identity, jsem to stále já, tentýž, i když se měním, přičemž prvek vědomí je považován za jeden ze znaků normality. Ve vývojové psychologii se hovoří o hledání identity, která je zde vnímána jako podstatný znak adolescence. V adolescenci si dospívající zejména kladou otázky typu: Čím jsem? Jsem dospělý?“

Profesní identita v kontextu naší profese

Příhodné pro účely tohoto textu je pro nás adekvátní pojetí identity dle Matějčka (2008) jenž řadí identitu k základním lidským psychickým potřebám a vnímá ji jako získání sociální hodnoty a společenského uplatnění. Z uspokojení potřeby identity vychází zdravé vědomí vlastního Já a sebe přijetí.

Identitu tedy vnímejme i jako zdroj určité motivace, jenž může ovlivňovat sociální interakci, a to jako:

- vnitřní povinnost určující vztahovou rovinu s okolím;
- vlastní nárok jenž potřebách a zájmech řídí postoje;
- samotné rozhodování a jednání;
- nástroj kontroly reality a koreluje s vytvořením sebeúcty.

Pojem identita prvotně tedy působí jako pojem, který každý z nás zná, často se s ním setkává a používá jej, ale po odborném bližším vymezení je patrné, že se jedná o oblast, jenž je velmi komplexní a je patrná její důležitost v životě člověka.

Vymezení profesní identity vnímáme jako „kolektivní sebepojetí lidí, kteří považují za žádoucí sledovat cíle a jednat přitom způsoby specifickými pro danou profesi.“ (Matoušek, 2013, s. 512). „Společný cíl je neodmyslitelným aspektem celé problematiky profesní identity. Pracovníci mohou mít rozdílné motivace, postoje, nicméně by všichni měli uznávat jeden cíl, ke kterému výkon jejich profese směřuje a měli by pociťovat touhu po patření do této profesní skupiny, což znamená také odlišení od skupin jiných.“ (Růžičková a Musil, 2009, s. 80-81)

Šámalová (2019) pojednává o profesní identitě ve dvou základních rovinách. Rovina první ji vymezuje jako součást sociální identity nositele profese, která interaguje s jeho osobním sebepojetím a současně s vnějšími vlivy. Druhá rovina je rozvaha nad tím, co je sociální práce, resp. co jsou ony specifické znaky, které ji odlišují od ostatních pomáhajících profesí.

Jeden z výzkumných přístupů k profesní identitě uvádí Mareš (2013), který upravil návrhy Kelchtermanse, podle něžž můžeme v učitelově profesní identitě učitele rozlišit tři dimenze:

1. Retrospektivní dimenze profesionálního Já je vnitřně členěna na:

- sebeobraz, sebeúcta, sebeoceňování,
- profesní motivace,
- vnímání úkolu.

2. Aktuální Já, které má stejné dimenze jako retrospektivní já uvedené v přítomném čase.

3. Prospektivní dimenze profesionálního Já je chápána jako profesní perspektiva:

- mé profesní dráhy,
- dráhy mých žáků,
- perspektiva naší školy.

Upevňování si profesní identity je stálý proces uvědomování si podstaty vlastní profesionality, tj. uvědomování si sebe sama v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly a vysoká míra angažovanosti v jednání. (Lukášová, 2015)

Profesní identita má též úzkou návaznost na profesní etiku, důsledné osvojení si profesního étosu a hodnot má svůj praktický význam i pro pedagogického pracovníka, jelikož napomůže k občasnému zamyšlení se nad tím, jak člověk sám pohlíží na hodnoty, bez kterých se daná profese neobejde. (Stárek, 2021)

Profesní identita je napojena či tvořena nejen z identity obecné, ale také ze sebepojetí, profesní etiky a je úzce spojena s profesionalitou. S ohledem na zaměření tohoto příspěvku je nutno upozornit i na právní problematiku „... novodobé tendence v dějinách demokratických a právních států představují požadavky na aktivní účast občanů na vytváření prostředí právní stability a právní jistoty zejména ve vztahu k ochraně lidských práv a svobod. Jsou vytvářeny velmi komplikované soustavy právních pravidel mající garantovat plný a nerušený výkon lidských práv a svobod a na druhé straně i plnění právních povinností.“ (Víšek, Kroupa, 2020, s. 174)

Se samotným výkonem studenta a následně i při výkonu profese souvisí oblast hodnocení, s kterým se lze v personální praxi setkat. Existují řady metod hodnocení zaměstnanců, které jsou založeny na rozdílných hlediscích či pravidlech, jež k hodnocení využívají rozdílné principy a kritéria; samozřejmě každá metoda má své klady a zápory. Metody hodnocení tak lze dělit např. z hlediska jejich zaměření, podle hodnocené oblasti nebo podle jejich časového průběhu. S prvním hodnocením se zaměstnanec setkává ve chvíli, kdy se uchází o zaměstnání. (Zpěvák, Víšek, Kohout, Fiala, 2016)

Výzkumné šetření

Dotazníkové šetření bylo součástí výzkumného projektu Katedry speciální pedagogiky „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace odborné praxe na Katedře speciální pedagogiky“. Cílem analýzy bylo mj. zmapování postojů studentů bakalářských oborů Katedry speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. a vytvořit tak náhled na profesní identitu v kontextu výkonu odborných praxí, které jsou realizovány v rámci studia studijních oborů z pohledu samotných studentů.

Vedle toho byly stanoveny dílčí cíle:

Zjistit sociodemografickou strukturu studentů Katedry speciální pedagogiky.

Objevit jaká je motivace studentů ke studiu a k výběru dané profese.

Popsat, jaký je vztah mezi praxí a profesní identitou.

Jako metodu výzkumného šetření jsme použili dotazník. Jedná se o často využívanou techniku i v pedagogické, sociologické a psychologické oblasti. Dotazník, to je především získávání informací, stanovisek a smýšlení o dané problematice. Dle Chrásky (2016) je dotazník způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba – respondent odpovídá písemně. Punch (2008) jej doplňuje s důrazem na velké pozitivum ve volbě dotazníku, které vidí v možnosti oslovení většího počtu respondentů. Každý obdržel dotazník ve stejné formě, což je důležité pro následné vyhodnocení a zpracování dat. Výhodou je i poměrně rychlé shromáždění dat.

Respondent může pomocí dotazníku uvést i odpovědi na citlivější otázky, které by při osobním kontaktu nemusely být považovány jako vhodné. Důvodem, proč jsme pro náš výzkum zvolili jako jednu z výzkumných metod dotazník, byla snaha získat velký soubor rozmanitých respondentů. Dotazník byl tvořen otevřenými i uzavřenými otázkami. Proběhlo pilotní ověření dotazníku, z kterého vyplynula drobná úprava formulace otázek. Dotazníky byly sbírány online přes službu Microsoft forms během listopadu 2020 až února 2021. Celkem bylo osloveno 628 studentů. Návratnost byla 501 dotazníků, tedy skoro 80 %, což považujeme za velký úspěch.

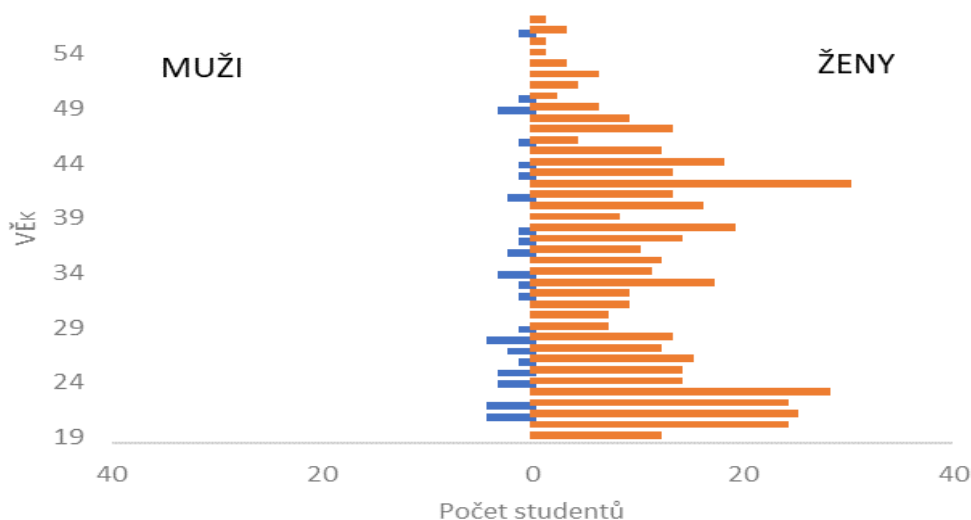
Zakódování a popis výstupního datového souboru - transformací vstupního datového souboru, tj. očištěním dat, transformací a zakódováním hodnot všech proměnných vznikl výstupní datový soubor. Datový soubor je uživatelsky přívětivý a v případě potřeby ho lze dále využít či rozšiřovat. Výstupní datový soubor byl dále analyzován. Deskriptivní analýzou byly zjištěny základní četnosti a závislosti mezi proměnnými. Všechny výsledky byly následně prezentovány ve formě tabulek a grafů. Všechny výsledky, tj. tabulkové a grafické výstupy uvedené v části výsledky pocházejí z tohoto dotazníkového šetření.

Respondenty byly studenti Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. a to konkrétně Katedry speciální pedagogiky, kteří studují bakalářské studijní programy Speciální pedagogika nebo Resocializační a penitenciární pedagogika, ať prezenční či kombinovanou formou studia. Celkem bylo zpracováno 501 odpovědí. Fenomén feminizace, která se vyskytuje ve větší či menší míře ve všech vyspělých zemích, tedy i v rámci českého školství, se projevil i na rozložení respondentů. Ponecháme-li stranou předškolní výchovu, která je ve většině zemí výhradně ženskou záležitostí, největší podíl žen-učitelek je ve všech zemích jednoznačně na školách prvního vzdělávacího stupně. Dle dat Českého statistického úřadu (online, cit. 2022-02-02) bylo v rámci základních škol, školní rok 2018/2019, 85 % pedagogických pracovníků žen. Tento faktor je kopírován i v rámci zastoupení žen a mužů v našem výzkumu, kdy bylo 41 mužů (8 %) a 459 žen (92 %).

Výsledky výzkumu

Sociodemografická struktura studentů

Dotazník tedy vyplnilo celkem 501 studentů, z čehož bylo 41 mužů (8 %) a 459 žen (92 %). Věková pyramida v grafu 1 „Struktura respondentů podle věku a pohlaví“ zobrazuje věkové rozložení respondentů. Pouze třetina studentů 1.-3. ročníku je ve věku do 26 let. Zbývající dvě třetiny jsou starší, 6 % studentů je ve věku 42 let. Téměř 5 % studentů je více než 50 let. Průměrný věk studentů je 33 let, z čehož průměrný i mediánový věk je vyšší v případě studentů oborů speciální pedagogika. Věkový medián, který rozděluje populaci studentů přesně na dvě poloviny, je v případě studentů speciální pedagogiky dokonce o 6 let vyšší než v případě studentů resocializační a penitenciární pedagogiky (34 vs. 24 let).



Graf 1. Struktura respondentů podle věku a pohlaví

Jak je tedy nejen z grafu patrné, studium není oproti jiným oborům či školám atraktivní pouze pro mladé studenty po střední škole, ale spíše pro střední pracující ročníky, které si pravděpodobně potřebují zejména doplnit vzdělání v rámci zaměstnání. Toto tvrzení podporuje i tabulka 2. „Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese“. Stejně tak struktura respondentů podle vzdělání (tabulka 1.) ukazuje, že pětina studentů již vystudovala nějakou formu navazujícího vzdělání na středoškolské vzdělání (tj. minimálně středoškolskou nastavbu či vyšší odborné vzdělání). Největší podíl (59 %) studentů má však vystudovanou střední odbornou školu. Drtivá většina respondentů studuje obor Speciální pedagogika (92 %), pouze 8 % respondentů studuje Resocializační a penitenciární pedagogika. Zde je nutno podotknout, že bakalářský studijní program Resocializační a penitenciární pedagogika je novým studijním programem od roku 2019 a nemá takovou historii oproti programu Speciální pedagogiky. Polovina respondentů studuje 1. ročník, více než čtvrtina 2. ročník a 22 % studuje 3. ročník studia.

Tab. 1: Struktura respondentů podle vzdělání, oboru a ročníku

Nejvyšší ukončené vzdělání	Abs.	%
Střední odborné vzdělání	293	58,5
Střední všeobecné vzdělání	100	20,0
Vyšší odborná škola či středoškolská nástavba	87	17,4
První stupeň vysokoškolského vzdělání (Bc.)	10	2,0
Úplné vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing. atd.)	11	2,2
Ukončené postgraduální studium (Ph.D.)	0	0,0
Obor		
Speciální pedagogika	461	92,0
Resocializační a penitenciární pedagogika	40	8,0
Ročník		
I.	258	51,5
II.	133	26,5
III.	110	22,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Motivace ke studiu a k výběru dané profese

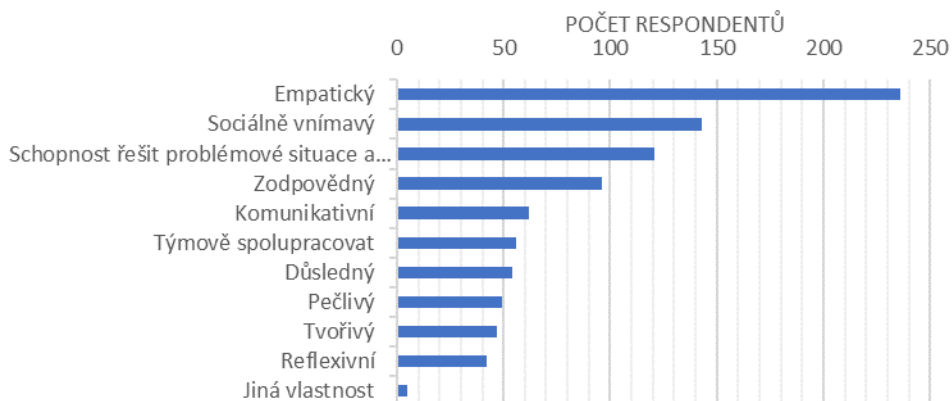
V dotazníku byla zjišťována mimo jiné také motivace ke studiu a k výběru dané profese. Jak zobrazuje tabulka 2. „Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese“, téměř polovina respondentů jako hlavní motivaci zvolila zvýšení kvalifikace, téměř třetina pak získání či rozšíření znalostí a orientace v oboru. Více jak 6 % respondentů jako nejdůležitější motivaci vybralo utváření profesní identity. Zvýšení finančního ohodnocení zvolilo pouze 5 respondentů (1 %), lepší uplatnění na trhu práce zvolili jako motivaci pouze 2 respondenti, tj. ani ne 0,5 % studentů. Velmi zajímavé je také zjišťování motivace k výběru dané profese (tab. 2 druhá část). Jednotlivé kategorie motivace jsou v tomto případě rovnoměrněji rozdělené než u motivací ke studiu jako takovému. Největší skupina respondentů (34 %) zvolila tento obor, aby mohla pomáhat a podporovat cílovou skupinu, a téměř čtvrtina studentů vnímá tyto obory jako odborně zajímavé. Pro 18 % studentů je hlavní motivací nutnost doplnění potřebného vzdělání pro výkon současné profese. Osobní zkušenost s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí má také 18 % studentů.

Tab. 2: Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese

Motivace ke studiu	Abs.	%
zvýšení kvalifikace	244	48,7
získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	154	30,7
podnět k dalšímu vzdělávání	39	7,8
utváření profesní identity	32	6,4
rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživotního vzdělávání	21	4,2
zvýšení finančního ohodnocení	5	1,0
navázání nových kontaktů v oboru	2	0,4
lepší uplatnění na trhu práce	2	0,4
motivace osobní - člen rodiny s postižením	2	0,4
Motivace k výběru dané profese		
motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru SP/SPD	169	33,7
odborně zajímavá práce, které se chci věnovat	119	23,8
potřebuji splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	91	18,2
osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	89	17,8
předchozí zkušenosti v rámci dobrovolnictví či charitativní činnosti	18	3,6
jedná se o obor, ve kterém najdu vždy pracovní uplatnění	12	2,4
prestiž dané profese	3	0,6
působení masmédií	0	0,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

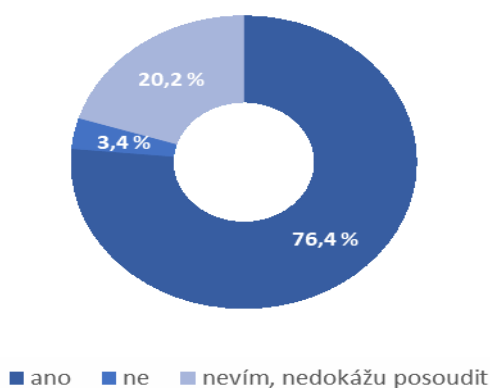
Jednou z dalších otázek dotazníku bylo hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů. Téměř polovina studentů vnímá jako nejdůležitější osobnostní charakteristika empatii (47 %). Jak ilustruje graf 2. „Hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů“, žádná jiná osobnostní charakteristika ani schopnost zdaleka nedosahuje takových hodnot. Druhá nejdůležitější je sociální vnímavost, pro kterou hlasovalo 29 % a třetí je schopnost řešit problémové situace a konflikty (24 %). Důležitá je však také zodpovědnost, komunikativnost, důslednost či týmová spolupráce.



Graf 2. Hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů

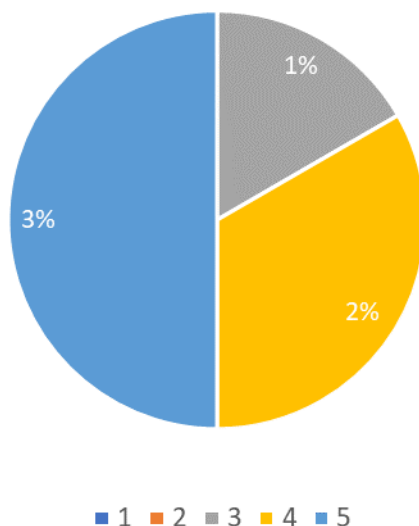
Profesní identita

Několik ze zjišťovaných otázek se týkalo profesní identity. Velká většina studentů vnímá vliv praxe na utváření profesní identity. Pouze 20 % respondentů si myslí, že praxe vliv na utváření profesní identity nemá (graf 3. „Vnímání vlivu praxe na utváření profesní identity“).



Graf 3. Vnímání vlivu praxe na utváření profesní identity

Ovšem více jak čtyři pětiny jsou přesvědčeni o důležitosti profesní identity pro jejich studium i profesní působení. Žádný z respondentů si nemyslí, že by profesní identita nebyla vůbec důležitá (graf 4. „Důležitost profesní identity“).



Graf 4. Důležitost profesní identity (1 = není vůbec důležité; 5 = velmi důležité)

S ohledem na studium znamená pro profesní identita pro 40 % studentů profesní úroveň odborných znalostí, dovedností a schopností. Pro téměř třetinu studentů profesní identita znamená pozitivní vztah k práci s vysokou mírou odbornosti a lidského přístupu. A pouze pro malou část studentů se jedná o některou ze zbylých možností (tabulka 3 „Význam profesní identity s ohledem na studium“), jakožto například vlastní postoje a cíle k dané profesi nebo morální a jiné hodnoty a další).

Tab. 3: Význam profesní identity s ohledem na studium

Význam profesní identity s ohledem na studium	Abs.	%
Profesní úroveň odborných znalostí, dovedností, schopností	203	40,5
Pozitivní vztah k práci s vysokou mírou odbornosti a lidského přístupu	162	32,3
Vlastní postoje a cíle k dané profesi	45	9,0
Dosažená úroveň vzdělání a dostatečná odborná praxe	43	8,6
Morální a jiné hodnoty	17	3,4
Adekvátní vymezení profesních hranic	11	2,2
Multidisciplinarita a spolupráce nejen mezi odborníky	11	2,2
Zvyšování kreditu pedagogické činnosti ve společnosti	6	1,2
Uznání profese v očích veřejnosti	3	0,6

(Zdroj: vlastní zpracování)

Zaměstnání v oboru

Jak ilustruje tabulka 4 „Studenti podle praxe vykonávané v současném zaměstnání“, velká většina studentů (85 %) se plánuje po úspěšném absolvování studia věnovat zaměstnání v oboru studia. Více než 13 % studentů ještě není rozhodnutých a pouze necelé 2 % studentů toto neplánuje.

Minimum studentů, které v otázce odpovědělo, že neplánuje změnit zaměstnání, vysvětluje, že obor studují z důvodu, aby si mohli zvýšit potřebnou kvalifikaci a pokračovat tak v zaměstnání, které v současné době mají. Případně pracují na základní škole a jen chtějí získat nové znalosti a uplatnit je například v rámci inkluze žáků v běžných základních školách.

Více než 73 % studentů vykonává či plánuje vykonávat praxi právě v současném zaměstnání, v případě že pracují (tabulka 4). Pouze 5,5 % studentů sice pracuje v zařízení, které by bylo možné uplatnit jako místo praxe, ale upřednostňují vykonat praxi v jiném zařízení.

Tab. 4: Studenti podle praxe vykonávané v současném zaměstnání

Praxe vykonávaná v současném zaměstnání	Abs.	%	% z pracujících studentů
Ano	338	67,5	73,8
Ne, nepracuji v takovém zařízení	95	19,0	20,7
Ne, pracuji v takovém zařízení, ale chci v rámci praxe poznat jiné zařízení	25	5,0	5,5
Zatím ještě nepracuji, pouze studuji	43	8,6	–
Celkem	501	100,0	100,0

(Zdroj: vlastní zpracování)

Vztah mezi praxí a profesní identitou

Další dílčím cílem bylo popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů. Studenti hodnotili jednotlivá kritéria a přisuzovali jim určitou míru důležitosti. Jako průměrně nejdůležitější vnímali studenti míru získaných praktických dovedností. Téměř dvě třetiny studentů se shodli na tom, že tento faktor je velmi důležitý.

Jako důležitou vnímá praxi 95 % studentů. Profesní identitu vnímá jako důležitou či velmi důležitou 85 % studentů. A 76 % studentů souhlasí s tím, že praxe má významný vliv na utváření profesní identity. Můžeme si tedy položit otázku, zda se vnímání profesní identity liší podle ročníků, které studenti studují. Na základně tohoto cíle byla proto stanovená následující hypotéza:

H0: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

HA: Existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

Nejprve byla zkonstruována kontingenční tabulka vztahu důležitosti profesní identity a ročníku studia (tabulka 5). A následně zkonstruovány příslušné míry asociace.

Tab. 5: Kontingenční tabulka závislosti důležitosti profesní identity na ročníku studia (2 = není důležité; 5 = velmi důležité)

Ročník studia		Důležitost profesní identity				Celkem
		2	3	4	5	
1	Počet	4	30	101	123	258
	%	1,6 %	11,6 %	39,1 %	47,7 %	100,0 %
2	Počet	3	21	57	52	133
	%	2,3 %	15,8 %	42,9 %	39,1 %	100,0 %
3	Počet	2	17	38	53	110
	%	1,8 %	15,5 %	34,5 %	48,2 %	100,0 %
Celkem	Počet	9	68	196	228	501
	%	1,8 %	13,6 %	39,1 %	45,5 %	100,0 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

Jak již můžeme pozorovat z kontingenční tabulky, žádné rozdíly ve vnímání důležitosti profesní identity nejsou napříč ročníky studia pozorovatelné. Stejně tak vypočtený chí-kvadrát = 4,43, ani signifikance = 0,618 zabraňují zamítnutí nulové hypotézy. Můžeme proto nulovou hypotézu přijmout a tvrdit, že neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

Je však možné, že profesní identita se utváří spíše s věkem než s ročníkem studia, a praxí může být myšlena i profesní praxe, kterou již student například absolvoval jinde. Stanovíme si tedy novou nulovou hypotézu:

H0: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

HA: Existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

Byla vypočtena nová kontingenční tabulka a vypočteny příslušné míry asociace (tabulka 6).

Tab. 6: Kontingenční tabulka závislosti důležitosti profesní identity na věku studenta (2 = není důležité; 5 = velmi důležité)

Věk studenta		Důležitost profesní identity				Celkem
		2	3	4	5	
Do 24 let	počet	4	24	61	49	138
	%	2,9 %	17,4 %	44,2 %	35,5 %	100,0 %
25–33 let	počet	2	15	47	52	116
	%	1,7 %	12,9 %	40,5 %	44,8 %	100,0 %
34–42 let	počet	3	16	52	71	142
	%	2,1 %	11,3 %	36,6 %	50,0 %	100,0 %
43 a více let	počet	0	13	36	56	105
	%	0,0 %	12,4 %	34,3 %	53,3 %	100,0 %
Celkem	počet	9	68	196	228	501
	%	1,8 %	13,6 %	39,1 %	45,5 %	100,0 %

(Zdroj: vlastní zpracování)

V této kombinaci chí-kvadrát dosahuje vyšších hodnot (=12,00), avšak signifikance je stále nedostatečně vysoká (=0,214) na to, abychom nulovou hypotézu na základě těchto hodnot zamítli. Chí-kvadrát je ovšem v některých případech příliš robustní řešení a nedokáže zachytit některé závislosti. Je proto důležité se dívat i na jiné míry. A v tomto případě právě všechny další míry zjišťující závislost mezi dvěma ordinálními proměnnými dosahují příznivějších hodnot (Somersovo d, Kendallovo tau i Gamma mají vypočtené hodnoty testované statistiky = 0,002) a můžeme tedy nulovou hypotézu na základě těchto měr zamítnout a tvrdit, že existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

Závěr

Odborná praxe se stále častěji stává významným tématem nejen studia, ale prvkem důležitosti v mezinárodním měřítku s ohledem na potřeby zvyšování kvality, rozvoje dané profese a to i s důrazem na zvyšující se tendence podílu praktické profesní přípravy. Odborná praxe napomáhá k utváření či budování profesní identity. Proto jí byla věnována pozornost, jelikož okamžiky, skutečnosti, zkušenosti, dílčí epizody, pocity, reflexe a další aspekty, s kterými se studenti setkají, mohou pomoci nebo ublížit samotnému jedinci v rámci jeho profesní dráhy a profesního uplatnění. Odborná praxe tedy umožňuje praktické uplatnění teoretických poznatků, ale stává se i prostorem, kde student hledá svou profesní profilaci a uvědomění si, zda jeho volba pro daný studijní obor je tou správnou. Vnímejte ji i jako motivátor pro ty, kteří nejsou studijními typy, aby úspěšně dokončili profesní přípravu a věnovali se dané profesi.

Vývoj a podstata kvalitní odborné praxe není pouze dílem univerzity, ale i každého studenta a to z pohledu reprezentace dané univerzity, kdy student vytváří první dojem nejen o sobě, ale i o samotné univerzitě a může tak otevřít či zavřít brány pro další výkon odborné praxe. Stále rozšiřující portfolio institucí, s kterými se spolupracuje či participuje na projektových aktivitách, konferencích, odborných seminářích generuje

uvědomění si pestrosti dané profese, ale též vzájemnou propojenost a předávání informací, které hodnotí studenta, univerzitu a jejich odbornost či výkon.

Utváření si profesní identity, či dokonce její hledání, je zajisté dlouhodobý proces, který své počátky může mít v nevinných dětských hrách na učitele/učitelku. Vyházejme i ze smýšlení našich rodičů, či píše prarodičů, kteří si vybírali své povolání pro celý svůj život. Dnešní aktivní pedagogičtí pracovníci však musí být flexibilní a umět vše potřebné, aby mohli obstát ve světě profese, která má své úskalí a nástrahy a ve srovnání s historií je velice dynamická. Můžeme hovořit o trendech, které mohou předurčovat k výběru pedagogického či speciálně pedagogického povolání, které má tak svou profesní identitu. V aktuálních zahraničních trendech převažuje pohled na pedagoga, jako na jedinečnou osobnost vycházející z poznání jeho osobních zážitků a zkušeností ze vztahů s okolím a prostředím. Zároveň se zajímá, jak na proces profesionálního vývoje působí aktuální kontext sociálních, materiálních a dalších podmínek. Při sledování této interakce individuality pedagoga a kontextu konkrétních aktuálních podmínek se dostáváme k otázkám hledání vlastní „podstaty“, cest k sebeporozumění a sebenaplnění. Cest, které tvoří součást této profese a utváří tak profesní identitu.

Poděkování

Tento odborný článek je výstupem Interního výzkumného projektu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o. s názvem „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace pedagogické praxe na Katedře speciální pedagogiky“ realizovaného v letech 2020 a 2021.

Literatura

- Český statistický úřad (2022). *Učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví*. [online]. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180302.pdf/6cff7a21-1415-42f4-9cbd-1560c8c31e85?version=1.1>
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s..
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s..
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Maříková, H., Petrušek, M. & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum (nakladatelství)..
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. et al. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Punch, F. K. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Růžičková, D. & Musil, L. (2009). Hledají sociální pracovníci kolektivní identitu? *Sociální práce/Sociální práce: Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci*, 3/2009, 79-92.
- Stárek, L. (2021). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o..
- Šámalová, K. (2018). Vzdělávání jako zdroj profesní identity. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané u příležitosti Světového dne sociální práce s názvem

Vývoj kvality a efektivity výkonu sociální práce, 38-41. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

Víšek, J. & Kroupa, P. (2020). Moderní právní stát, stabilita práva a právní jistota. KRZYŽANKOVÁ (EDS.), Katarzyna Żak. *Právo jako multidimenzionální fenomén: Pocta Aleši Gerlochovi k 65. narozeninám*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Zpěvák, A., Kohout, M., Víšek, J. & Fiala, Z. (2016). The Importance of Personnel Evaluation Activities of the Armed Forces — Evaluation Methods, Taking Into Account Certain Aspects of Czech Private Law. *Internal Security [online]*. 8(2), 7-18 [cit. 2021-10-17]. DOI: 10.5604/01.3001.0010.2267. Dostupné z: <http://internalsecurity.pl/gicid/01.3001.0010.2267>

Adresa autora

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.
Roháčova 63 Praha 3 130 00 Česká republika
starek.lukas@ujak.cz