

Edukácia

Vedecko-odborný časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Ročník 6, číslo 2, 2023. ISSN 1339-8725
DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2023-2-0>

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 psychológov,
- prezentovať inovácie v edukačnej praxi; analyzovať stav a problémy prepájania teórie a praxe výchovy a vzdelávania vo vzťahu k moderným vyučovacím koncepciám,
- prezentovať aktuálne trendy v pregraduálnej príprave pedagógov,
- prezentovať výsledky empirických výskumov z oblasti pedagogiky, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a psychológie v prostredí rodiny, školy a mimoškolských výchovných inštitúcií.

ISSN: 1339-8725

Periodicita: dvakrát ročne v elektronickej podobe

Evidenčné číslo: EV222/23/EPP

DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2023-2-0>

Výkonný redaktor

Doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Adresa redakcie

Katedra pedagogiky FF UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9, 040 59 Košice

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

Mgr. Zuzana VAGASKÁ, PhD.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice, Slovensko

Recenzenti

PaedDr. Zuzana BUBULICOVÁ, PhD. (UKF Nitra)

PaedDr. Monika BROZMANOVÁ, PhD. (UMB Banská)

Mgr. Ružena ČILIAKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD. (UMB Banská Bystrica)

Mgr. Vladimír FEDORKO, PhD. (PU Prešov)

Mgr. Lenka GULOVÁ, Ph.D. (MUNI Brno)

Mgr. Hedviga HAFIČOVÁ, PhD. (PU Prešov)

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD. (PU Prešov)



Mgr. Jakub LIPTÁK, PhD. (PU Prešov)
PaedDr. Ľuboš LUKÁČ, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Silvia LUKÁČOVÁ, PhD. (PU Prešov)
doc. PaedDr. Renáta OROSOVÁ, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Milica SABOL, PhD. (PU Prešov)
Mgr. Zuzana VAGASKÁ, PhD. (UPJŠ Košice)

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: casopisedukacia@gmail.com

Vydavateľ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Vydavateľstvo ŠafárikPress

OBSAH

Benianová, B. - Ikhardt, P.: INTERAKČNÝ ŠTÝL A OSOBNÉ VNÍMANÁ ZDATNOSŤ UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV.....	6
Branikovičová, L.: PERCEPTIONS OF THE IMPACT OF THE TEACH FOR SLOVAKIA PROGRAM BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SLOVAKIA.....	18
Hrabovská, Z.: SEBAREGULÁCIA A SEBAKONTROLA AKO PROTEKTÍVNE ZRUČNOSTI ŽIAKOV V ONLINE RIZIKOVOM SPRÁVANÍ.....	25
Kollárová, S. - Fecková, L.: VYBRANÉ VÝSLEDKY Z VÝSKUMU ZAMERANÉHO NA MONITORING A ANALÝZU PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ PENITERCIÁRNEHO PEDAGÓGA UPLATŇOVANÝCH PRI PRÁCI S VÁZNENÝMI OSOBAMI V SLOVENSKEJ REPUBLIKE.....	31
Schunová, R.: INTELEKTOVÉ NADANIE A NADANÍ ŽIACI. OSOBNOSŤ UČITEĽA NADANÝCH ŽIAKOV.....	51
Slováková, S. - Severini, E.: PODPORA SEBAREGULÁCIE UČENIA SA ŽIAKOV Z PERSPEKTÍVY UČITEĽOV.....	58
Švecová, V. – Balgová, M.: INOVÁCIA HODNOTENIA VÝSLEDKOV VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM NOVÝCH SPÔSOBOV TESTOVANÍ V MATEMATIKE V KURIKULÁRNEJ REFORME	72

INTERAKČNÝ ŠTÝL A OSOBNĚ VNÍMANÁ ZDATNOST UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV

INTERACTION STYLE AND SELF-EFFICACY OF SCIENCE TEACHERS

Barbora Beniánová

Súkromné bilingválne gymnázium, Česká 10, Bratislava

Peter Ikhardt

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

Abstract:

The aim of the paper was to find some relevant relationship between two characteristics of teachers' behaviour and personality: their interaction style and self-efficacy. Data for the research of 350 Slovak teachers (average age 46.5 y., 80% women, 1/3 science teachers) come from a self-constructed questionnaire and the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) and The Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES). We investigated the existence of correlations between the interaction style and teachers' self-efficacy. We found positive relationships between the QTI dimensions of leadership, helping/friendliness, understanding, and students' responsibility/freedom with all OSTES dimensions – students' engagement, classroom management, instructional strategies, and total score of self-efficacy. Negative dimensions of interaction style are negatively correlated with teachers' self-efficacy. However, the negative characteristic of strictness is positively correlated with all the self-efficacy factors.

Key words:

classroom environment, teacher's interaction style, teacher's self-efficacy, science teacher

Úvod a ciele výskumu

Interakcia je bežnou súčasťou života každého človeka a cez ňu sa manifestuje sociálny rozmer nášho bytia. Podľa Hanuliakovej (2010) sa interakcia prejavuje v troch zložkách: v sociálnej percepcii a poznávaní ľudí, vo vzájomnej komunikácii a v správaní a konaní jednotlivcov v sociálnom kontexte. Podľa Průchu et al. (2009, s. 110) je dokonca interakcia „základný proces umožňujúci existenciu ľudskej spoločnosti“. Môže byť pasívna, ale aj aktívna; od prispôsobovania sa až po manipuláciu (ibid.). Je preto aj dôležitým faktorom budovania vzťahov v kontexte edukácie. Interakcia v školskej triede prebieha v podstate neustále. V edukačnom prostredí a pre naplnenie edukačných cieľov dochádza k interakcii veľmi často prostredníctvom využitia pestrého spektra



vyučovacích metód, ale do hry vstupujú aj osobnostné faktory subjektu a objektu edukácie, teda ich interakčný štýl. Z pohľadu nazerania na osobnosť učiteľa ako subjektu edukácie možno jeho interakčný štýl podľa viacerých autorov charakterizovať ako pomerne stálu charakteristiku pedagóga, ktorá je ovplyvnená jeho osobnosťou (Fenyvesiová, 2006; Gavora, 2003; Dytrtová & Krhutová, 2009).

Skúmaním vzájomného vzťahu medzi osobnosťou a interakčným štýlom sa okrem iných zaoberal Timothy Leary (1920 – 1996). Na základe pozorovania jeho vlastných klientov, na ktorých si všímal veľké rozdiely v ich reakciách na rovnaké alebo veľmi podobné situácie, ktorým boli v poradenskom procese vystavení usúdil, že hlbšou analýzou týchto vzorcov sa možno dostať k jadrú človeka, k jeho osobnosti. Niektorí ľudia sa napríklad v istých situáciách správajú autoritatívne, iní zase vo veľmi podobných situáciách veľmi priateľsky. Formuloval teóriu, že osobnostné vlastnosti sa manifestujú do verbálneho a neverbálneho prejavu človeka. Navrhol interakčný model osobnosti, ktorý je výsledkom týchto pozorovaní. Tento má dve osi/dimenzie - vertikálnu a horizontálnu, pričom horizontálnu nazval proximita a vertikálnu vplyv (Gavora et al., 2003). Obe osi majú dva krajné body, ktoré sú si antonymami. Os proximity má krajné body ústretovosť vs. odmietanie, zatiaľ čo os vplyvu spája opačné póly dominancia vs. submisivita. Každý priestor, ktorý vznikne vždy medzi dvoma osami sa môže vyplniť relevantnými osobnostnými vlastnosťami, čo z neho vytvára interpersonálny kruh alebo cirkumplex, kruhové kontinuum, alebo jednoducho Learyho ružu. Pôvodne sa skladal zo 16 bipolárnych dimenzií, ktoré odrážajú a zovšeobecňujú interpersonálne prejavy osobnosti (porov. Milčák, In: Dupkalová & Krajčová, 2015, s. 41.), no ako bude vidieť nižšie v texte, v neskorších výskumoch bol zjednodušený na osem dimenzií, či presnejšie typov sociálneho správania. Tento model interpersonálneho správania je v súčasnosti považovaný za azda najprepracovanejší model z hľadiska sociálneho a interpersonálneho správania osobnosti. Človek sa snaží komunikovať tak, aby mal zo seba dobrý pocit a vyhol sa obavám, strachu. Ľudia teda vyhľadávajú také vzorce správania, aby boli v interakcii úspešní. Tieto vzorce sa v rôznych situáciách stávajú stabilnejšími a človek ich pri rovnakej situácii využíva na pravidelnej báze. Takýto osvedčený súbor reakcií potom možno považovať za algoritmus správania, ktorý je pre človeka typický, pretože odráža jeho osobnosť a formuje jeho interakčný štýl (Dupkalová & Krajčová, 2015).

Holandský výskumný tím Wubbels, Brekelmans, Créton, Hooymayers et al. z Univerzity v Utrechte pracovali s Learyho modelom a aplikovali ho na špecifiká učiteľskej interakcie, pomenujúc osem typov modelového správania typického pre učiteľovu interakciu so žiakmi (Gavora, 2003):

1. Organizátor vyučovania
2. Napomáha žiakom
3. Chápajúci
4. Vedie žiakov k zodpovednosti
5. Neistý



6. Nespokojný

7. Karhajúci

8. Prísny.

Na zisťovanie interakčného štýlu bol vytvorený dotazník, ktorý pre naše podmienky upravili Gavora a Mareš. Nachádzajú sa v ňom škálované položky a vďaka nim dokážeme povedať, v ktorých sektoroch sa bude učiteľ, učiteľka nachádzať a na základe toho určiť ich interakčný štýl. Každý sektor je v dotazníku zastúpený približne rovnakým počtom výrokov (8) a na vyjadrenie využíva päť stupňovú škálu reprezentovanú číslami od 0 po 4, ktorých slovný preklad je nikdy až vždy (Gavora et al., 2003). Dotazník teda obsahuje 64 výrokov a respondent označuje na škále mieru súhlasu alebo nesúhlasu s daným výrokom. Dotazník má dve verzie: autoevaluačnú verziu pre učiteľa a verziu, v ktorej hodnotia správanie učiteľa jeho žiaci.

Aj vnímanie osobnej zdatnosti je u učiteľa odrazom jeho osobnostných kvalít a preto je priamo prepojené s presvedčením človeka, že niečo dokáže. Tu je však dôležité si uvedomiť, že toto presvedčenie nezahŕňa reálne kompetencie človeka, iba jeho osobné presvedčenie (Wiegerová et al., 2012). Každý človek nejakým spôsobom vníma svoju osobnú zdatnosť. V prípade učiteľskej populácie, keďže ide o vnímanie ich profesijných činností, môžeme v tomto kontexte hovoriť o ich vnímanej profesijnej zdatnosti. Osobnú zdatnosť majú aj učitelia, aj žiaci a obe skupiny predstavujú dva významné činitele, ktoré môžu ovplyvniť kvalitu školy a vzdelávania.

Autorom konceptu self-efficacy je kanadský psychológ Albert Bandura. Rozpracoval ho v rámci svojej sociálno-kognitívnej teórie. Bandura (In: Dvorská, 2020) vysvetľuje správanie človeka na modeli troch dimenzií- t. j. na triadickom modeli. Jeho prvkami sú: osobnostné faktory, prostredie a správanie človeka. Bandura medzi nimi nachádza vzťah, ktorý nazýva recipročný determinizmus (Wiegerová et al., 2012).

V Bandurovom modeli človek nie je pasívnou entitou, ktorá je poháňaná pudmi a formovaná vonkajšími silami. Človeka považuje za bytosť, ktorá formuje svojím konaním okolie, a naopak, to spätne ovplyvňuje jeho osobnostné vlastnosti (Wiegerová et al., 2012). Rovnako aj učitelia a učiteľky nie sú „*vydaní na pospas prostrediu a svojim inštinktom*“ (Dvorská, 2020, s. 21). Prispôsobujú svoju činnosť podľa toho, čo sa im pred tým už podarilo alebo nepodarilo a konajú podľa svojich potrieb. Úspešná pedagogická činnosť je u proaktívneho a sebaregulujúceho jedinca zložená z dvoch entít: efficacy beliefs (možno preložiť ako očakávania účinnosti, presvedčenie o vlastnej sebaúčinnosti) a outcome expectancies (očakávanie dôsledkov pedagogickej činnosti) (ibid.).

Self-efficacy ovplyvňuje človeka v rozhodovaní, čo a ako urobí. Ak je vnímaná zdatnosť učiteľa, učiteľky vysoká, predpokladá sa, že použijú náročnejšie postupy, budú vytrvalejší, a to aj vtedy, ak budú čeliť prekážkam (Wiegerová et al., 2012). Ak majú k tomu aj realistické outcome expectancies, vytrvajú, kým nedosiahnu určitý výsledok (Bandura, In: Dvorská, 2020). „*Bandura verí, že outcome expectancies nikdy neovplyvnia self-efficacy*“ (Dvorská, 2020, s. 24). Zároveň poukazuje na vzájomnú komplementaritu troch parametrov učiteľskej



profesie: cieľ-výkon-výsledok. „*Pedagogická činnosť (konanie učiteľa, učiteľky-vyučovanie a vzdelávanie) nemôže byť výsledkom, ale len cestou k očakávanému výsledku.*“ (Bandura, 1977, s. 22, In: Dvorská, 2020, s. 25). Self-efficacy podporuje výkon a výsledok učiteľskej práce, čo je základom sebanaplňujúcej sa predpovede (self-fulfilling prophency) (Hoskovcová a Šírová, In: Dvorská, 2020). Učiteľky a učitelia s nízkym self-efficacy môžu predstavovať riziko pre kvalitné riadenie vyučovacieho procesu. Nedokážu prijímať hodnotenie voči sebe, a teda sa ani zlepšovať. Môže to viesť až k nemožnosti uplatniť niektoré profesijné schopnosti, ktoré v minulosti bez problémov dokázali uplatňovať (Lukáčová, 2017).

Ďalšie výskumy potvrdzujú, že učitelia a učiteľky s vyššou self-efficacy aj lepšie odolali tlakom prostredia, mali tendenciu dávať žiakom a žiačkam viac problémových úloh, venujú viac času tomu, aby žiakov a žiačky dovedli k správnym odpovediam na otázky, na ktoré spočiatku nevedia odpovedať, nevyvolajú hneď žiaka, ktorý odpovedať vie, tak isto častejšie využívajú skupinovú prácu a tiež sa venujú viac slabším žiakom ako kolegovia s nižšou osobne vnímanou profesijnou zdatnosťou (Gibson, Dembo; Henson; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy In: Gavora, 2011).

Self-efficacy, na rozdiel od interakčného štýlu, nie je nemenné a vyvíja sa celý život. Predstavuje teda dôležitý faktor celoživotného pôsobenia učiteľov a učiteľiek. Učitelia a učiteľky, ktorí a ktoré majú self-efficacy vysoké sú aj presvedčení a presvedčené o tom, že dokážu ovplyvniť svojich žiakov a svoje žiačky bez rozdielu (Dvorská, 2020). Súčasťou self-efficacy učiteľov a učiteľiek sú aj „*komponenty pedagogickej práce-zvládanie pracovnej záťaže, motivovanie žiakov a žiačok, zapájať aj nemotivovaných žiakov a žiačky, či tých a tie, ktoré majú rôzne výchovno-vzdelávacie potreby.*“ (Dvorská, 2020, s.26).

Pod vedením Anity Woolfolk Hoyovej vznikol na Ohio State University výskumný nástroj, ktorý si kládol za cieľ naplniť Bandurovu predstavu o dotazníku skúmajúcom self-efficacy. Samozrejme, ani cesta k tomuto nástroju nebola priamočiara a vyžadovala si niekoľko cyklických krokov. Na záver bolo v dotazníku ponechaných 24 položiek, ktoré reprezentujú 3 faktory:

- a) zdatnosť viesť žiakov,
- b) zdatnosť používať vyučovacie postupy
- c) zdatnosť riadiť triedu. Po faktorovej analýze sa autorky rozhodli ponechať aj alternatívu s jedným faktorom,
- d) celková zdatnosť, ktorý predstavuje priemer za celý dotazník (Gavora, 2011).

Oba uvedené dotazníky sú dobre etablované na slovenskom trhu diagnostických metód, ale zatiaľ nám nie je známe, že by sa skúmali ich možné vzájomné súvislosti. Naším hlavným cieľom bolo preto zistiť, či existuje súvislosť medzi interakčným štýlom učiteľiek a učiteľov a ich self-efficacy, prípadne zistiť, ako na dotazníkové premenné vplyvajú vybrané socio-demografické faktory (vek, rod, aprobácia) a ako by sa tieto zistenia dali využiť v edukačnej praxi.

Použité metódy a výskumný súbor

Výskumnou metódou bola dotazníková batéria, ktorá obsahovala dotazník vlastnej konštrukcie a dotazníky QTI a OSTES, ktoré sú etablované v podmienkach slovenskej pedagogickej diagnostiky a predstavili sme ich už vyššie v texte. Položky nami vytvoreného dotazníka sa týkali základných demografických údajov a zahŕňali otázky na pohlavie, vek, dĺžku praxe u učiteľov, typ školy na ktorej učia (ZŠ, gymnázium a pod.), a ich aprobáciu. Dotazník tak obsahoval dovedna 89 položiek. Učitelia boli pre spoluprácu na výskume oslovení prostredníctvom mailu, ktorý bol poslaný na mailovú adresu školy so žiadosťou o distribúciu dotazníka medzi učiteľov a učiteľky na školách. Zber dát začal v mesiaci október 2022 a ukončený bol pred vianočnými sviatkami rovnakého roku. Výberový súbor predstavovali učiteľky a učitelia základných a stredných škôl na Slovensku. Aj keď výskum je zameraný najmä na učiteľov a učiteľky prírodovedných predmetov, dotazník bol otvorený pre akúkoľvek aprobáciu. Problém totiž vzniká pri snahe definovať prírodovedný predmet v podmienkach nášho školstva. Ak by sme postupovali podľa ŠPÚ a definície vzdelávacích oblastí ŠVP, tak v oblasti Človek a príroda sú to predmety biológia, chémia a fyzika. Geografia je však spolu s občianskou náukou a dejepisom súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Medzi prírodovedné predmety by vzhľadom na ich predmet výskumu mohol niekto zaradiť aj matematiku či informatiku. Keďže geografia sa na väčšine vysokých škôl a univerzít vyučuje na prírodovedeckých fakultách, tak sme geografiu brali ako prírodovedný predmet, spolu s biológiou, chémiou a fyzikou. Ostatné predmety/aprobácie, zapadli do mimo prírodovedných kombinácií.

Do výskumu sa zapojilo 350 učiteľov a učiteľiek, z čoho 109 bolo takých, ktorí a ktoré mali v aprobácii aspoň jeden prírodovedný predmet.

Výberový súbor tvorila jedna pätina (68) mužov a 281 (t. j. 80%) žien. Jedna osoba neodpovedala na otázku o svojom pohlaví. Vekový priemer výberového súboru je 46,52 \pm 9,96 rokov. Najčastejšie sa do výskumu zapojili osoby vo veku 50 rokov. Polovica respondentov (50%) je vo veku 47 rokov. Podľa údajov OECD bol v roku 2019 priemerný vek učiteľov a učiteľiek na slovenských školách 44 rokov (MŠVVaŠ, 2019). Učiteľky a učitelia zapojení do nášho výskumu boli teda mierne nad priemernou úrovňou. Najmladší participant má 23 a najstaršia 66 rokov.

Učitelia, ktorí sa do výskumu zapojili vyučujú na rôznych typoch škôl. Polovica (175) vyučuje na základnej škole, pätina (71) na gymnáziu a 24% na strednej odbornej škole (85). Zvyšné dve percentá vyučujú na špeciálnej škole (11) a spojenej škole (4). Zo 109 učiteľov aprobovaných na prírodovedné učebné predmety na základnej škole vyučuje 63 (58%), na gymnáziu vyučuje 32 (29%), 10 (teda 9%) na strednej odbornej škole, 2 na spojenej škole a 2 na špeciálnej škole.

Výsledky výskumu

Popisné charakteristiky dotazníkových premenných súboru sme zobrazili v tabuľke 1. Asociačné vzťahy medzi premennými reprezentujúcimi učiteľovu



interakciu a osobne vnímanú zdatnosť sme zisťovali prostredníctvom korelačnej analýzy, ktorej výsledky zobrazujeme v tab. 2.

Tab. 1: Deskriptívne charakteristiky premenných dotazníkov QTI a OSTES

(n=350)	AM	MDN	MOD	SD	SKEW	KURT
organizátor	3,13	3,25	3,38	0,54	-1,04	1,69
pomáhajúci	3,38	3,5	3,75	0,53	-1,44	2,56
chápagúci	3,31	3,38	3,5	0,51	-1,45	2,32
vedie k zodpovednosti	2,85	2,88	2,88	0,50	-0,85	1,17
neistý	0,80	0,71	0,71	0,59	1,02	1,57
nespokojný	0,86	0,75	0,75	0,51	1,01	1,27
karhajúci	0,70	0,55	0,55	0,49	1,20	2,07
prísny	1,75	1,75	1,75	0,57	-0,06	0,00
z. viesť žiakov	6,95	7,00	7,13	1,31	-1,22	2,75
z. využívať vyuč. postupy	7,50	8,00	7,75	1,29	-1,83	4,51
z. riadiť triedu	7,23	7,25	7,42	1,35	-1,38	2,47
celk. vnímaná zdatnosť	7,22	7,25	7,42	1,26	-1,57	3,60

Tab. 2: Výsledky korelačnej analýzy medzi QTI a OSTES

pearsonovo r pri n=350	z.viesť žiakov	z. využívať vyučovacie postupy	z. riadiť triedu	celková vnímaná zdatnosť
organizátor	,513**	,492**	,509**	,525**
pomáhajúci	,437**	,431**	,430**	,450**
chápagúci	,390**	,389**	,350**	,391**
vedie k zodpovednosti	,379**	,386**	,368**	,392**
neistý	-,365**	-,337**	-,368**	-,371**
nespokojný	-,367**	-,345**	-,337**	-,364**
prísny	,143**	,135*	,222**	,174**
karhajúci	-,333**	-,300**	-,280**	-,316**

** signifikancia pri $\alpha = 0.01$ (obojsmerná); * signifikancia pri $\alpha = 0.05$ (obojsmerná).

Všetky testované vzťahy korelačnej analýzy sú signifikantné a najsilnejšiu pozitívnu asociáciu (v intervale silnej korelácie) nachádzame medzi premennou organizátor a všetkými premennými reprezentujúcimi osobne vnímanú zdatnosť. Ostatné pozitívne vlastnosti reprezentujúce interakčný štýl pedagógov asociujú s osobne vnímanou zdatnosťou v intervale stredne silnej



pozitívnej korelácie. Za zmienku stojí aj zistenie pozitívnej asociácie medzi prísny interakčným štýlom a osobne vnímanou zdatnosťou, pričom tieto hodnoty sú v intervale slabšej avšak stále signifikantnej asociácie. Medzi interakčnými štýlmi neistý, nespokojný a karhajúci a osobne vnímanou zdatnosťou nachádzame stredne silný záporný vzťah.

Výsledky testovania vplyvov vybraných socio - demografických charakteristík (vek, rod, aprobácia) na dotazníkové premenné spolu s použitým typom štatistickej metódy zobrazujeme v Tab. 3.

Tab. 3: Vplyv vybraných socio-demograf. premenných na premenné QTI a OSTES

faktor	vek		rod		(ne)prírodovedci		
metóda	pearson	ANOVA		t-test (korig.)		t-test (korig.)	
premenná	r	F	p	t (df=347)	P	t (df=348)	P
organizátor	0,125	0,923	0,613	0,027	0,979	1,424	0,155
pomáhajúci	0,068	0,595	0,980	-0,728	0,467	0,938	0,349
chápagúci	-0,018	0,797	0,815	0,712	0,477	1,142	0,254
vedie k zodpovednosti	0,081	0,730	0,895	-0,641	0,522	0,074	0,941
neistý	-0,062	1,053	0,388	-0,323	0,747	0,737	0,462
nespokojný	-0,110	1,043	0,404	1,613	0,108	-1,701	0,090
karhajúci	-0,080	1,224	0,170	0,717	0,474	-1,691	0,092
prísny	0,086	0,776	0,843	-0,548	0,584	0,043	0,966
z. viesť žiakov	0,125	1,179	0,216	-0,337	0,736	0,367	0,714
z. využívať vyuč. postupy	0,126	1,213	0,180	-0,811	0,418	-0,836	0,404
z. riadiť triedu	0,123	1,340	0,085	-0,029	0,977	-0,201	0,841
celk. vnímaná zdatnosť	0,130	1,282	0,121	-0,402	0,688	-0,229	0,819

hrubým = signifikantný vzťah

Signifikantné súvislosti nachádzame iba v prípade premennej vek – s rastúcim vekom učiteľov stúpa (slabo ale významne) organizovanosť v interakcii i osobná vnímaná zdatnosť vo všetkých jej dimenziách, naopak s rastúcim vekom klesá nespokojnosť v interakcii. V prípade ostatných analýz zameraných na rozdiely v socio-demografických charakteristikách (rozdiely vzhľadom na vek, rod a porovnanie medzi učiteľmi vzhľadom na ich ne/prírodovednú aprobáciu) sme nezistili žiadne štatisticky významné rozdiely medzi účastníkmi.

Diskusia

Za hlavný cieľ práce sme si stanovili zistiť, či a aká je súvislosť medzi interakčným štýlom a osobne vnímanou zdatnosťou učiteľov a učiteľiek. Zistili sme, že štyri pozitívne faktory interakčného štýlu pozitívne korelujú s osobne vnímanou zdatnosťou. U učiteľiek a učiteľov, u ktorých prevládajú tieto dimenzie interakčného štýlu existuje teda predpoklad, že to pozitívne ovplyvní ich ako osobnosť, ale aj ich osobne vnímanú zdatnosť. Predpokladáme aj opačný súvis, že ak má učiteľ, resp. učiteľka pozitívnejší obraz o sebe a o svojej účinnosti, tak sa to pozitívne prejaví aj na jeho, resp. jej interakčnom štýle a tým aj celkovo na edukácii a edukačných výstupoch. V prípade negatívnych dimenzií *neistý*, *nespokojný* a *karhajúci* sa preukázal štatisticky významný záporný súvis s osobne vnímanou zdatnosťou. U učiteľiek a učiteľov, u ktorých prevažujú negatívne dimenzie interakčného štýlu *nespokojný* a *karhajúci*, to má za následok, pokles ich osobnej vnímanej zdatnosti. Ale je to interpretovateľné aj naopak, že totiž, ak má niekto nízku osobne vnímanú zdatnosť, existuje predpoklad, že bude neúmerne preferovať vyššie uvedené negatívne dimenzie interakčného štýlu.

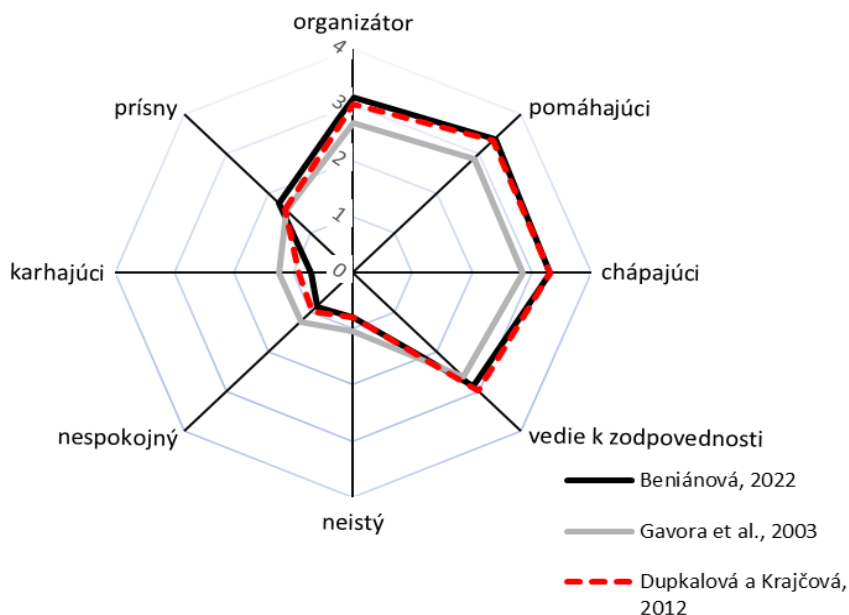
Výskumy zaoberajúce sa problematikou interakčného štýlu učiteľov na Slovensku prebiehajú od introdukcie dotazníka interakčného štýlu učiteľov (QTI) od roku 2003. Asi o desať rokov neskôr Dupkalová a Krajčová a približne o ďalších desať my. Výskum Gavoru et al. (2003) aj Dupkalovej a Krajčovej (2015) bol z dát, kde žiaci a žiačky hodnotili svojich učiteľov a svoje učiteľky. My sme využili dotazník ako autoevaluačný nástroj, teda učelia a učiteľky hodnotili vlastný interakčný štýl. Je ešte potrebné upozorniť, že výsledky Gavoru et al., 2003 sú z hodnotenia učiteľov a učiteľiek ich žiakmi a žiačkami na gymnáziách a rovnako je to aj v prípade práce Dupkalovej a Krajčovej (2015). V našom výskume uvádzame výsledky celého súboru, keďže učiteľov a učiteľiek z gymnázií bolo iba 71, tvorili jednu pätinu. Údaje uvádzame v Tab. 4, aj graficky na obr. 1. Nedisponujeme údajmi o štandardných odchýlkach v prípade výskumu Gavoru et al. (2003) ani Dupkalovej a Krajčovej (2015).

Tab. 4: Interakčné štýly slovenských učiteľov - porovnanie výsledkov prác

v čase

dimenzia	Gavora et al. 2003	Dupkalová, Krajčová 2015	Beniánová, Ikhardt 2023
organizátor	2,68	3,00	3,13
pomáhajúci	2,88	3,33	3,38
chápajúci	2,85	3,30	3,31
vedie k zodpovednosti	2,63	2,97	2,85
neistý	1,05	0,80	0,80
nespokojný	1,23	0,97	0,86
karhajúci	1,25	0,92	0,70

prísny	1,58	1,60	1,75
--------	------	------	------



Obr. 1: QTI – porovnanie slovenských výskumov

Gavora et al. konštatovali, že „učitelia [a učiteľky] sú v očiach svojich žiakov [a žiačok] pomerne dobrí organizátori, napomáhajú žiakom, dosť ich chápu a vedú ich k zodpovednosti (2003, s. 137). Negatívne dimenzie vyšli ako pomerne slabé. Celkové výsledky boli zase podobné tým, ktoré boli získané vo výskumoch v Európe (Gavora et al., 2003). Výsledky Dupkalovej a Krajčovej (2015) boli podobné tým, ktoré získali Gavora et al. (2003) (Dupkalová & Krajčová, 2015). Nami získané dáta sú zase podobné tým, ktoré získali Dupkalová a Krajčová (2015). V ich výskume sa nepreukázal významnejší rozdiel v interakčnom štýle vzhľadom na aprobačný predmet-skúmali matematiku a slovenský jazyk. No vo všeobecnosti možno badať skôr rastúci trend vo všetkých pozitívnych interakčných štýloch a v prísnosti, ale aj klesajúci trend v interakčných štýloch s negatívnou konotáciou.

Práca na budovaní profesijnej zdatnosti učiteľov a učiteľiek by mala začať už na vysokých školách, keďže sa začína budovať už veľmi skoro - na začiatku kariéry. Výskumy z celého sveta poukazujú na to, že študenti a študentky učiteľstva majú vysokú úroveň osobne vnímanej zdatnosti. Môže to pôsobiť prekvapujúco, avšak má to svoje dôvody. Vysoká úroveň self-efficacy u študentov a študentiek učiteľstva pravdepodobne vychádza z toho, že nemajú skúsenosť s vyučovaním a nepoznajú každodennú realitu. Majú však odhodlanie, profesijný optimizmus, ktorý je hnacím motorom ich self-efficacy (Gavora, 2012). Viaceré výskumy však poukazujú na to, že po nástupe do zamestnania, klesá ich self-efficacy a asi po roku praxe sa dostáva na úroveň v čase, keď ešte študovali na vysokej škole (Gavora, 2012). Po nástupe do

zamestnania učiteľky a učítelia skúšajú rôzne metódy. Pri tom ide ruka v ruke s úspechom aj sklamanie. Prvé roky po nástupe do profesie sa ukazujú ako rovnako dôležité, najmä pre rozvoj sebavedomia pri vyučovaní a self-efficacy (Pedota, 2015). Práve metóda pokus-omyl pomáha získavať skúsenosti, ktoré vedú k nadobudnutiu sebavedomia a zvyšovaniu sebaúčinnosti. Samozrejme, práca na rozvíjaní osobne vnímanej zdatnosti by mala byť prítomná aj počas výkonu profesie. Bray-Clark a Bates (2003) navrhujú, že rozvoj self-efficacy by sa mal stať ústredným bodom pri navrhovaní plánov ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteľiek, pričom by sa mal stať aj jedným z výsledkov vzdelávania učiteľov a učiteľiek, ktoré budú merané. Dopĺňajú, že ak by self-efficacy stálo v stredne záujmu plánov profesijného rozvoja/kontinuálneho vzdelávania učiteľov a učiteľiek, mohlo by slúžiť na zodpovedanie otázok *Prečo?* a *Ako?* v kontexte ich profesijného rozvoja/kontinuálneho vzdelávania.

Pri hľadaní stratégií môže pomôcť návrat k myšlienkam otca teórie self-efficacy A. Banduru (1997), ktorý vyčlenil štyri zdroje, ktoré pôsobia na rozvoj osobne vnímanej zdatnosti: vlastná úspešná skúsenosť, sprostredkovaná skúsenosť, povzbudzovanie a pozitívne emocionálne nastavenie človeka a jeho dobrý fyzický stav. Práve tieto môžu byť (a čiastočne aj sú) veľmi úspešne pretavené do vzdelávania ešte na vysokej škole. Hawe a Dixon (2015) podčiarkujú šesť kľúčových kritérií na rozvoj self-efficacy u učiteľov a učiteľiek. Prvým z nich je rozvíjanie porozumenia filozofických aspektov vyučovanie – ciele, formy, metódy vyučovania. Rozvíjanie pedagogických vedomostí je druhým z kritérií. Mysliac tým rozvíjanie vedomostí a kvalifikácie v predmete, ktorý vyučuje učiteľ alebo učiteľka. Tretím kritériom je záujem učiteľov a učiteľiek o vzťahy ich žiakov a žiačok, a to v kontexte predmetu, ktorý vyučujú aj pochopenia pohľadu žiaka ako vzdelávajúceho sa. Reflexia na vlastné učenie, a to z viacerých uhlov pohľadu je štvrtým kľúčovým kritériom. Skúmanie hlboko zakorenených presvedčení a hodnôt, a toho, ako každá z nich môže preniknúť do každodenných činností učiteľov a učiteľiek. Následné budovanie identity žiakov a žiačok ako učiacich sa. Posledným kritériom je rozvoj kompetencií a sebavedomia učiteľov a učiteľiek tak, aby dokázali implementovať stratégie, ktoré im prinesú želaný efekt na učiacich sa. Tieto vychádzajú z Bandurových štyroch stratégií rozvoja self-efficacy. Považujeme za dôležité zdôrazniť, že rozvoj self-efficacy môže byť podporený aj individuálne, a to z vlastnej iniciatívy učiteľov a učiteľiek. Zároveň v adaptačnom vzdelávaní by takáto podpora mala prichádzať od uvádzajúceho učiteľa, uvádzajúcej učiteľky. V našich podmienkach kontinuálneho vzdelávania učiteľov však absentuje systematická podpora rozvoja self-efficacy. Tento fakt je o to závažnejší, že vysoká osobne vnímaná zdatnosť je aj prevenciou voči syndrómu vyhorenia (Friedman, 2003).

Je potrebné povedať, že k nami skúmanej problematike vzájomných súvislostí medzi interakčným štýlom a osobne vnímanou zdatnosťou učiteľiek a učiteľov sme nedokázali nájsť dostatok zdrojov, ktorými by sme mohli potvrdiť alebo vyvrátiť nami získané dáta. Dokazuje to, podľa nášho skromného názoru, že pravdepodobne o sebaúčinnosť učiteľov a učiteľiek v školách v kontexte ich interakčného štýlu v triede nie je zatiaľ dostatočný záujem vedeckej obce či odbornej verejnosti. Máme za to, že táto problematika je mimoriadne



zaujímavá. Kládne totiž na misky váh skupiny premenných, ktoré sú v kontexte kvality výučby mimoriadne dôležité. Môžeme mať najlepšie vybavenie v školách, použiť najlepšie metódy, ak v triede budeme mať nespokojných, príliš karhajúcich učiteľov a učiteľky, bez vnútorného presvedčenia o tom, že dokážu niečo zmeniť, dokážu naučiť, pochopiť, pomôcť, bude to nanič. V našich školách musíme mať v prvom rade ľudí, ktorí sú presvedčení o svojej účinnosti, o tom, že *to* dokážu.

Záver a odporúčania

Na učiteľov a učiteľky v našich školách sú kladené vysoké nároky. Okrem spoločenského uznania či zvýšenia plátov by si zaslúžili väčšiu pozornosť vzdelávacej politiky, aby výsledky výskumov, ktoré vznikajú a zameriavajú sa na učiteľov a učiteľky sa dostávali do každodennej praxe. Náš výskum preto môže slúžiť ako východisková práca pre skúmanie súvislostí medzi interakčným štýlom a osobne vnímanou zdatnosťou učiteľov. Keďže táto problematika nie je dostatočne skúmaná vo svete ani na Slovensku, budú potrebné ďalšie analýzy, aby sme mohli vyvodzovať širšie závery.

Hlavný prínos tejto práce vnímame v otvorení hľadania vzťahov či prepojení v dvoch doteraz „izolovaných“ skupinách charakteristík učiteľov a učiteľiek. Tento výskum môže byť zaujímavý pre učiteľov a učiteľky, riaditeľov a riaditeľky škôl, študentov a študentky učiteľstva, rovnako ako pre rodičov či tvorcov vzdelávacej politiky štátu. Mohli by ho oceniť aj výskumníci a výskumníčky mimo oblasti učiteľstva. Sme presvedčení že v konečnom dôsledku je to problematika, ktorá by mala zaujímať každého a každú, pretože to bude mať pozitívny dopad na verejnú mienku, ktorá niekedy až nemilosrdne súdi prácu a postavenie učiteľov a učiteľiek v tejto spoločnosti.

Literatúra

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Dupkalová, M. & Krajčová, N. (2015). *Interakčný štýl učiteľa a sociálna klíma v školskej triede*. Prešov: Expres Print.
- Dvorská, D. (2020). Self-efficacy učiteľa. In: *Pedagogica. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava. Dostupné na https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/32_2novy.pdf
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi..* Praha: Grada Publishing
- Fenyvesiová, L. (2006). *Vyučovacie metódy a interakčné štýly učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.



Friedman, I., A. (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education*. 6(3), 191–215. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>

Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Gavora, P. (2011). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika*. 2(2). 88-105.

Gavora, P. (2012). Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva: možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania. *Aula*. 20(1), 61-67.

Gavora, P., Mareš, J. & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*. 55(2), 126-145.

Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS.

Hawe, E. & Dixon H. (2015). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2016.123636

Lukáčová, V. (2017). Vnímaná profesijná zdatnosť (self-efficacy) ako pôvodca úspešnosti učiteľa v edukačnom procese. *Naša škola.*, 20(8), 6-13.

Pedota, P., J. (2015). How Can Student Success Support Teacher Self-Efficacy and Retention? *The Cleaning House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 88(2), 54-61. [online]. [cit. 2023-04-29]. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.998600>

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

Wiegerová, A. a kol. 2012. *Self-efficacy: osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo

Adresy autorov

Mgr. Barbora Beniánová

Súkromné bilingválne gymnázium

Česká 10

831 03 Bratislava 3

barbora.benianova@gmail.com

PhDr. ThLic. Mgr. Peter Ikhardt, PhD.

Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky

Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta

Ilkovičova 6

842 15 Bratislava 4

peter.ikhardt@uniba.sk



PERCEPTIONS OF THE IMPACT OF THE TEACH FOR SLOVAKIA PROGRAM BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SLOVAKIA

Lucia Branikovičová

Department of School Pedagogy, Faculty of Education, University of Trnava, Slovakia

Abstract

Teach for Slovakia program is a part of the international Teach for All network and is presented as a leadership program. It has an official vision of improving the quality of education and reducing inequalities in access to education. Extensive research dealing with the Program or its participants is absent from the pedagogical discourse. The implementation of a survey on such a scale was carried out among teachers for the first time. Part of the practical part is a questionnaire survey, the aim of which was to find out whether Slovak teachers are familiar with the Teach for Slovakia program. The questionnaire included 7 questions and one bonus question with an opportunity to give feedback. The number of respondents is 76. Matlab program was used for data analysis. Specialized models of the Text Analytics Toolbox were used where necessary. The findings focus on the perceived concept of leadership. The responses indicate that some participants did not associate the term leadership with the Teach for Slovakia program. Some respondents do not perceive the Teach for Slovakia program as effective and recommend that the money spent on participants should be used to train traditional educators who have actually been in education for several years and would be able to apply the knowledge in practice in the long term. To date, there are no relevant studies about the program Teach for Slovakia that have produced the kind of insights in pedagogical discourse that we present in our research.

Key words

leader, leadership program, teacher, Teach for Slovakia

TEACH FOR SLOVAKIA

The Slovak teaching profession is in a difficult situation. There signs that the country is facing a teaching staff shortage and that demand for new teachers will continue to grow. The data indicate that some subjects are being taught by unqualified teachers on a fairly wide scale. Finding quick, simple solutions to these problems is challenge because teaching is not considered attractive profession, mainly because of teachers' low salaries and social status (Kaščák et al., 2020).

Since 2014, the Teach for Slovakia program (here in after referred to as the Program) has been operating in Slovakia, aiming to bring about systemic change in the Slovak education system with an emphasis on improving the



situation of pupils from disadvantaged backgrounds. The Teach for Slovakia Leadership Program offers an attractive two-year participation in the program with the aim of moving Slovakia forward. This organisation sends selected participants to teach in largely excluded communities, with the expectation that they will later become leaders who will help improve education. Candidates are labelled as leaders because that is how they are supposed to behave in a dysfunctional environment. They have to set a precise goal for the children to become motivated and they have to do everything they can to achieve it within a certain time frame that they set together (Jonisova, 2016).

The programme is part of the international network Teach for All, which, as a non-profit educational organisation, is gradually expanding its activities around the world. Participants of the Programme are allowed to become a member of the teaching staff for a minimum of two years. Referring to the legislative possibilities, a university degree in teaching is not a prerequisite.

The goal of Teach for All programs is to change educational environments around the world toward better learning opportunities (Rauschenberger & Crawford-Garrett, 2021).

METHODOLOGY OF RESEARCH

In a questionnaire survey conducted between December 2020 and January 2021, we investigated what pedagogical and professional staff in Slovak schools think about the Program and how they perceive the Leadership Program in the educational context and in connection with the Program. We were interested in how teachers understand the term leadership in the context of the philosophy of the Program, which tends towards the term leader. The internet questionnaire is in Slovak language and consists of seven tasks. The analysis is performed in Matlab. Where appropriate a specialized models of the Text Analytics Toolbox are utilized. The questionnaire included 7 questions and one bonus question with the possibility to give feedback. We chose a semi-structured questionnaire with open-ended questions as an opportunity to explore more individual differences in perceptions. The respondent was free to express themselves in their own words.

The questions were as follows:

- ✓ Your gender
- ✓ What is your teaching position? Select all the options that apply to you.
- ✓ Have you heard or read about Teach for Slovakia? Select one option.
- ✓ Please write where you have heard or read about Teach for Slovakia and what you have learned about it.
- ✓ Please indicate what you think are the main positives and negatives of Teach for Slovakia.
- ✓ Please write what first comes to your mind when you hear the word "leadership" in an educational context (you can also give more associations)
- ✓ To what extent do you think Teach for Slovakia fulfils this definition?

The questionnaire was shared on social media and randomly sent directly to the management of individual schools in Slovakia, asking them to fill it in anonymously. It was addressed to male and female teachers with no age limit and no direct focus on a specific region of Slovakia.

Research questions

- ✓ How do Slovak teachers perceive the Teach for Slovakia program?
- ✓ What are their attitudes towards the program?
- ✓ What are their experiences with the program?
- ✓ How do Slovak male and female teachers associate Teach for Slovakia with the concept of leadership?

THE ANALYSIS OF THE PROGRAM QUESTIONNAIRE

In the first task, respondents were asked to specify gender (men 7, women 69). In the second task, respondents were asked to specify his/her teaching qualification and then to select all other options that may apply. Where necessary, the answers were cleaned and edited to create unique categories of respondent qualifications. The most abundant qualification is the teacher at elementary school (both degrees), pursued by the teacher at secondary school (including gymnasium). Let us merge all qualification categories into the new four group categories: • Teachers • Specialists • Managers • Students. No relevant differences in perception between men and women and also between job positions were found. In the third task, respondents were asked to choose one option, whether they have heard or read about the Teach for Slovakia program. The options were categorical "yes" or "no". In this analysis, only those who responded "yes" were taken into account. This also holds for the first two questionnaire tasks about gender and qualification. In the fourth task, respondents were asked to write, where they have heard or read about the Teach for Slovakia program and what they have learned about it. The list of where and what options wasn't given in advance. The analysis of the text showed there emerged five options in the "Where" group, related to a virtual or real place: 1. SOCIAL_MEDIA (Facebook, etc.); 2. INTERNET (web site); 3. OLD_MEDIA (television, press, etc.); 4. SCHOOL_OR_PLACE (at school, at workplace, at university, etc.); 5. CONF_OR_LECTURE (conference or lecture). There also emerged some "Reference" options, which can be taken into account. One is past or active experience (e.g. the program runs on the participant's school) or mediated experience (e.g. the respondent mentions a friend or mate who participated in the program). 1. PAST_OR_ACTIVE_EXP 2. MEDIATED_EXP

Less than a half of respondents see or saw the Program working at their workplace, talked about it with friend, participant, attended lecture or conference. Probably, the rest of respondents became familiar with it through the new media (Internet, social networks) and old media. Let's analyze the sentiment with the Valence Aware Dictionary and Sentiment Reasoner (VADER) algorithm, which uses, by default, the VADER sentiment lexicon and modifier word lists. The function supports English text only and it is a part of Text



Analytics Toolbox in Matlab [Text Analytics Toolbox, VADER]. The algorithms give sentiment value normalized to interval $[-1, 1]$, where -1 refers to negative sentiment (pessimistic), 0 (zero) refers to neutral and 1 positive sentiment (optimistic). Based on the value, let's pick the most positive and negative answer in the original wording, translated from Slovak to English only.

The most positive answer:

"We have had 1 to 2 people from Teach in the school for 6 years...From my point of view, they are pleasant people who graduated from a university other than PG and are supposed to help us in a different way of looking at teaching and communicating with students. I've been teaching for 21 years, I'm not a burn out teacher - the so-called burnt out. I am open to innovative methods."

The most negative answer:

"We have found out from our own experience that the lecturers are useless with Roma children, that they have failed to the maximum and that their skills were not sufficient in classes with Roma pupils... Nice idea, the reality is quite different."

In the fifth task, respondents were asked to write the positives and negatives of the Teach for Slovakia program as they see them.

The most positive answer:

"On the one hand, it is positive for young people who become teachers and can experience being a teacher firsthand, pass on their knowledge to children, and they can also learn a lot about themselves. A good teacher is something more than one who only imparts knowledge - he must impart a piece of himself, his values, teach to perceive the world, motivate children, be a psychologist, a friend, an authority, ... So this program will definitely check the psyche of those involved. Negative - I can't judge it".

The most negative answer:

"Only the negative - incompetence, lack of independence, reduce the status of the teacher."

In the sixth task, respondents were asked to write what is the first thing that comes to your mind when you hear the word "leadership" in an educational context (you can also name more associations).

- teacher, people, mentor, guide, group, education, management

In the seventh task, respondents were asked to write to what extent do they think Teach for Slovakia fulfills the leadership definition. The options were as follows with the score normalized in the interval $[-1, 1]$:

- NOT AT ALL (-1)
- RATHER NOT (-0,5)
- CAN'T JUDGE (0,0)
- RATHER YES (0,5)
- COMPLETELY (1,0)

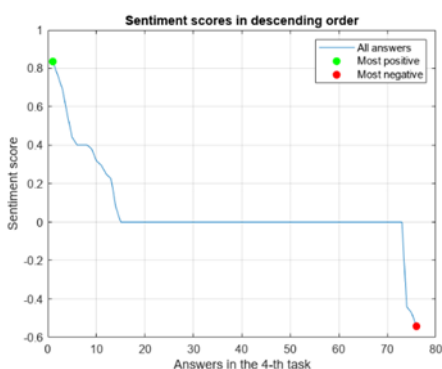


Chart 1 Sentiment scores

Earley & Weindling (2004) define leadership as a process of influence that leads to the achievement of desired goals and involves inspiring and supporting others towards the achievement of the school's vision. The average score is positive number (0,25) which is in-between CAN'T JUDGE and RATHER YES. The respondents don't associate the program with a leadership.

DISCUSSION

Our respondents have most often heard or read something about the program on social media. We found that some respondents were familiar with the Program, some even had direct experience with the participants themselves.

Respondents to our survey (2021) find the main positive aspects of the Program to be that they are young people with ideas who can bring a different perspective to the education system and are offered some personal growth. By participating in the Program, one can better understand oneself and one's surroundings. It can also help children in a way. The instruction of veteran teachers of students from socially disadvantaged backgrounds by inexperienced participants in the program may stem precisely from their high motivation and drive to fully realize the values and vision.

Some survey participants do not perceive the program as effective and recommend that the money spent on participants be used to train classical educators who have actually worked in education for several years and would be able to apply the knowledge in practice in the long term. Respondents to our survey admit that a Teach for Slovakia participant has replaced a qualified teacher. However, we did not learn from the responses whether there was some increase in the attractiveness of the school by participating in the Program. Burkert (2019) has taken a critical stance towards the Program, pointing out in his blog post Teach for Slovakia, or how to humiliate Slovak education even more, that the Program only glosses over the real problems of education, delaying their solution by creating a vision that the best is being done in this area in cooperation with the Ministry of Education. It further states

that the participants are taking away the work of qualified teachers, their partial achievements will not solve anything and it is actually an unsystematic solution and prolonging the agony. In 2017, prof. Kaščák criticized Teach for Slovakia as a dysfunctional program, comparing it to pedagogical tourism. Due to instability and a certain reluctance to continue teaching directly in schools. Kritici programov Teach for All spochybňujú logiku umiestňovania neskúsených, minimálne vyškolených učiteľov do škôl (Trujillo et al 2017).

CONCLUSION

Our findings also indicate some concern among the respondents that teachers who have been working with children from socially disadvantaged backgrounds on a regular basis for several years and not just for the duration of the program of which they are a part are being forgotten. Due to the two-year duration of the program, we anticipate a high turnover of teachers working with pupils from socially disadvantaged backgrounds in the schools involved in the program. For these pupils, the educational process requires stability in order to create an environment of trust and sincere relationships. If an inexperienced participant cannot cope with the challenging school environment, school principals may have great difficulty finding a replacement.

In our research, the Program is also perceived as having a negative impact on the status of teachers who teach pupils from socially disadvantaged backgrounds for a lifetime rather than two years. We found that the lack of relevant Teach for Slovakia studies, the shortness of the two-year period in the school, but there were also subjective concerns about the effectiveness of the program as a big negative for the respondents. We find the ambivalent evaluations in connection with the direct experience of the survey participants with the program interesting and note that Teach for Slovakia participants are perceived negatively in terms of lack of experience, lack of preparation, over-motivated approach and lack of familiarity with the pedagogical documentation.

When comparing the positive and negative reactions of our respondents, we come to the conclusion that the Teach for Slovakia program is perceived as a project showing inadequate preparation, education, and no experience with teaching its participants. Our finding contradicts the theoretical assumptions. We assumed that the program could be perceived as a leadership program, but our respondents did not associate the program with leadership.

It is important to know how the Teach for Slovakia program is perceived from the point of view of the pedagogical public and what beginning teachers or teachers with many years of experience think about it. It is a longitudinal research. We are currently working on a version of the questionnaire, which will be addressed to the same research sample, with the aim of finding out new information about the Program

SOURCES

BURKERT, M. (2019). Teach for Slovakia, alebo ako ešte viac ponížiť slovenské školstvo. In *Sme blog*. Available: <https://burkert.blog.sme.sk/c/502475/teach-for-slovakia-alebo-ako-este-viac-ponizit-slovenske-skolstvo.html>

EARLEY, P. & WEINDLING, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London : UK.

JONISOVÁ, E. (2016). Teach for Slovakia: Veríme, že medzi účastníkmi máme aj ministra či ministerku školstva. [online]. Available: <https://gaudeo.sk/teach-for-slovakia/>

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. & REHÚŠ, M. (2020). Teachers for Slovakia: Tensions in the profession. In *Studia pedagogica*. vol. 25, n. 2, p.102-109.

RAUSCHENBERGER E. & THOMAS M.A.M.; CRAWFORD-GARRETT, K. (2020). Examining Teach for All: An introduction

TRUJILLO, T.; J. SCOTT, & M. RIVERA. (2017). "Follow the Yellow Brick Road: Teach for America and the Making of Educational Leaders." *American Journal of Education* 123 (3): 353–391.

Contact

PaedDr. Lucia Branikovičová

Department of School Pedagogy, Faculty of Education

Trnava University, Slovakia

Hornopotočná 23, 918 43 Trnava

lucia.branikovicova@gmail.com



SEBAREGULÁCIA A SEBAKONTROLA AKO PROTEKTÍVNE ZRUČNOSTI ŽIAKOV V ONLINE RIZIKOVOM SPRÁVANÍ

SELF-REGULATION AND SELF-CONTROL AS PROTECTIVE SKILLS OF STUDENTS IN ONLINE RISKY BEHAVIOUR

Zuzana Hrabovská

Katedra pedagogiky a andragogiky, PF, UMB

Abstract:

The mentioned contribution is devoted to the online risky behaviour of children, and youth. Various types of online risky behaviour currently represent a significantly growing negative phenomenon that can threaten healthy physical, and mental development of an individual. Theoretical-empirical knowledge has already shown us a possible connection between online risky behaviour, and the degree of self-regulation, and self-control which in pedagogical sciences represent the skills of students. At the same time, the mentioned skills act as highly protective factors that among other things, help direct positive behaviour of an individual. The goal of the paper is introduce to the reader the issue of online risky behaviour, to point out the contemporary professional awareness, and theoretical-empirical knowledge between self-regulation, self-control, and online risky behaviour. At the same time, our effort is to emphasize the mentioned skills in terms of their effectiveness not only for the educational process, but also in preventive, and educational activities.

Key words: self-regulation, self-control, skill, risky behaviour, prevention

Úvod

Internet a digitalizácia majú nezastupiteľné miesto v živote detí a dospelých. Pre súčasnú mladú generáciu predstavuje virtuálny priestor na jednej strane zdroj edukácie, zábavy, oddychu a socializácie, ale rovnako aj možnosť anonymity, úniku a neohraničených nástrah v podobe online rizikového správania. Čoraz častejšie vyskytujúce sa online rizikové správanie detí a mládeže predstavuje v súčasnosti závažný problém, ktorý sa prejavuje v excesívnom využívaní internetu, kyberšikane, v online rizikovom sexuálnom správaní a mnohých iných negatívnych prejavoch. V neposlednom rade nástrahy online rizikového správania môžu ohroziť zdravie alebo duševný a sociálny vývin jednotlivca. S účinnosťou od 1. septembra 2023 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky schválilo *Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl*. Uvedený dokument zahŕňa okrem iného i obsahový štandard pre prevenciu problematického používania digitálnych technológií, sociálnych sietí a videohier. V riešení uvedenej problematiky zohrávajú školy dôležitú úlohu. Svojim kompetentným pôsobením zabezpečujú nielen vzdelávacie a



sekundárny výchovný proces, ale aj primárny a sekundárny preventívny proces. Uvedený príspevok sa snaží priblížiť problematiku online rizikového správania detí a mládeže a poukázať na opodstatnenosť rozvíjania sebaregulácie a sebakontroly ako efektívnych zručností žiakov nielen v edukácií, ale i v prevencii online rizikového správania.

Online rizikové správanie

Pohľad na online rizikové správanie jednotlivca referuje Dulovics (2018, s. 7), ktorý ho charakterizuje „ako správanie jedinca vo virtuálnom priestore, ktorým vedome alebo nevedome ohrozuje seba a svoje okolie“. Dulovics (2020) v príspevku *Online rizikové správanie u detí a mládeže* uvažuje o dvoch nasledovných základných rovinách rizikového správania vo vzťahu k virtuálnemu prostrediu.

1. rovina - rizikové využívanie internetu ohrozujúce vlastnú osobu, ktoré zahŕňa: neuvážené zverejňovanie osobných údajov, nadmerne dlhý čas strávený na internete a vyhľadávanie nevhodných obsahov, kontaktovanie sa s neznámymi ľuďmi, neuvážené rozposielanie vizuálnych materiálov, účasť v rizikových skupinách ľudí.

2. rovina rozlišuje rizikové správanie v prostredí internetu ohrozujúce iné osoby, do ktorej autor zaraďuje formy počítačovej kriminality, formy kyberšikanovania, šírenie nevhodných obsahov a nevhodné sexuálne správanie.

Jednotlivé formy a delenie rizikového správania v online prostredí sa v závislosti od mnohých autorov líšia alebo viac či menej vzájomne dopĺňajú. Niklová (2019, s. 135) dopĺňa nasledovné prejavy a formy online rizikového správania: sexting na sociálnych sieťach, závislosť na internete, kompulzívne hranie online hier, rasistické a intolerantné prejavy v online prostredí, cybersex, virtuálne svety vo vzťahu k rizikovému správaniu, nevhodné selektovanie informácií a prijímanie dezinformácií.

Uvedené druhy online rizikového správania môžu negatívne ovplyvniť viaceré aspekty života dospievajúcich. Napríklad pri excesívnom používaní internetu Šmahel a kol., (2012, s. 1 – 3) upozorňujú na nasledovné riziká: negatívny dopad na zdravie a fyzickú kondíciu, zhoršenie školských výsledkov, nezáujem o koníčky, zvýšené napätie v sociálnych interakciách, ale i psychické problémy ako úzkosť, depresia, nízke sebahodnotenie. Hollá (2017, s. 3) uvedené dopĺňa o riziká kyberšikanovania a sextingu, ktoré môžu okrem iného spôsobiť veľký emocionálny stres, traumy, psychickú nepohodu, úzkosť, frustráciu, pocit neriešiteľnej situácie, stratu sebavedomia a sebaúcty.

Sebaregulácia a sebakontrola

Tangney a kol., (2004, s. 275) sformulovali definíciu sebakontroly nasledovne: „sebakontrola sa chápe ako schopnosť jednotlivca prekonať alebo utlmiť nevhodné behaviorálne tendencie a odstúpiť od ich realizácie“. Takto vnímaná sebakontrola akcentuje kontrolu správania. Sebakontrola je však súvzťažná aj s kognitívnym a emocionálnym aspektom osobnosti. V štruktúre



psychologických pojmov Baumeister (2003; in: Lovaš a kol., 2011, s. 8 - 10) rozlišuje nasledovné prístupy k sebakontrolu.

- Sebakontrola ako schopnosť (skill), ktorá sa spája s vývinovým prístupom a so sociálnym učením. V danom ponímaní je sebaregulácia ako súčasť sebakontroly a súvisí s postupnou internalizáciou pravidiel a postupným znížením vonkajšej kontroly.
- Sebakontrola ako kognitívny proces, ktorý sa sústreďuje primárne na proces približovania aktuálneho k želanému alebo cieľovému stavu.
- Sebakontrola ako sila vôle.
- Sebakontrola ako osobnostná charakteristika, ktorá hovorí o dispozičnom prístupe napríklad v intenciách jej zisťovania dotazníkom Self Control Scale.

Pojem sebakontrola je v psychologickej terminológii obsahovo blízky s viacerými pojmami ako: sebaovládanie, sebaregulácia, sebadisciplína, vôľa, inhibícia, potláčanie, odolnosť a iné. S pojmom sebakontrola sa spája aj zvládanie situácií (coping). Vo viacerých odborných prácach je impulzivnosť chápaná ako protipól sebakontroly vzhľadom k ich tesnému vzťahu (Lovaš a kol., 2011, s. 9).

V literatúre sa často stretávame s pojmom sebaregulácia a sebakontrola, ktoré sú v tesnom vzťahu a často sa zamieňajú. Baumeister (2002; in: Lovaš a kol., 2011, s. 12) vysvetľuje, že *„všeobecne je sebaregulácia širší pojem, obsahuje aj vedomé aj nevedomé procesy a niekedy sa dáva do súvisu s celým správaním orientovaným na ciele alebo štandardy, zatiaľ čo sebakontrola je užšia a týka sa vedomých snáh meniť správanie a zvlášť snáh potlačiť impulzy a odolať lákadlám“*.

Rizikovému správaniu na internete sa v súčasnosti venujú mnohé reflexie, ktoré predpokladajú určitú spojitosť medzi psychologickými charakteristikami človeka – sebasystémom a rizikovým správaním na internete. Uvádzame niektoré výskumy zamerané na danú problematiku. Gentile, Choo a kol., (2011, s. 325) zistili, že osoby s väčšou impulzivitou, nízkou empatiou, s malou schopnosťou regulovať svoje emócie a s nízkymi sociálnymi kompetenciami mali vyššiu pravdepodobnosť stať sa problémovými hráčmi. Uvedení autori prikladajú sebaregulácii a sebakontrolu v súvislosti s rizikovým správaním na internete osobitý význam, a to najmä, ak sa zamýšľame nad pozadím a podstatou "internetovej závislosti" ako patológie. Autori vyjadrujú presvedčenie, že ak by bola určitá forma internetovej závislosti, napríklad závislosť na videohrách, klasifikovaná ako porucha, s vysokou pravdepodobnosťou by bola označená ako porucha kontroly impulzov. Zaujímavý je aj výskum La Rose a kol., (2003, s. 240), ktorý potvrdil, že nedostatočná sebaregulácia pozitívne a výrazne súvisela s používaním internetu.

Čerešník (2015, s. 3), ktorý skúmal žiakmi vnímanú kontrolu rizikového správania, dospel k záveru, že vo všetkých prípadoch vysoko rizikového správania bol súvis s nízkou vnímanou kontrolou. Čerešník (2019, s. 70) ďalej dodáva, že nižšia sebakontrola spočíva v neschopnosti jednotlivca plánovať



aktivity, určiť čo je dôležité alebo ohrozujúce, koncentrovať svoju pozornosť, rozhodnúť sa, kedy je vhodnejšie uplatniť racionálny prístup alebo nechať voľný priebeh emóciám, pričom uvedené pokladá za jednu z najväčších výziev v dospievaní. Rizikové správanie jednotlivca sa prejavuje práve v situáciách, v ktorých buď nemá alebo stráca kontrolu nad svojom správaním. Miera sebakontroly úzko súvisí najmä: s vývinom mozgových štruktúr, so sociálnym učením, s vonkajším vedením a s efektívnym posilňovaním zo strany rodičov a pedagógov.

Prevenia online rizikového správania

Nové obsahové štandardy pre prevenciu problematickeho používania digitálnych technológií zdôrazňujú okrem vedomostí a poznatkov i opodstatnenosť rozvoja zručností a kompetencií žiakov v preventívno-výchovnom pôsobení. Zameranie sa na rozvíjanie nasledovných zručností ako sú: schopnosť sebaregulácie, schopnosť riešenia problémov, schopnosť rozhodovania sa, schopnosť zvládania stresu, schopnosť zvládania emócií, schopnosť predvídania následkov svojho správania, schopnosť odmietania nevyžiadanych interakcií na sociálnych sieťach a mnohé iné, pomáhajú deťom a dospievajúcim samostatne a primerane svojmu veku reagovať na spektrum problémov spojených s používaním digitálnych technológií (Tichý a kol., 2023, s. 53).

Dodávame, že sociálny nácvik exekutívnych funkcií zameraných na rozvoj sebaregulácie a sebakontroly je možné realizovať integrálne, tzn. nielen v preventívno-výchovnom pôsobení, ale i vo výchovno-vzdelávacom procese. Vyššia miera sebakontroly a sebaregulácie zlepšuje celé spektrum edukačnej činnosti žiaka a zároveň podnecuje k neohrozujúcemu bezpečnému správaniu. Môžeme teda konštatovať, že rozvojom uvedených zručností budeme súbežne facilitovať tak edukačnú činnosť, ako aj bezpečné správanie žiakov.

V tejto súvislosti dávame do popredia kognitívne behaviorálny prístup Paula Stallarda (2002, s. 7) *Think Good – Feel Good*, ktorý sa používa i na Slovensku. Jedná sa o súhrn prepracovaných postupov, aktivít zameraných na rozvoj exekutívnych a sociálnych zručností. Cieľom uvedeného kognitívno-behaviorálneho prístupu je hlavne:

- zvýšenie sebauvedomenia a seba porozumenia žiakov,
- zlepšenie sebakontroly rozvíjaním vhodnejších kognitívno-behaviorálnych zručností,
- pomôcť žiakom lepšie identifikovať dysfunkčné (negatívne, zaujaté a sebakritické) myšlienky a presvedčenia, ktoré sú nahradené pozitívnym, vyváženým a funkčným poznaním,
- kognitívne a behaviorálne deficity sú nahradené novými zručnosťami pri riešení problémov a spôsobov správania, ktoré sa žiaci učia hodnotiť, testovať a posilňovať,
- orientácia nových zručností je zameraná na pozitívne myslenie, silné stránky jednotlivca a úspech.



Záver

V závere možno vyjadriť, že súčasná mladá generácia je vystavená mnohým negatívnym ohrozeniam v online prostredí, ktoré môžu výrazne ovplyvniť nielen ich zdravý fyzický a duševný vývin, ale môžu presahovať aj do školského výkonu žiakov.

Požiadavka rozvíjania zručností žiakov ako sebaregulácia a sebakontrola odznievajú stále viac aj v odbornej verejnosti, o čom svedčí nielen súčasné teoreticko-empirické poznanie, ale aj zakotvenie uvedených zručností v nových obsahových štandardoch poradenstva prevencie v školách a školských zariadeniach. Integrálne rozvíjanie uvedených zručností vo výchovno-vzdelávacom a preventívnom procese môže prispieť k lepšej učebnej činnosti a zároveň umožní žiakom efektívne čeliť nástrahám vo virtuálnom priestore.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom *Prevencia online rizikového správania*.

Literatúra

Čerešník, M. (2015). *Risk Behavior Factors and Perceived Control of Adolescents in Lower Secondary Education*. In *Comparative European Research*, 2(1). London: Sciemcee Publishing, pp. 200-203.

Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: SPU Nitra. 82 s.

Dulovics, M. (2018). *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum. 134 s.

Dulovics, M. (2020). *Online rizikové správanie u detí a mládeže*. In: Direktor.sk. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/online-rizikove-spravanie-u-deti-a-mladeze.zs-1451.html>

Gentile, D. A. a kol., (2011). *Pathological Video Game Use Among Youths. A Two-Year Longitudinal Study*. In: *Pediatrics*, 127, 2, 319–329.

Hollá, K. (2017). *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra: Pedagogická fakulta UFK v Nitre. 113 s.

Larose, R. a kol., (2003). *Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation?* In: *Media Psychology*, 5, 3, 225-253.

Lovaš, L. a kol., (2011). *Osobnostné a situačné faktory sebakontroly*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta. 213 s.

Niklová, M. (2019). *Prevencia online rizikového správania zo strany sociálneho pedagóga a pedagogických zamestnancov v krajinách V4*. In: *Edukácia*, 3(1), 134–141.

Stallard, P. (2002). *Think Good – Feel Good. A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People*. UK. pp.86. ISBN 0-470-8429-3.



Šmahel, D. a kol., (2012). *Excessive internet use among European children*. *EU Kids Online*, London School of Economics & Political Science: London, UK. pp. 9.

Tangney, P. J. a kol., (2004). *High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success*. In: *Journal of Personality*, 72, 2, 272–322.

Tichý, L. a kol., (2023). *Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl*. MŠVVaŠ SR. Dostupné na: 27187.pdf (minedu.sk).

Adresa autora

Mgr. Zuzana Hrabovská

Katedra pedagogiky a andragogiky, PF, UMB

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

zhrabovska@umb.sk



VYBRANÉ VÝSLEDKY Z VÝSKUMU ZAMERANÉHO NA MONITORING A ANALÝZU PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ PENITENCIÁRNEHO PEDAGÓGA UPLATŇOVANÝCH PRI PRÁCI S VÄZNENÝMI OSOBAMI V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

SELECTED RESULTS FROM RESEARCH FOCUSED ON MONITORING AND ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PENITENTIARY EDUCATORS APPLIED WHEN WORKING WITH PRISONERS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Soňa Kollárová

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

Lucia Fecková

Ozbrojené sily Slovenskej republiky, Základňa výcviku a mobilizačného dopĺňovania

Abstract:

The main goal of the contribution is the monitoring of the professional competences of the penitentiary pedagogy, which are applied in professional work with convicts. In the theoretical part of the contribution, we focus on the explanation of terms such as prison educator, his competences and his specifics in the field of professional work with convicts. The empirical part of the contribution has a qualitative character, in which we used the method of structured interview and then the method of open and axial coding, synthesis and comparison, namely for the analysis of the importance of the profession, the special characteristics and competences, social-educational activity and relational-professional work of the penitentiary pedagogue in the execution of the prison sentence. The research group consisted of 7 respondents, penitentiary pedagogues, from various detention and prison institutions. The final research findings point to the diversity of the perception of this position (advisor, supporter, educator, mediator, rights provider), to a wide range of characteristics (communicative, social, ethical, moral), to the workload (legal, socio-educational, administrative, mediation, educational, counseling), to motivate the choice of a profession (social, personal, work benefits), and to insufficient elaboration of the professional competence profile of a penitentiary pedagogue from the point of view of identifying needs in the education system, as well as improvement in the provision of penitentiary care in general.

Key words:

prison educator, professional competences, competence profile, convictions

Úvod

V súčasnosti sa v oblasti penitenciárnej starostlivosti zvyšuje dopyt po kvalifikovaných a skúsených penitenciárnych pedagógoch. Títo odborníci majú zásadnú úlohu v rámci sociálno-výchovnej práce s väzňami, pretože prispievajú k ich zmene osobnosti, a tak ich pripravujú na adekvátny návrat späť do spoločnosti. V tejto súvislosti je dôležité poznať a porozumieť úlohe a profesijným kompetenciám penitenciárneho pedagóga. Profesijné kompetencie penitenciárneho pedagóga zahŕňajú široké spektrum zručností, nevyhnutných pre efektívnu a účinnú prácu v tejto oblasti. V súvislosti s týmito výzvami a potrebami je nutné, aby penitenciárni pedagógovia boli vybavení potrebnými profesijnými kompetenciami a mohli tak poskytnúť čo najlepšiu podporu pre väzňov v priebehu procesu resocializácie.

Motiváciou pre riešenie danej problematiky a realizácie výskumu monitoringu a analýzy profesijných kompetencií penitenciárnych pedagógov uplatňovaných pri práci s odsúdenými vo vybraných zariadeniach bola výrazná spoločenská aktuálnosť. Monitoring zastrešuje samotnú návštevu väznic a ústavov (prehľad vzdelávacích, rekreačných a rôznych iných miestností, realizáciu rozhovorov (popis činností, ktoré v ústave vykonávajú, využívané pedagogicko-andragogické metódy a iné). Zámerom bolo tiež analyzovať penitenciárnym pedagógom vnímanú dôležitosť ich pozície, ich osobných vlastností, ich vnímaný obsah pracovnej náplne a motivácie výberu predmetnej profesie za účelom kreovania kompetenčného modelu penitenciárneho pedagóga. Pri zaraďovaní prejavov správania pedagógov do skupín a vyšších celkov vyplývajúcich z analýzy pracovnej náplne sme vychádzali z členenia profesijných kompetencií podľa nemeckých autorov (Dehnbostel, 2008, Münch, 2003, Pahl, 2010), ktoré vo svojej práci uvádza M. Schubert (2011).

Empirická časť – Metódy**Výskumný problém**

Stanovili sme si nasledovný výskumný problém: *Ktoré kompetencie a úlohy vnímajú penitenciárni pedagógovia ako významné a dôležité pri odbornej práci s odsúdenými?*

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bol monitoring a analýza profesijných kompetencií penitenciárneho pedagóga uplatňovaných pri práci s väznenými osobami. Následne sme pre potreby dosiahnutia hlavného cieľa práce stanovili tieto čiastkové ciele:

C1: Analyzovať penitenciárnym pedagógom vnímanú dôležitosť jeho pozície a osobných vlastností v rámci penitenciárnej starostlivosti.

C2: Analyzovať vnímaný obsah pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga



s ohľadom na jeho profesijné kompetencie.

C3: Analyzovať motiváciu výberu profesie penitenciárneho pedagóga s ohľadom na jeho profesijné kompetencie.

Výskumné otázky

Na základe výskumného cieľa sme naformulovali nasledovné výskumné otázky:

VO1: Ako vníma penitenciárny pedagóg dôležitosť jeho pozície a dôležitosť jeho

osobných vlastností v rámci penitenciárnej starostlivosti?

VO2: Ako vníma penitenciárny pedagóg obsah svojej pracovnej náplne s ohľadom

na svoje profesijné kompetencie?

VO3: Čo je motiváciou pre výber profesie penitenciárneho pedagóga s ohľadom

na jeho profesijné kompetencie?

Dizajn výskumu a jeho metodika

Empirická časť príspevku má charakter kvalitatívneho prístupu k skúmaniu, konkrétne tvorbu zakotvenej teórie vychádzajúcej z autorov Straussa a Corbinovej (1999). Zakotvená teória je veľmi jednoducho povedané prístup usilujúci sa o abstrahovanie teoretického poznania z empirických dát. Pod zakotvenou teóriou chápeme istý metodologický postup a aj jeho produkt – výslednú teóriu. Čo je v našom prípade návrh kompetenčného modelu profesie penitenciárneho pedagóga.

Kvalitatívny typ empirického výskumu zdôrazňuje subjektívnu, individuálnu formu konania človeka, a taktiež pripúšťa prítomnosť viacerých existujúcich realít. Má veľmi výraznú schopnosť ísť priamo do hĺbky skúmaného problému, t.j presného popisu javov, ktoré skúmame tak, ako sú jasne situované. Súvisí to primárne s ich prepájaním v komplexnosti, aj so zberom dát v prirodzenom prostredí respondentov, čo zaručuje ich autentickosť výpovedí. (Bačíková, Janovská, 2018, s. 120)

Charakteristika výskumného súboru

Výskumnými subjektmi sa pre náš kvalitatívny výskum stali pedagógovia z rôznych ústavov na výkon trestu odňatia slobody, pôsobiacimi na území Slovenskej republiky. Z počtu oslovených 8 ústavov na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody, a z počtu 10 ústavov na výkon trestu odňatia slobody nám dalo povolenie na vykonanie výskumu len 7 z nich. Preto sme výskum realizovali na základe dostupného výberu. Aj keď by bol pre náš výskum vhodnejší zámerný/kritériový výber informantov, nechceli sme už zužovať výskumný súbor. Výskumný súbor teda tvorilo 7 pedagógov s dĺžkou praxe viac ako 10 rokov, rôzneho vzdelania, vekovej kategórie, a len mužského pohlavia, ktorí vykonávali svoju prácu na rôznych oddieloch - výstupnom, nástupnom, otvorenom, v rôznych diferenciačných skupinách, stupňoch stráženia a zložením pohlavia väznených subjektov. Informanti boli len mužského pohlavia



preto, lebo v každom ústave je vedúci, ktorí sám určuje, s ktorým pedagógom sa bude výskum (rozhovor) realizovať. V každom jednom prípade nám bol vybraný muž. Spoluprácu s nami nadviazali ústavy na výkon trestu odňatia slobody: Banská Bystrica-Kráľová, Levoča, Nitra-Chrenová a ústavy na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody: Ilava, Košice, Leopoldov a Nitra.

Použité metódy zberu a analýzy dát

Samotný zber dát a údajov potrebných k nášmu výskumu sme realizovali s pedagógmi konkrétnych ústavov, a to prostredníctvom výskumnej metódy štruktúrovaného rozhovoru s otvorenými otázkami v časovom období od septembra 2022 do decembra 2022. Pedagógom bolo predložených 11 otázok, ktoré sa zameriavali na ich vzdelanie a predpoklady pre výkon profesie, na ich vlastnú osobnosť a kompetencie, na motiváciu pre danú profesiu, na obsahovú náplň práce, na sociálno-výchovnú pracovnú činnosť, administratívnu činnosť, a na problémy, s ktorými sa dostávajú do styku vo vzťahu k svojej profesii a k svojim klientom. Otázky boli zasielané týždeň vopred riaditeľom ústavov, aby si ich mohli preštudovať a skontrolovať, či sú v súlade s právnym poriadkom. Následne boli posunuté vybraným respondentom, aby sa na ne mohli pripraviť. Realizácia prebiehala takmer vo všetkých prípadoch jednorazovou a osobnou formou návštevy výkonu väzby a výkonu trestu odňatia slobody. V 2 prípadoch (Košice-mesto a Banská Bystrica-Kráľová) sme rozhovory realizovali elektronickou formou. Vopred pripravené otázky rozhovoru sme zaslali na príslušnú emailovú adresu vedúcemu výkonu trestu, ktorý ich posunul vybranému pedagógovi, ktorý na otázky odpovedal a následne nám ich vedúci výkonu trestu poslal späť. Časové rozmedzie realizácie rozhovoru sa pohybovalo medzi 45 až 60 minútami, v závislosti od zhovorčivosti respondenta. Pri realizácii rozhovoru už doňho nikto nevstupoval a nezasahoval, realizovali sme ho tvárou v tvár v miestnosti kde bol len výskumník a respondent, aby bola zabezpečená vyššia dôveryhodnosť a autenticita výskumu.

Dáta boli zbierané ručným zapisovaním (poznámkovaním) a následne boli jednotlivé rozhovory podrobené presnej, resp. doslovnej transkripcii, t. j. prepísanie ručne písaných poznámok do textového editora (wordu). Vo väzenských priestoroch neboli povolené žiadne nahrávacie zariadenia. Tieto prepisy sa následne odosielali všetkým zúčastneným respondentom na prekontrolovanie ich subjektívnych výpovedí.

Z hľadiska metód kvalitatívnej analýzy zozbieraných údajov sme sa rozhodli použiť otvorené a axiálne kódovanie, ktoré nám umožní identifikovať kategórie a kódy zozbieraných dát do organizovaných štruktúr, a týmto spôsobom lepšie uchopiť a pochopiť výskumný problém, syntézu a komparáciu, ktoré sa zas zameriavajú na hľadanie spoločných a rozdielných aspektov z analýzy rozčlenených kategórií a elementov, ich spájaním a porovnávaním. Pri otvorenom kódovaní je text rozbitý na významové jednotky a následne sú týmto jednotkám pridelené mená (kódy). S takto novo pomenovanými (označenými) fragmentmi textu sa ďalej pracuje. Kód je slovo alebo krátka fráza, ktorá označuje významovo homogénny celok údajov, vystihuje určitý typ údajov



a odlišuje ich od ostatných. V otvorenom kódovaní sme ďalej rozvíjali vlastnosti a dimenzie kategórií. Následne sme prešli na axiálne kódovanie, ktoré môžeme charakterizovať ako súbor postupov, pomocou ktorých sú údaje po otvorenom kódovaní znovu usporiadané novým spôsobom, prostredníctvom vytvárania spojení medzi kategóriami a ich subkategóriami. Axiálne kódovanie má pragmatický model, ktorý obsahuje príčinné podmienky, jav, kontext, intervenujúce podmienky, správanie/interakcie a následky. V tomto bode sme ukončili našu analýzu a nepokračovali sme v selektívnom kódovaní. Pri vyhodnocovaní údajov sme zvolili metódu indukcie a dedukcie, ktoré nám poslúžia pri tvorbe čiastkových a celkových záverov. Z pohľadu štatistických metód sme využili pri interpretácii údajov tabuľkový prehľad matičných dát a zároveň i techniku vizualizácie (kontextové, diagramové schémy) na identifikáciu kontextu a vzťahov.

Získané zistenia smerujúce k demografickým charakteristikám respondentov v súvislosti s najvyšším dosiahnutým vzdelaním penitenciárnych pedagógov hovoria o tom, že každý z respondentov má ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa. Odlišnosť je viditeľná v študijných odboroch a programoch. Prevalu však má zastúpenie humanitného smeru – sociálna práca, učiteľstvo, vychovávateľstvo, a u jedného respondenta aj vzdelanie v odbore politické vedy.

V druhej časti výskumu sme pristúpili k preskúmaniu, konceptualizácii a kategorizácii údajov týkajúcich sa vnímanej dôležitosti pozície, osobných vlastností, obsahu sociálno-výchovnej pracovnej náplne a výberu profesie penitenciárneho pedagóga s ohľadom na jeho profesijné kompetencie. Pri analýze sme vychádzali z prvých troch nami stanovených cieľov a z prvých troch stanovených výskumných otázok. V rámci pokladania obsahových otázok vyplývajúcich z predmetnej prvej časti kvalitatívnej analýzy sme hľadali podklady pre tvorbu našich tvrdení a čiastkových záverov. Pri otvorenom kódovaní sme pracovali s transkriptom štruktúrovaných rozhovorov, a z hľadiska konceptualizácie sme prostredníctvom pojmov čistili, priradzovali a vyjadrovali myšlienkové konštrukty respondentov. Následne sme v ďalšej časti previedli axiálne kódovanie, v rámci ktorého sme hľadali nové vzťahy medzi kategóriami a zároveň tak vyjadrovali jednotlivé typy vzťahov kvalitatívnych kategorizovaných údajov v rámci otvoreného kódovania. Okrem hľadania nových vzťahov sme vyjadrili i schému fungovania skúmaného javu.

Výsledky

Výsledky výskumu a princípy formulovania celkových záverov práce vychádzajú primárne z interpretácie výskumných zistení a z fundovaných názorov a informácií autorov odbornej literatúry, ktorí sa danou problematikou zaoberajú. Pre príklad uvádzame aj jednu schému otvoreného kódovania, nakoľko nám rozsah príspevku nedovoľuje viac. Následne uvádzame už len schému axiálneho kódovania.

Otvorené kódovanie

T1 Kategorizácia kvalitatívnych dát otvoreného kódovania vnímanej dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga

Vnímaná dôležitosť pozície penitenciárneho pedagóga			
Poradenská úloha penitenciárneho pedagóga	Sociálna úloha penitenciárneho pedagóga	Vzdelávacia a výchovná úloha penitenciárneho pedagóga	Právna úloha penitenciárneho pedagóga
Kód: 2,3,4	Kód: 1,7,11,13,14	Kód: 5,6,9,10	Kód: 8,12
Je človekom, ktorý má snahu spoločne s personálom ústavu porozumieť odsúdenému vo veciach všeobecného charakteru.	Zabezpečuje množstvo náležitostí, najmä sociálnu pozíciu odsúdeného (rodina). Sprostredkováva prepojenie medzi odsúdeným a vonkajším svetom, participuje na jeho sociálnom živote.	Kľúčovou úlohou pedagóga je popri vzdelávaní odsúdených dbať aj na ich správnu výchovu.	Ide o človeka tzv. "prvého kontaktu", ktorý zabezpečuje výkon práv odsúdených.
Nie je prioritne zameraný represívne, ale je nápomocným pri udržiavaní samotej existencie odsúdeného počas celého výkonu trestu.		Mnoho odsúdených potrebuje výchovu a pomoc, mnohí nemajú osvojené základné poznatky.	Zabezpečuje komunikáciu s rôznymi úradmi a inštitúciami.
Má dôležité miesto v kvalitnom formovaní odsúdeného z viacerých hľadísk, najviac z pohľadu socializácie.	Pedagóg/ička je pre odsúdených niečo ako "druhý otec", či "druhá mama".	Taktiež nedisponujú základnými informáciami o živote.	Predovšetkým ide o zdravotné záležitosti, vyživovacie povinnosti a pod.).

T2 Subkategorizácia kvalitatívnych dát otvoreného kódovania vnímanej dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga

1	Človek a partner pre odsúdeného.	Sociálna úloha
2	Snaha o porozumenie odsúdenému.	Poradenská úloha
3	Nezameriava sa primárne na represiu.	
4	Pomáha udržať existenciu odsúdeného počas trestu.	
5	Zabezpečuje kvalitné formovanie odsúdeného.	Vzdelávacia a výchovná úloha
6	Dbá na pozitívne začlenenie odsúdeného do spoločnosti.	Sociálna úloha
7	Zabezpečuje sociálnu pozíciu odsúdeného.	
8	Zabezpečuje komunikáciu s rôznymi úradmi a inštitúciami	Právna úloha
9	Dbá na správnu výchovu odsúdených a ich resocializáciu.	Vzdelávacia a výchovná úloha
10	Poskytuje odsúdeným prístup k základným informáciám a výchove.	
11	Slúži ako "druhý otec" alebo "druhá mama" pre odsúdených.	Sociálna úloha
12	Zabezpečuje výkon práv odsúdených.	Právna úloha
13	Sprostredkúva prepojenie medzi odsúdeným a vonkajším svetom.	Sociálna úloha
14	Participuje na sociálnom živote odsúdeného.	

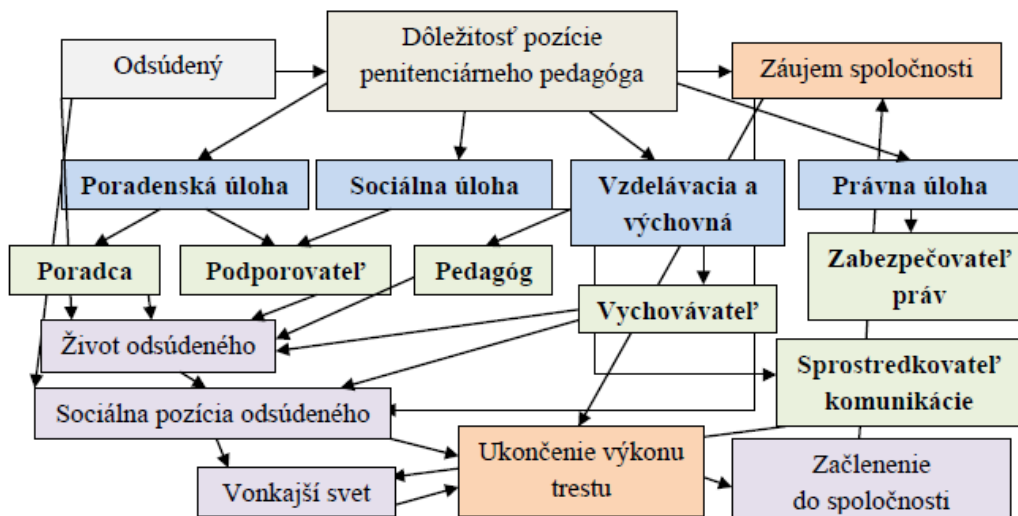
V rámci vyššie uvedenej subkategorizácie sme priradzovali kódy k jednotlivým hlavným kategóriám, pričom z hľadiska významu obsiahnutého v jednotlivých kódoch sme pri priradovaní postupovali nasledovne: Kód 1: Zdôrazňuje, že penitenciárny pedagóg je partnerom a človekom pre odsúdeného, ktorý mu pomáha zvládať ťažkosti a podporuje ho v jeho procese resocializácie. Kód 2: Tento kód sa zameriava na snahu porozumieť odsúdenému a jeho situácii. Penitenciárny pedagóg sa snaží vnímať a chápať situáciu odsúdeného, a pomáha mu nájsť riešenia jeho problémov. Kód 3: Tento kód zdôrazňuje, že primárnym cieľom penitenciárneho pedagóga nie je represia a trestanie odsúdených, ale skôr pomoc a podpora v ich resocializácii. Kód 4: Penitenciárny pedagóg sa snaží pomáhať odsúdeným udržať ich existenciu počas výkonu trestu. Zabezpečuje, aby mali prístup k základným potrebám, ako sú strava, oblečenie, ubytovanie a zdravotná starostlivosť. Kód 5: Tento kód sa zameriava na kvalitné sociálno-výchovné formovanie odsúdeného. Penitenciárny pedagóg sa snaží poskytnúť odsúdeným vzdelanie, zručnosti a základné vedomosti potrebné pre život mimo väzenia. Kód 6: Penitenciárny pedagóg sa snaží zaistiť, aby odsúdení boli pozitívne začlenení do spoločnosti po skončení trestu. To zahŕňa pomoc pri hľadaní zamestnania, ubytovania a sociálnych kontaktov. Kód 7: Penitenciárny pedagóg sa snaží zaistiť, aby odsúdení mali určitú sociálnu pozíciu v rámci väzenia, aby sa cítili rešpektovaní

a dôležití. Kód 8: Penitenciárny pedagóg sa snaží sprostredkovať komunikáciu medzi odsúdeným a rôznymi úradmi a inštitúciami ako sú napríklad súdy, sociálne služby, zamestnávateľia a podobne. Kód 9: Tento kód sa zameriava na správnu výchovu odsúdených a ich resocializáciu. Penitenciárny pedagóg sa snaží podporiť odsúdených v ich zmenách správania a pomáha im pri návrate do spoločnosti. Kód 10: Penitenciárny pedagóg sa snaží poskytovať odsúdeným prístup k základným informáciám a k výchove, a to v oblasti čítania, písania a matematiky, aby sa mohli lepšie pripraviť na návrat do spoločnosti a zvládli v nej bežné úkony. Kód 11: Penitenciárny pedagóg slúži ako "druhý otec" alebo "druhá mama" pre odsúdených, čo znamená, že sa snaží byť pre nich druhým rodičom, poskytujúc im podporu a ochranu počas celého trvania výkonu trestu. V niektorých prípadoch môže penitenciárny pedagóg zastupovať rodinu odsúdeného. Kód 12: Tento kód vyjadruje obsah, že penitenciárny pedagóg zabezpečuje a zastrešuje výkon práv odsúdených, a teda zariaďuje, aby odsúdení mali možnosť využívať svoje práva, vrátane tých, ktoré sa vzťahujú na návštevy, korešpondenciu a záležitosti trestného konania. Kód 13: Tento kód zakotvuje obsahový význam spočívajúci v tom, že penitenciárny pedagóg sprostredkúva prepojenie medzi odsúdeným a vonkajším svetom, a to napríklad zabezpečením návštev od rodiny a priateľov, alebo pomocou telefónov a internetu. Kód 14: Ako posledný zakotvuje obsahový význam toho, že penitenciárny pedagóg má nevyhnutnosť participovať na sociálno-výchovnom živote odsúdeného, prostredníctvom zabezpečenia jeho pozitívneho začlenenia do spoločnosti po skončení trestu.

Keď sme sa bližšie zamerali na vnímanú dôležitosť pozície penitenciárneho pedagóga, z výskumu a počiatočného otvoreného kódovania sme zistili, že napĺňa štyri kategórie úloh.

1. **Poradenská úloha** - predstavuje snahu penitenciárneho pedagóga spoločne s personálom ústavu porozumieť odsúdenému vo veciach všeobecného charakteru.
2. **Sociálna úloha** - zabezpečuje množstvo náležitostí, najmä sociálnu pozíciu odsúdeného. Sprostredkováva prepojenie medzi odsúdeným a vonkajším svetom (rodinou odsúdeného), participuje na jeho sociálnom živote.
3. **Vzdelávacia a výchovná úloha** – zabezpečuje výchovu, vzdelávanie a celkovú edukáciu odsúdených, pretože mnohí z nich nemajú osvojené základné poznatky a návyky.
4. **Právna úloha** - ide o človeka tzv. "prvého kontaktu", ktorý zabezpečuje výkon práv odsúdených, zabezpečuje styk s kompetentnými úradmi.





Legenda: modrá = základné kategórie z otvoreného kódovania, zelená = nové kategórie, fialová = pomocné kategórie.

Obr. č. 1 Diagram vyjadrenia schémy axiálneho kódovania vnímanej dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga

Z hľadiska vyššie vyjadrených vzťahov medzi kategóriami vyčlenenými z otvoreného kódovania vnímanej dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga, ako i v rámci vzťahov doplnených kategórií v rámci axiálneho kódovania do celkovej schémy, môžeme rozlišovať nasledujúce tri základné vnímania dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga:

1. Pozícia poradcu a podporovateľa - zohráva dôležitú úlohu v živote odsúdených, z hľadiska poskytovania podpory, poradenstva a pomoci pri riešení problémov všeobecného charakteru, ako aj v otázkach týkajúcich sa sociálnej pozície odsúdených.

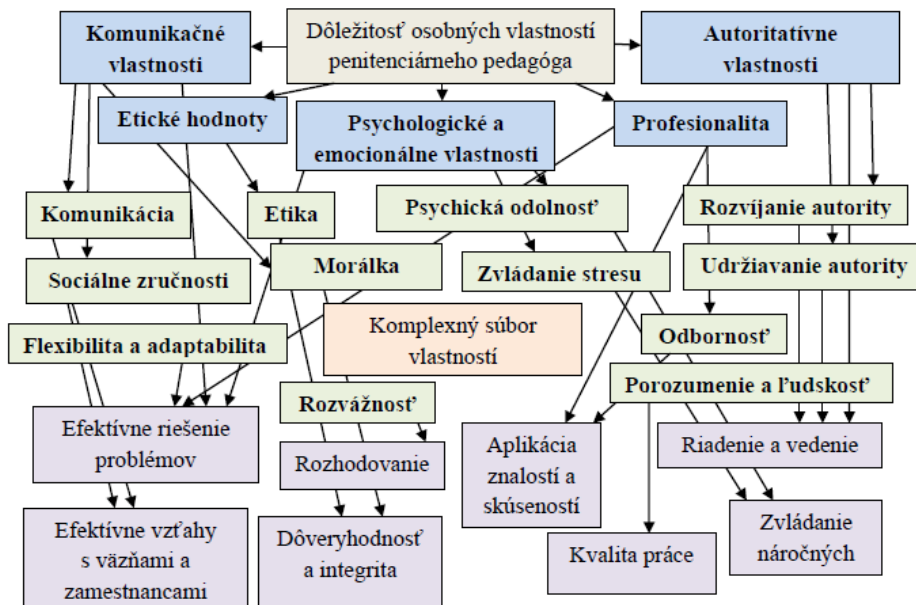
2. Pozícia pedagóga a vychovávateľa – zohráva významnú úlohu pri vzdelávaní a výchove odsúdených, nakoľko im pomáha získavať základné poznatky a informácie o živote a taktiež podporuje ich opätovné začlenenie do spoločnosti po ukončení výkonu trestu.

3. Pozícia zabezpečovateľa práv a sprostredkovateľa komunikácie – predstavuje osobu, ktorá zabezpečuje výkon práv odsúdených prostredníctvom komunikácie s rôznymi úradmi a inštitúciami, táto pozícia je dôležitým sprostredkovateľom medzi odsúdenými a vonkajším svetom.

K zrealizovaniu a zabezpečeniu týchto úloh je potrebné, aby bol penitenciárny pedagóg vybavený adekvátnymi osobnými vlastnosťami. V rámci výskumných zistení uvádzame nevyhnutné a v najväčšej možnej miere zdôrazňované osobných vlastnosti:

1. Komunikačné vlastnosti – humor, empatia, komunikácia, asertivita.

2. **Osobité etické vlastnosti** – zásadovosť, férovosť, svedomitosť, spravodlivosť.
3. **Psychologické a emocionálne vlastnosti** – trpezlivosť, spoľahlivosť, ľudskosť, sedliacky rozum, pochopenie, flexibilita.
4. **Autoritatívne vlastnosti** – prirodzená autorita, rozvážnosť, kontrolná a hodnotiacia činnosť.
5. **Profesionálne vlastnosti.**



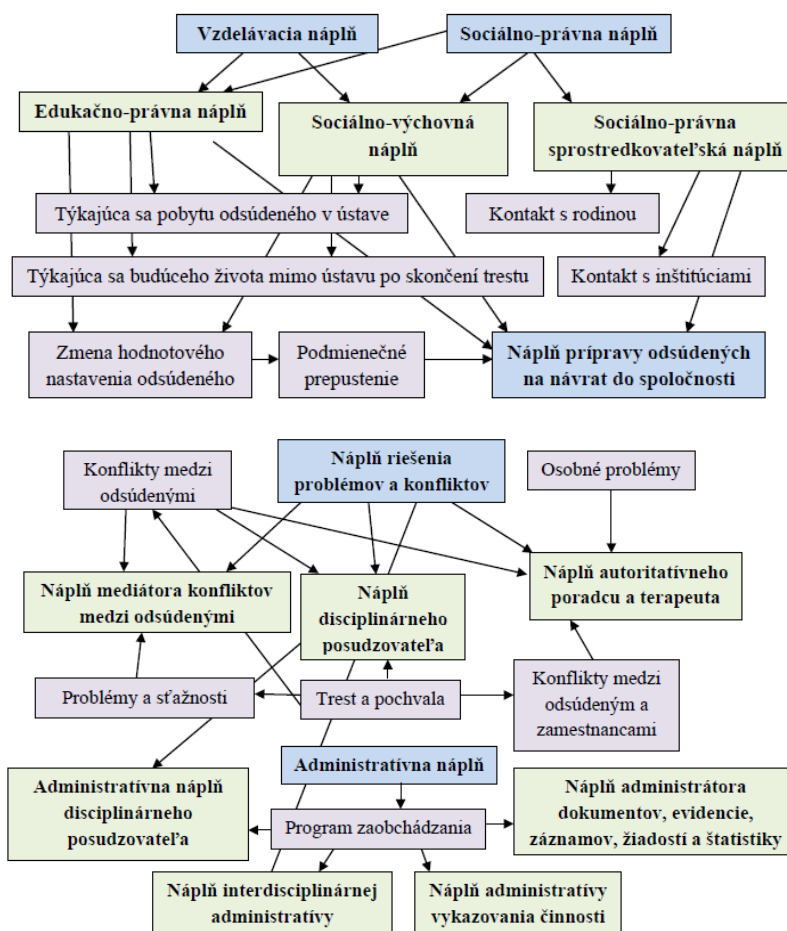
Obr. č. 2 Diagram vyjadrenia schémy axiálneho kódovania vnímanej dôležitosti osobných vlastností penitenciárneho pedagóga

Z hľadiska vyššie vyjadrených vzťahov medzi kategóriami vyčlenenými z otvoreného kódovania, ako i v rámci vzťahov doplnených kategórií v rámci axiálneho kódovania do celkovej schémy, môžeme rozlišovať nasledujúcich sedem primárnych aspektov vnímania dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga:

1. **Sociálno-právnej náplne činnosti** - poskytovanie sociálnej pomoci - kontakt s rodinou, zabezpečovanie kontaktu odsúdených s detskými domovmi, dbanie na dodržiavanie zákonov a akceptáciu spoločenských noriem odsúdenými a zabezpečenie práv a povinností odsúdených.
2. **Vzdelávacej činnosti** - príprava odsúdených na život, rozvoj ich osobných vlastností, poskytovanie základných informácií o výkone trestu v danom ústave a realizácia osvetovej a prednáškovej činnosti.
3. **Riešenia problémov a konfliktov** – riešenie konfliktov medzi odsúdenými, riešenie sťažností (napr. ohľadom stravy), disciplinárne právomoci

(chválenie alebo trestanie odsúdeného v závislosti od správania a dodržiavania ústavného poriadku).

4. **Prípravy odsúdených na návrat do spoločnosti** - pretváranie osobnostných vlastností odsúdených pozitívnym smerom, vedenie k úcte k sebe a iným, k adekvátnemu vzťahu s rodinou. Riešenie a zostavovanie programu zaobchádzania, zaradenie odsúdeného do práce či do krúžku, riešenie podmieneného prepustenia a pomoc pri výbere vhodnej pracovnej pozície.
5. **Administratívnej činnosti** - vybavovanie žiadostí odsúdených, evidencia návštev a balíkov, kontrola a evidencia korešpondencie, spracovávanie programu zaobchádzania a jeho cyklické prehodnocovanie, kontrola ubytovacích priestorov odsúdených a disciplinárne právomoci (odmena a trest).

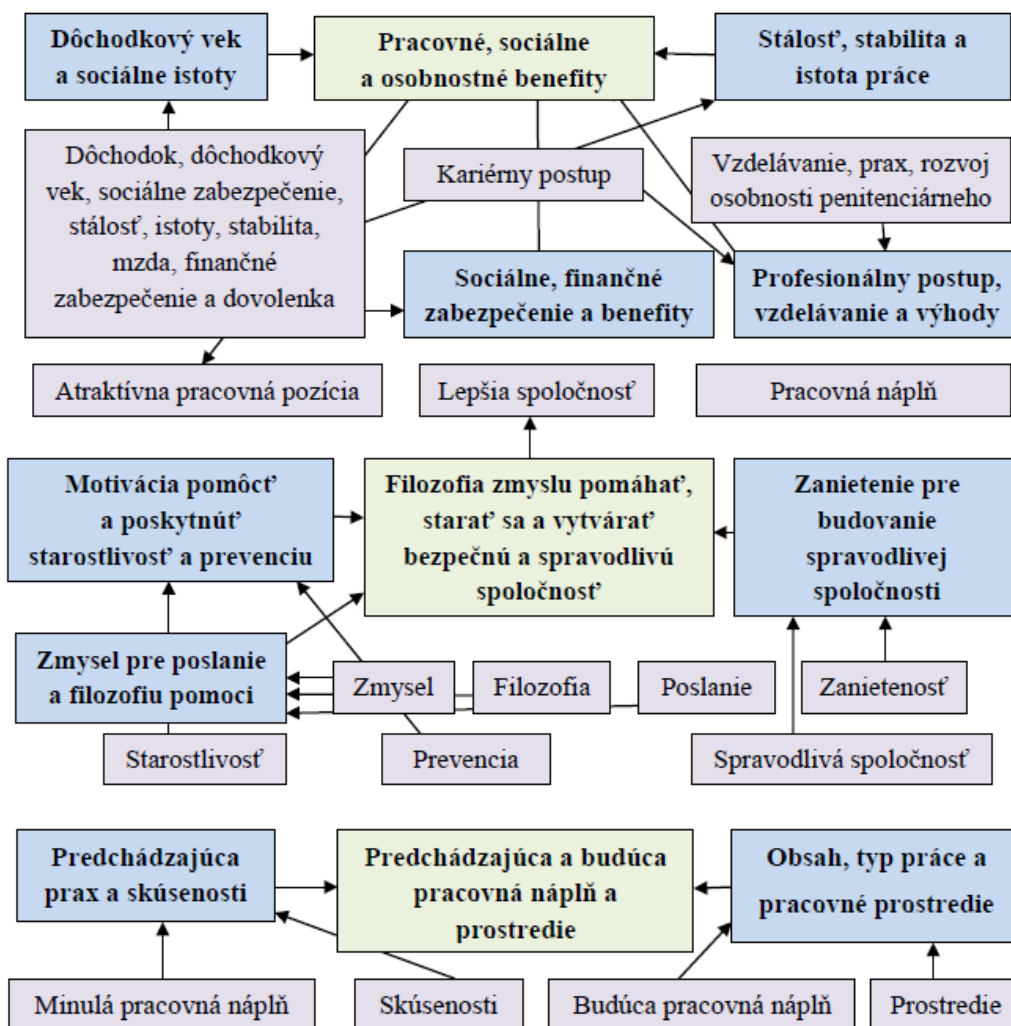


Obr. č. 3 Diagram vyjadrenia schémy axiálneho kódovania vnímaného obsahu pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga

Vzájomné prepojenie informácií vsadených do diagramu, nám ponúka pohľad na desať novovytvorených kategórií obsahu sociálno-výchovnej pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga, a to v nasledovnom poradí:

1. **Edukačno-právna náplň** - prípravenie odsúdeného na úspešný návrat do spoločnosti, na zvládanie každodenných situácií (trh práce, nehnuteľnosti, životné prostredie, zamestnanie).
2. **Sociálno-výchovná náplň** - výchova odsúdených, aby boli schopní prekonať svoje problémy a pripraviť sa na návrat do spoločnosti.
3. **Sociálno-právna (sprostredkovateľská) náplň** - sprostredkovanie kontaktu odsúdených s ich rodinnými príslušníkmi, poskytovanie právneho poradenstva.
4. **Náplň mediátora konfliktov medzi odsúdenými** - zaoberá sa násilím a riešením konfliktov medzi odsúdenými v ústave. V rámci nej pracuje penitenciárny pedagóg ako mediátor, ktorý má pomôcť odsúdeným vyjadriť svoje pocity a potreby a následne nájsť spoločné riešenie.
5. **Náplň disciplinárneho posudzovateľa** - skúma, posudzuje a rozhoduje o disciplinárnych priestupkoch odsúdených.
6. **Náplň autoritatívneho poradcu a terapeuta** - je vhodná pre odsúdených, ktorí potrebujú podporu pri psychologických alebo behaviorálnych problémoch.
7. **Administratívna náplň disciplinárneho posudzovateľa** - zahŕňa administratívne spracovávanie disciplinárnych priestupkov odsúdených a rozhodovanie o ich sankciách v súlade s platnými zákonmi a predpismi.
8. **Interdisciplinárna administratívna náplň** - zahŕňa administratívu v komunikácii a spolupráci s rôznymi inštitúciami a odborníkmi, ako sú súdy, prokuratúra, policajné orgány, psychológovia a centrá pre deti a rodiny.
9. **Náplň administratívy vykazovania činnosti** - vykazovanie činnosti a vypracovávanie pravidelných správ pre nadriadených.
10. **Náplň administrátora dokumentov** – vedenie evidencie, záznamov, žiadostí a štatistík.

Poslednou časťou výskumu bola vnímaná dôležitosť motivácie výberu profesie penitenciárneho pedagóga. Z otvoreného kódovania vyvstávajú zistenia, ktoré hovoria, že najväčšími motivačnými faktormi sú: sociálna stabilita, profesijný rast, výsluhový dôchodok, starostlivosť o klientov, mzda, pracovné benefity, priebežné vzdelávanie, filozofia práce a poslanie, ktoré z práce vyplýva.



Obr. č. 4 Diagram vyjadrenia schémy axiálneho kódovania motivácie výberu profesie penitenciárneho pedagóga

Z hľadiska vyššie vyjadrených vzťahov môžeme rozlišovať nasledujúce tri primárne aspekty motivácie výberu profesie penitenciárneho pedagóga:

1. **Pracovné, sociálne a osobnostné benefity.**
2. **Filozofia zmyslu pomáhať, starať sa a vytvárať bezpečnú a spravodlivú spoločnosť.**
3. **Predchádzajúca a budúca pracovná náplň a prostredie.**

Zlúčením všetkých získaných výskumných zistení sme vypracovali návrh kompetenčného profilu profesie penitenciárneho pedagóga. V rámci zostavovania kompetenčného profilu penitenciárneho pedagóga a priradovania predmetných kompetencií k jednotlivým kategóriám sme vychádzali z

výsledných novovytvorených kategórií axiálneho kódovania, z teoretických východísk a z odbornej literatúry, ako i z požiadaviek na konkrétnu pracovnú pozíciu penitenciárneho pedagóga. Každá kategória kompetencií je definovaná určitými základnými schopnosťami, zručnosťami a vedomosťami. Následne sme zhodnotili obsah jednotlivých kategórií a určili 2 až 3 kompetencie, ktoré najviac obsahovo zodpovedajú kategórii.

Záver a odporúčania

Návrh kompetenčného modelu profesie penitenciárneho pedagóga

T3 - Z hľadiska vnímanej dôležitosti pozície penitenciárneho pedagóga

Vnímaná dôležitosť pozície penitenciárneho pedagóga	
Kategória pozície poradcu a podporovateľa	Kompetencia poskytnúť individuálnu podporu a poradenstvo klientom
	Kompetencia v oblasti poskytovania emocionálnej podpory klientom
	Kompetencia pracovať s rôznymi kategóriami klientov a zabezpečiť im individuálny prístup
Kategória pozície pedagóga a vychovávateľa	Kompetencia navrhovať a realizovať výchovno-vzdelávacie aktivity pre klientov
	Kompetencia motivácie klientov k zlepšeniu ich života
	Kompetencia pracovať s klientmi v rámci skupinových aktivít
Kategória pozície zabezpečovateľa práv a sprostredkovateľa komunikácie	Kompetencia zabezpečovať dodržiavanie práv klientov
	Kompetencia v oblasti sprostredkovania komunikácie odsúdeného s rodinou, inštitúciami a vonkajším svetom
	Kompetencia sprostredkovať komunikáciu medzi odsúdenými a ostatnými pracovníkmi ústavu

T4 - Z hľadiska vnímanej dôležitosti osobných vlastností penitenciárneho pedagóga

Vnímaná dôležitosť osobných vlastností penitenciárneho pedagóga	
Kategória komunikácie a sociálnych	Kompetencia efektívnej komunikácie s klientmi a kolegami
	Kompetencia v oblasti riešenia konfliktov a medziľudských vzťahov

zručností	Kompetencia pracovať v tíme a spolupracovať s ostatnými odborníkmi
Kategória etiky a morálnych hodnôt	Kompetencia dodržiavať etické a morálne normy v práci s klientmi
	Kompetencia dodržiavať etické a morálne normy v rámci komunikácie s kolegami, inštitúciami a rodinou odsúdeného
	Kompetencia identifikovať a riešiť etické dilemy v práci
Kategória rozvíjania a udržiavania autority	Kompetencia získať si rešpekt a dôveru klientov a kolegov
	Kompetencia v oblasti rozhodovania a riadenia štandardných situácií
	Kompetencia prevziať kontrolu v rámci neočakávaných situácií a udržať si autoritu
Kategória psychickej odolnosti a zvládanie stresu	Kompetencia zvládať stres a pracovať v náročných podmienkach
	Kompetencia v oblasti sebaovládania a emocionálnej stability
	Kompetencia vysporiadať sa s traumatickými situáciami v práci
Kategória flexibility a adaptability	Kompetencia rýchlo a efektívne sa prispôbiť meniacim sa podmienkam a situáciám
	Kompetencia efektívne a pružne reagovať na krízové situácie
	Kompetencia pracovať v rôznych prostrediach a s rôznymi skupinami ľudí
Kategória porozumenia a ľudskosti	Kompetencia empatie a porozumenia potrebám a problémom odsúdených
	Kompetencia efektívnej komunikácie a získavania dôvery odsúdených
	Kompetencia rešpektovania a pochopenia rôznorodosti a kultúr
Kategória rozvážnosť	Kompetencia rozhodovať sa v prospech odsúdených a zabezpečovať, aby ich práva a potreby boli rešpektované
	Kompetencia správne posúdiť situáciu a rozhodnúť sa podľa najlepších záujmov odsúdených a ústavu ako celku

	Kompetencia rozhodovať sa podľa etických a morálnych princípov a zásad
Kategória odbornosť	Kompetencia znalosti právnych predpisov a nariadení týkajúcich sa komplexnej agendy práce s odsúdenými
	Kompetencia viesť a koordinovať aktivity a projekty v rámci ústavu
	Kompetencia poskytovať odborné poradenstvo odsúdenému, ostatným kolegom

T5 - Z hľadiska vnímaného obsahu pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga

Vnímaný obsah pracovnej náplne penitenciárneho pedagóga	
Kategória edukačnoprávnej náplne	Kompetencia interpretovať zákony a nariadenia v súvislosti s právami a povinnosťami odsúdených a ich ochranou
	Kompetencia prispôbovať vyučovacie metódy a postupy podľa potrieb a schopností odsúdených
	Kompetencia zabezpečiť a sledovať efektívnosť edukačno-právnych programov
Kategória sociálnovýchovej náplne	Kompetencia identifikovať individuálne potreby odsúdených v oblasti výchovy a sociálneho začlenenia
	Kompetencia vypracovať a implementovať výchovné programy, ktoré budú rešpektovať individuálne potreby a ciele odsúdených
	Kompetencia poskytnúť psychologickú podporu a motivovať odsúdených k pozitívnym zmenám v ich správaní a myslení
Kategória sociálno-právnej sprostredkovateľskej náplne	Kompetencia zabezpečiť komunikáciu medzi odsúdenými a zamestnancami väznice, relevantnými inštitúciami a rodinou
	Kompetencia poskytnúť právne poradenstvo a sprostredkovať riešenie

	konfliktov medzi odsúdenými a inými zainteresovanými stranami
	Kompetencia monitorovať dodržiavanie práv a povinností odsúdených
Katégória náplne mediátora konfliktov medzi odsúdenými	Kompetencia identifikovať konflikty medzi odsúdenými a navrhnúť vhodné riešenie
	Kompetencia zabezpečiť a viesť vyjednávanie medzi stranami konfliktu
	Kompetencia poskytnúť psychologickú podporu a motivovať odsúdených k pozitívnym zmenám v ich správaní a myslení
Katégória náplne disciplinárneho posudzovateľa	Kompetencia interpretovať a aplikovať disciplinárne pravidlá a postupy
	Kompetencia zabezpečiť spravodlivé a vyvážené posúdenie disciplinárnych priestupkov odsúdených
	Kompetencia komunikovať s odsúdenými a zabezpečiť, aby boli disciplinárne pravidlá a dôsledky jasné a pochopiteľné
Katégória náplne autoritatívne poradcu a terapeuta	Kompetencia identifikovať problémy odsúdených a navrhnúť vhodné riešenie
	Kompetencia poskytovať individuálnu a skupinovú terapiu pre odsúdených
	Kompetencia vytvoriť a viesť vzdelávacie aktivity pre odsúdených
Katégória administratívnej náplne disciplinárneho posudzovateľa	Kompetencia vypracovať disciplinárne posudky a spracovávať správy o porušeníach disciplíny
	Kompetencia rozhodovať o disciplinárnych opatreniach a ich vykonávaní
	Kompetencia efektívne využívať informačné systémy a databázy súvisiace s disciplinárnou činnosťou

Kategória náplne administrátora dokumentov, evidencie, záznamov, žiadostí a štatistiky	Kompetencia spravovať a aktualizovať dokumentáciu a evidenciu o odsúdených
	Kompetencia spracovávať a vybavovať žiadosti odsúdených a iných subjektov
	Kompetencia vytvárať a viesť štatistiky a reporty pre účely plánovania a hodnotenia
Kategória náplne interdisciplinárnej administratívy	Kompetencia komunikovať a spolupracovať s inými odborníkmi, a inštitúciami ako sú súdy, prokuratúra, policajné orgány
	Kompetencia riadiť a evidovať prácu súvisiacu s interdisciplinárnou administratívou
	Kompetencia vypracúvať hodnotenia odsúdených pre účely podmienenečného prepustenia
Kategória náplne administratívy vykazovania činnosti	Kompetencia systematického zhromažďovania, spracovania a vyhodnocovania dát o výkone činnosti
	Kompetencia vypracovať kvalitné a presné správy a štatistiky o výkone a činnosti

T6 – Z hľadiska motivácie výberu profesie peniterciárneho pedagóga

Motivácie výberu profesie peniterciárneho pedagóga	
Kategória pracovné, sociálne a osobnostné benefity	Kompetencia znalosti a orientácie v sociálnych a pracovných zákonoch
	Kompetencia vytrvalosti, osobnostného a profesionálneho rastu a rozvoja
Kategória filozofia zmyslu pomáhať, starať sa a vytvárať bezpečnú a spravodlivú spoločnosť	Kompetencia empatie a chápania potrieb odsúdených
	Kompetencia zmyslu pre prácu v oblasti spravodlivosti a zlepšovania podmienok pre odsúdených
	Kompetencia identifikovať a riešiť problémy v spoločnosti a nájsť spôsoby, ako im predchádzať

Kategória predchádzajúca a budúca pracovná náplň a prostredie	Kompetencia sledovania a vyhodnocovania nových trendov a vývoja v oblasti penitenciárnej starostlivosti
--	--

Hlavným prínosom výskumu bolo vytvorenie kompetenčného profilu penitenciárneho pedagóga, v rámci ktorého sa hlavným účelom jeho tvorby stala identifikácia požiadaviek v systéme vzdelávania penitenciárnych pedagógov za účelom zlepšovania penitenciárnej starostlivosti ako celku.

Z pohľadu preferencií ďalšieho skúmania, navrhujeme pokračovať vo výskume, monitoringu a analýze profesijných kompetencií penitenciárnych pedagógov uplatňovaných pri práci s odsúdenými vo vybraných zariadeniach výkonu trestu odňatia slobody, a to formou kvantitatívneho, respektíve zmiešaného typu výskumu vnímanej dôležitosti kompetencií penitenciárneho pedagóga. V kvantitatívnom skúmaní navrhujeme vytvoriť dotazník vlastnej proveniencie s použitím otvorených, uzatvorených a škálovaných položiek, ktoré môžu vychádzať z návrhu kompetenčného profilu penitenciárneho pedagóga. Pri škálovaných otázkach by bolo vhodné následne vytvoriť stupnicu vnímanej dôležitosti kompetencií od 1 - veľmi dôležitá kompetencia až po 4 - nedôležitá kompetencia.

Literatúra

Bačíková, M. Janovská, A. (2018). Základy metodológie pedagogickopsychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva. Košice : Šafárik Press, 156 s.

Schubert, M. (2011). Rozvoj profesijnej kompetencie ako predmet skúmania profesijnej andragogiky. In: Poláchová Vašátková, J. – Bačíková, A. (Eds.) Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII.: sborník z VIII. ročníku konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 639 – 649.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). Základy kvalitatívneho výskumu : postupy a techniky metódy zakotvené teórie. Brno : Sdružení Podané ruce, 196 s.

Adresy autoriek

Mgr. Soňa Kollárová

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

skollarova@umb.sk

Mgr. Lucia Fecková

Ozbrojené sily Slovenskej republiky

Základňa výcviku a mobilizačného doplňovania

Jilemnického 6, 036 01 Martin

feckova.lucia97@gmail.com.



INTELEKTOVÉ NADANIE A NADANÍ ŽIACI. OSOBNOSŤ UČITEĽA NADANÝCH ŽIAKOV

INTELLECTUAL GIFTEDNESS AND GIFTED PUPILS. PERSONALITY OF TEACHER FOR GIFTED CHILDREN

Romana Schunová

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract:

The topic of giftedness is currently being addressed by many disciplines, including education. The school should be a place where the pupil develops a good emotional background for his educational activity. An appropriate climate contributes to the humanization of relationships in the school environment. The teacher plays a key role in creating a positive school climate and appropriate conditions for learning. The teacher is a co-creator of good interpersonal relations, should know how to work with gifted pupils, what needs to be done for them to successfully develop their talents and respect the specificity of their personality. The paper deals with the topic of giftedness, gifted pupils and personality of the teacher of gifted pupils.

Key words:

giftedness, gifted pupil, personality of a teacher of gifted pupils

Úvod

Téma nadania a jeho podpora v školskom systéme je veľmi aktuálna a skúma ju nielen pedagogika, psychológia, ale je predmetom záujmu aj ďalších odborov. Existujú rôzne druhy nadania, pričom v súvislosti so školským prostredím sa najviac diskutuje o intelektovo nadaných deťoch. Je potrebné vytvárať dostatočné a primerané vzdelávacie podmienky a pozitívnu školskú klímu pre optimálny rozvoj nadaných jedincov (Hříbková, 2009). Dôležité je, aby pedagógovia a psychológovia vedeli ako pristupovať k nadanému dieťaťu, poskytnú mu podporu a rozvíjali jeho nadanie (Laznibatová, 2012a). Nadané dieťa, ktoré nie je adekvátne podporované, nemusí rozvinúť svoje nadanie (Dočkal & Duchovičová, 2017). Kľúčovú úlohu pri podpore nadaných v školskom systéme zohráva osobnosť učiteľa.

Intelektové nadanie

Nadanie je pojem, ktorý je definovaný tromi spôsobmi:

- ako vysoké IQ (intelektové nadanie),



- nadanie vzťahujúce sa ku kreativite,
- nadanie ako vysoký stupeň rozvoja špeciálnych schopností.

Intelektové nadanie je výnimočná všeobecná intelektová spôsobilosť a nadaní sú jedinci, ktorí podľa testov všeobecných intelektových schopností presahujú hranicu nadania, ktorá je v súčasnosti medzinárodne uznávaná a akceptovaná, IQ 130 (Laznibatová, 2012a).

Podľa Mudráka (2015) je nadanie jav, ktorý sa vytvára alebo narušuje vo vzťahu dieťaťa s druhými ľuďmi, pričom rovnakú rolu zohráva tak individuálny potenciál ako aj skutočnosť, ako je potenciál vnímaný okolím a samotným jedincom. Stáva sa, že nadané dieťa pod vplyvom spoločenských stereotypov potláča svoje talenty a nadanie s cieľom nebyť odlišný od väčšiny (Vernon, Adamson & Vernon, 2014).

Nadaný človek je vybavený mimoriadnymi kvalitami, ale aj mimoriadnymi problémami, s ktorými sa musí v živote vyrovnávať (Dočkal et al., 1987). K problémom nadaných patria poruchy správania, nerovnomerný rozvoj nadania, nedostatok sebavedomia, a ďalšie problémy ako napr. poruchy výslovnosti, špecifické poruchy učenia, rôzne druhy postihnúť (Dočkal & Duchovičová, 2017).

Presnejšie vymedzenie pojmu intelektovo nadané dieťa si vyžiadala vzdelávacia prax (Hříbková, 2009). Dočkal (2005) uvádza, že stanovenie IQ hranicou 130 je limitujúce pri určovaní, či je dieťa nadané a vhodné na zaradenie do špeciálneho vzdelávacieho programu. Cihelková (2017) rozlišuje aj pojem mierne nadanie, t. j. IQ nad 120.

Predstavy učiteľov o nadanom dieťati často spadajú do týchto možností:

- zvedavé dieťa, t. j. bystré dieťa, ktoré si so záujmom vyhladáva informácie,
- urozprávané dieťa, t. j. jazykovo zdatné, ktoré sa neustále niečo pýta,
- šikovné dieťa, t. j. tvorivé dieťa,
- intuitívne dieťa, t. j. citlivé, vnímavé dieťa s originálnymi myšlienkami a víziami,
- talentované dieťa, t. j. dieťa s výraznými umeleckými a športovými sklonmi (Havigerová, 2011).

Nadaný žiak

Hříbková (2009) uvádza rôzne prístupy k pojmu nadaný žiak:

- kognitívny prístup,
- osobnostno-vývinový prístup,
- sociálno-kultúrny prístup.

V rámci kognitívneho prístupu sa uvádzajú intelektové a tvorivé charakteristiky nadaných žiakov.

K intelektovým charakteristikám patria:

- žiaci používajú encyklopedické zdroje a moderné technológie,
- zaujímajú sa o vzťahy príčiny a následku, rozpoznávajú vzťahy medzi javmi,
- identifikujú nezrovnalosti, sú citliví na existenciu problémov,
- sú schopní správne a rýchle zovšeobecňovať,
- majú rozvinuté kritické myslenie, čo sa prejavuje tendenciou k pochybovaniu, polemike a zvýšenej sebakritike,
- majú bohatý slovník, využívajú abstraktné pojmy,
- pri hodnotení svojich a cudzích výsledkov činnosti sa riadia vlastnými kritériami,
- majú dlhšiu koncentráciu pozornosti ako ostatné deti v rovnakom veku.

Vysoké intelektové schopnosti nadaného žiaka vyžadujú pre svoj rozvoj intelektové skúsenosti. V prípade neposkytnutia intelektových skúseností hrozí žiakovi frustrácia, nuda v škole a podvýkonovosť (Fábik, 2019).

K tvorivým charakteristikám patria:

- ľahko rozvinú fantáziu a imagináciu,
- sú intelektuálne hravé a zvedavé,
- sú schopné prijímať nové informácie a radi sa učia,
- sú flexibilní v myslení,
- spôsoby riešenia problémov a úloh sú originálne,
- typická je nekonvenčnosť v uvažovaní
- majú vynikajúcu pamäť
- sú výborní pozorovatelia a zapamätajú si details,
- pozornosť venujú len tomu, čo ich zaujalo.

K nekognitívnym charakteristikám sa zaraďujú charakteristiky: motivačné, emocionálne a sociálne. Motivácia u nadaných je skôr vnútorná ako vonkajšia. Čo sa týka emocionálnych charakteristík, nadaní majú zvýšenú potrebu emocionálnej podpory a prijatia, sú citliví až precitliví, pôsobia emocionálne menej zrelí ako ich rovesníci, sú impulzívni a pri obhajovaní svojich názorov sa vyjadrujú expresívne (Hříbková, 2009).

Laznibatová (2012a) uvádza zníženú adaptabilitu, úzkostlivosť, plačlivosť, zvýšenú predstavivosť, hyperaktivitu, výbušnosť, impulzivitu.

K sociálnym charakteristikám zaraďujeme potrebu voľnosti a aktivity, nadaní priťahujú pozornosť okolia, v skupine majú väčšinou extrémnu pozíciu, majú buď vysoké alebo nízke sociálne zručnosti, vyhľadávajú staršie deti pre komunikáciu (Hříbková, 2009).

Pre rozvinutie emočných a sociálnych kompetencií potrebujú nadaní žiaci špecifickú emočnú pomoc vo forme porozumenia a podpory nielen zo strany rodičov, ale aj pedagógov. Pri neposkytnutí emočných skúseností hrozí nadaným žiakom úzkosť a neistota. Významnú úlohu v tomto smere zohrávajú

učitelia. Pozitívne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi umožňujú žiakom zažívať pocit bezpečia a poskytujú dôležitú podporu pre rozvoj rôznych kompetencií. Prijatie žiakov učiteľom napomáha akceptácii aj medzi spolužiakmi. Žiaci, ktorí vnímajú svoj vzťah k učiteľom ako pozitívny a vrelý, sú viac motivovaní pre angažovanie sa a zapájanie do školských úloh (Fábik, 2019).

Školské prejavy nadaných žiakov sú nasledovné:

- relatívne dobre sa adaptujú v novom učebnom prostredí,
- preferujú individuálne učenie pred skupinovým,
- samostatne vyhľadávajú informácie a pracujú s nimi,
- ich vedomosti presahujú požadovaný rozsah a hĺbku učiva,
- radi sa učia prostredníctvom manipulácie s objektami, radi experimentujú,
- majú tendenciu k induktívnemu učeniu a riešeniu problémov, preferujú problémové úlohy,
- riešený problém štrukturujú,
- nemajú radi mechanické a pamäťové učenie,
- využívajú fantáziu a predstavivosť,
- pracujú vlastným pracovným tempom,
- snažia sa o dokonalé splnenie úlohy,
- často polemizujú s učiteľmi.
- majú potrebu prezentovať svoje znalosti a zručnosti pred triedou (Hříbková, 2009).

Stehlíková (2016) hovorí o týchto charakteristikách nadaných žiakov: sú dychtívi po nových informáciách; hľadajú súvislosti; majú vysokú schopnosť abstrakcie a syntézy; sú tvoriví a pre okolie sú ich metódy a závery často prekvapivé a nečakané; nedokážu robiť veci, ktoré pre nich nemajú zmysel a nie sú logicky opodstatnené; majú veľa záujmov a aspirácií; majú veľa energie; chcú všetko stihnúť; sú kritickí; sebakritickí a perfekcionistickí. Z uvedených charakteristík môžu vyplývať nasledovné problémy a nedorozumenia nadaných žiakov v školskom prostredí: ťažko znášajú rutinu; neustále sa pýtajú; nerozumejú detailu, ak nie je včlenený do vyššieho celku; nedokážu sa vtesnať do šablóny; nemajú radi konvencie; chceli by robiť ešte viac vecí; pôsobia na druhých, že sú príliš rýchli; ich kritickosť môže druhým prekážať; pôsobia úzkostlivo a netolerantne; ťažko znášajú kritiku a neúspech.

Osobnosť učiteľa nadaných žiakov

Miera osobnostného a sociálneho prispôsobenia nadaného žiaka úzko súvisí s prístupom učiteľa a spôsobom výučby (Hříbková, 2009). Angažovaný učiteľ môže nadanému dieťaťu pomôcť a výrazne skvalitniť jeho vzdelávanie (Cihelková, 2017).



Cihelková (2017) uvádza, že vzdelávanie nadaných musí byť koncepčnou záležitosťou a na špeciálnom prístupe ku vzdelávaniu by mal pracovať celý pedagogický tím. Ku stratégiám prístupu vo vzdelávaní nadaných patrí vytváranie samostatných špeciálnych tried pre nadané deti, akcelerácia štúdia, obohacovanie učiva, zapojenie žiakov do vedomostných súťaží, mimoškolských projektov, a pod.

Je dôležité, aby sa v rámci vzdelávania budúcich učiteľov rozširovali poznatky o nadaných deťoch. U pedagógov by sa malo podporovať porozumenie pre vlastnosti nadaných detí a potreby vzdelávania nadaných žiakov, vytváranie pozitívnych postojov voči nadaným žiakom a ich zvláštnostiam, sprostredkovávanie informácií o mimoriadnom nadaní, učebných plánoch pre nadaných, primeraných vyučovacích stratégiách pre nadané deti, a pod. Každý pedagóg nadaných žiakov by mal byť sčasti psychológom, aby žiakom lepšie porozumel (Laznibatová, 2012a).

K odborným kompetenciám učiteľa nadaných žiakov zaraďujeme detailnú znalosť vyučovacieho predmetu; znalosť charakteristík a potrieb nadaných žiakov; vynikajúcu znalosť didaktiky; neustále osvojovanie si nových poznatkov vo výučbe a vzdelávaní; schopnosť poskytnúť žiakom individuálne rady; podporovať ich kreatívne myslenie, a.i. Učitelia by mali využívať najnovšie poznatky z psychológie pri práci s nadanými žiakmi (Laznibatová, 2012a).

Podľa Hříbkovej (2009) má učiteľ nadaných žiakov nasledovné charakteristiky:

- filozofické – záujem o seba vzdelávanie, typická je kooperatívnosť, odbornosť v predmetoch, kultúrny rozhľad,
- profesijné charakteristiky – stratégie vyučovania, schopnosť flexibilne ich striedať, sociálne a poradenské zručnosti, znalosť problematiky nadaných,
- osobnostné charakteristiky – vysoká miera sebaaktualizácie, tvorivosť, empatia, tolerancia k dvojznačnosti, autenticita, entuziazmus, atď.

Učiteľ nadaných žiakov má mať predovšetkým záujem a želanie pracovať s nadanými žiakmi, mal by taktný a podporujúci, vyrovnaný a nestranný, systematický, inteligentný, kultivovaný, dôveryhodný, húževnatý, cieľavedomý, s veľkou šírkou záujmov, nadšený, náročný na seba a vysoko profesionálny. Učiteľ nadaných nemusí byť nadaným jedincom, mal by však byť rozvinutou osobnosťou, pretože sa môže v edukácii nadaných stretnúť so zložitými situáciami, ktoré sú spôsobené netypickými prejavmi, odpoveďami a reakciami svojich žiakov, na ktoré musí byť pripravený (Dočkal & Duchovičová, 2017). Jurášková (2003) hovorí, že nie je dôležité, aby bol učiteľ tvorivý, ale aby vedel tvorivé nápady oceniť. Učitelia nadaných žiakov sú často špeciálni pedagógovia. Podľa Laznibatovej (2012a) má byť učiteľ podnetný a nadšený so zmyslom pre humor, ktorý nedirektívne podporuje aktivity v učení. Má byť partnerom, mentorom a supervízorom, pričom dôležité je aj rešpektovanie učiteľa zo strany žiakov (Laznibatová, 2012b).

V školskej praxi sa javí byť užitočným pri práci s nadanými žiakmi koučovanie, či už skupinové alebo individuálne, pri rozvíjaní ich potenciálu, pri efektívnom využívaní času a svojich možností, pričom koučovanie je vhodné hlavne pre

starších žiakov (Horská, 2009). Prínosom pre nadaných žiakov môže byť aj mentoring, ktorý poskytuje žiakom priestor pre slobodné vyjadrenie myšlienok a emócií, pričom mentormi by mali byť učitelia z danej školy, a medzi žiakom a mentorom by mala byť emočná zhoda (Fábik, 2019).

Havigerová (2011) tvrdí, že k všeobecným princípom práce s mimoriadne nadanými deťmi patria:

- neautoritatívna komunikácia,
- pozorné počúvanie,
- nenútenie žiaka do činnosti,
- priestor pre prezentáciu dieťaťa,
- realizácia spoločného hodnotenia činností,
- realistické očakávania.

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádzajú, že podľa vyjadrenia žiakov by mal byť učiteľ: zhovievavý, tolerantný, spravodlivý, striktný, prísny v rámci normy, vzdelaný vo svojom odbore, dobrý psychológ, empatický, nezaujatý, flexibilný, láskavý, všímavý, charizmatičký, má mať dobrý vzťah k deťom, mal by vedieť zaujať, má byť komunikatívny, priateľský, trpezlivý a prirodzenou autoritou pre žiakov.

Záver

V rozvoji nadania zohráva dôležitú rolu školské prostredie, pozitívna školská klíma a klíma triedy, pričom významnú rolu zohráva osobnosť učiteľa (Hříbková, 2009). Je dôležité vnímať jedinečnosť a individualitu každého dieťaťa, uplatňovať rešpektujúci prístup, zamerať sa na vnútornú motiváciu žiaka, podporovanie jeho zodpovednosti, sebarozvoja, zmyslu pre fair-play, korektnosti, autonómie a vytvárať bezpečné učebné prostredie. Žiaci musia cítiť podporu, ale zároveň poznať hranice svojho správania. Učiteľ nadaných žiakov má byť okrem vyššie spomenutých charakteristík cieľavedomý, s veľkou šírkou záujmov, nadšený, náročný na seba, vysoko profesionálny a má podporovať žiakov, aby sa správali s rešpektom voči druhým, rešpektovali dôstojnosť svoju aj druhých, aby si vážili sami seba a neboli závislí od mienky ostatných (Kopřiva et al., 2012).

Literatúra

- Cihelková, J. (2017). *Nadané dítě ve škole*. Portál.
- Dočkal, V., Musil, M., Palkovič, V., & Miklová, J. (1987). *Psychológia nadania*. SPN.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Dočkal, V., & Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Raabe.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesii*. Grada Publishing.
- Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Equilibria.



- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada Publishing.
- Horská, V. (2009) *Koučování ve školní praxi*. Grada Publishing.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Grada Publishing.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Formát.
- Kopřiva, P., Kopřivová, T., Nováčková, J., & Nevolová D. (2012). *Respektovat a být respektován*. Finidr.
- Laznibatová, J. (2012a). *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. IRIS.
- Laznibatová, J. (2012b). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. IRIS.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Grada Publishing.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí*. Grada.
- Vernon, P. E., Adamson, G., & Vernon, D. F. (2014). *The Psychology and Education of Gifted Children*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Adresa autora:

PhDr. Mgr. Romana Schunová, PhD.

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského

Račianska 59

813 34 Bratislava

schunova2@uniba.sk



PODPORA SEBAREGULÁCIE UČENIA SA ŽIAKOV Z PERSPEKTÍVY UČITEĽOV

SUPPORTING PUPILS' SELF-REGULATED LEARNING FROM TEACHER'S PERSPECTIVE

Stanislava Slováková

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Eva Severini

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract:

The study is aimed at investigating the promotion of self-regulation of pupils' learning from the perspective of primary teachers. In Slovakia, within the framework of the current reform of the school curriculum for primary education, the requirements to support the self-regulation of pupils' learning are anchored in the educational standards. The ability to develop and manage one's own learning throughout life is also part of the key competences for the 21st century. An important factor in responsible teaching is the promotion of learners' self-regulation and intrinsic motivation. It is necessary to educate pupils in such a way that they are ready for the next level of education after completing primary education. The strategies and methods that can be used to motivate pupils are a precondition for future success. The study presents findings obtained through a focus group related to the possibilities of didactic support for self-regulated learning of pupils in primary education. It also highlights the teacher's position as a key factor in supporting the self-regulation of pupils' learning. The results of our research present a perspective on how to teach pupils to manage their own learning process. The study is a partial output of the problem solving of Stanislava Slováková's dissertation.

Key words:

self-regulation, learning, teacher of primary education, primary education, pupils

Úvod

Školský systém prechádza v súčasnosti rôznymi reformami, počas ktorých sa kladie dôraz na zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu vzhľadom na sebaregulatívne učenie sa žiakov. V procese sebaregulačného učenia sa ide o spôsob vyučovania učiteľa, kedy sa žiaci stávajú aktérmi svojho vlastného učenia sa (Mareš, 2013 In Kuruc et al., 2021). Ide najmä o aktívny postoj žiaka k učeniu sa, ktorý učiteľ udržuje zámernou a premyslenou stratégiou, a zároveň



učiteľ je dôležitým a kľúčovým činiteľom podpory sebaregulácie učenia sa žiakov. Naopak, sú autori, ktorí chápu sebareguláciu učenia sa žiaka ako aj vnútorný proces transformujúci osobnosť žiaka (napr. Dostál, 2015, Zimmerman, 2002, Holt, 1995 a iní). Na Slovensku a v Česku na procesy motivácie a regulácie v rozvoji osobnosti žiaka sa zameriavali Hvozdič a kol. (1985), kde zisťovali, do akej miery je učenie sa žiaka ovplyvnené vonkajšími a vnútornými motivačnými faktormi. Podľa Mareša (1998) je dôležité, aby sa podporovala sebaregulácia učenia sa žiaka rozvíjaním kľúčových kompetencií už v mladšom školskom veku. Schunk a Ertmer (2005 In Boekaerts et al., 2000) s jeho názorom súhlasia, ale zároveň vymedzujú konkrétne kompetencie (stanovenie cieľov učenia sa, pevná vôľa, stratégie učenia sa, efektívne rozdelenie času a školských povinností, sebareflexia, vyhľadávanie a práca s rôznymi zdrojmi), ktoré sú potrebné pre sebareguláciu učenia sa žiaka.

Sebaregulované učenie sa je proces učenia sa, ktorý je riadený metakogníciou (uvažovaním a rozmyšľaním o svojom myslení), strategickými aktivitami učiteľa (plánovaním, monitorovaním, a hodnotením osobného rozvoja žiaka vzhľadom k vzdelávacím štandardom) a motiváciou vyučovania. Sebaregulovaní žiaci si uvedomujú svoje silné a slabé stránky v procese učenia sa, pričom využívajú stratégie primerane veku a svojmu záujmu, ktoré aplikujú na zvládnutie školských úloh. (Perryová et al., 2006). Existenciu vzťahov medzi sebaregulovaným učením sa, metakognitívnymi stratégiami a školskou úspešnosťou žiaka skúmala Takáčová (2015). Vo výskume bol preukázaný významne pozitívny súvis s niektorými zložkami exekutívnych funkcií a školským výkonom žiaka, ktorý bol preukázaný na základe introjektovnej regulácie. Okrem toho výsledky odhalili, že schopnosť riešiť úlohy prostredníctvom vnútorné sebaregulujúcich faktorov (metakognitívno-sebaregulačných stratégií, ktoré sú pozitívnym predpokladom v prípade neporozumenia učiva) súvisí s reguláciou učenia sa, ktorého cieľom je eliminovanie negatívnych emócií v prípade zlyhávania.

Koncept sebaregulácie učenia sa žiakov

Sebaregulované učenie sa je činnosť, ktorú žiaci vykonávajú proaktívne pre seba z vlastnej iniciatívy. Žiaci si potrebujú uvedomiť svoje silné a slabé stránky vlastného procesu učenia sa pre rozvíjanie efektívnych stratégií ich učenia sa (Kolář & Šikulová, 2017). Podľa Pintricha (2000) a Mareša (1998) sa žiak stáva aktérom vlastného učenia sa na základe metakognitívnej a motivačnej činnosti, ktorých zámerom je dosiahnuť stanovené ciele, riadiť a iniciovať svoje úsilie, používať špecifické učebné stratégie vzhľadom na kontext učenia sa a zároveň osobnosť žiaka. Naopak, Webster-Stratton (1998) tvrdí, že žiaci sa učia najmä pre vonkajšie faktory súvisiace s rodičmi a učiteľom, ich prioritou nie je získať poznatky a kompetencie pre vlastné učenie sa. Rovnako poukazuje na to, že rodičia majú svojim deťom poskytovať obohacujúce informácie a možnosti vysvetlenia, čo od nich očakávajú. Učiteľ zvyšuje motiváciu učenia sa žiaka reflexiou alebo adekvátnou vyučovacou metódou na jej udržiavanie. Charakterizujú učiteľa ako podporovateľa, ktorý žiakom určuje jasné ciele. Pre dosahovanie cieľov sebaregulačného učenia sa je potrebné disponovať



vyučovacími stratégiami, v rámci ktorých sa rozvíjajú schopnosti diferencovať a uvažovať nad otázkami a riešeniami učebných problémov. Podpora sebaregulácie sa zakladá aj na zaujatí aktívneho postoja k učeniu sa žiaka, ktoré je udržiavané didakticky premyslenou a zámernou stratégiou učiteľa. Táto stratégia evokuje proces sociokonštruovania vlastného poznania a vynáranie kompetencií žiaka vzhľadom na ciele a učivo (Grolnicka, Deci, Ryan, 1997, Mareš, 1998).

V súčasnosti Kuruc (2017) poukazuje na problémy motivácie žiakov z pohľadu učiteľa, ktoré sa spájajú nie len s osobnostnými charakteristikami učiteľa, ale aj s medziľudskými vzťahmi a kompetenciami, ktorými učiteľ disponuje. Ak žiaci, podľa Ryan, Deci (2000) pociťujú vlastnú nezávislosť a kontrolu nad realizovanými činnosťami pri učení sa, znamená, že je podporovaná aj samostatnosť. Žiaci samostatne generujú myšlienky, ktoré sú plánované a prispôbené dosahovaniu osobných cieľov. Ide o cyklický a dynamický proces, zahŕňajúci kognitívne, metakognitívne, behaviorálne, motivačné a emocionálne/afektívne aspekty učenia sa žiaka. Koncept sebaregulácie čenia sa žiaka (napr. sebaúčinnosť, charakter, metakognitívno-sebaregulačné stratégie a pod.) komplexne zahŕňa činitele ovplyvňujúce učenie sa (Zimmerman, 2002 In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000).

Učiteľ podporujúci sebareguláciu učenia sa žiakov

Učiteľ je hlavným subjektom pri podpore sebaregulovaného učenia sa žiakov. Rozvíja organizačné kompetencie žiakov, podnecuje a podporuje ich k samostatnosti, zodpovednosti, sebahodnoteniu, originalite, flexibilitate, pričom využíva individuálny a nedirektívny prístup vo výchovno-vzdelávacom procese. Podmienky na konštruovanie, rozvíjanie a uplatňovanie didaktickej stratégie, ktoré podporujú sebaregulované učenie sa žiakov je vynárajúci sa súbor kompetencií a nadobúdaný komplex poznania žiakov (Tóthová, Kostrub, Ferková, 2017; Kostrub a kol., 2012):

- Uvedomovane reflektovať význam problémov, ktoré budú žiakom predkladané, ale najmä reflektovať jeho možné riešenie v internom dialógu žiaka.
- Situovať učebný kontext, niečo, čo môže byť z jednej strany inovačné, ale z druhej strany nemusí byť.
- Zvažovať kreativitu učiteľa ako konštitučný element udržiavania zameranosti na vedomé podporovanie sebaregulatívneho učenia sa žiaka.
- Konštruovať zodpovedajúce učebné prostredie vychádzajúc z adekvátnych didaktických situácií, sekvencií, avšak vopred a včas je potrebné vizualizovať spoločne so žiakmi učebné scenáre pri ich dizajnovaní.

Takto chápané koncepty nabádajú učiteľa, aby uplatnil a nechal žiakmi uplatniť metódy, ktoré umožnia stimulovať potrebu kolaborovať priebežne a navzájom v rovine vzájomného a spoločného konštruovania svojich myšlienok, odporúčaní, presvedčení a pod.; aby žiaci boli zamestnávaní konkrétnymi situáciami; aby



generalizovali svoje experimentovanie s témou; a aby abstrahovali sociokultúrnu podstatu bytia a konania človeka v humánnej spoločnosti.

Práve tu má opodstatnenie už spomínaná reflexia, ktorá umožní, že sa identifikujú ako hlavné činy, udalosti, tak i otvorené otázky vzhľadom na objekt učenia a učenia iných. To isté platí o vlastných myšlienkach, emóciách, odolnosti, hodnotách a preferenciách. Okrem toho reflexia v malých skupinách vo všeobecnosti pomáha, aby sa nachádzali alternatívne perspektívy. Nositeľmi spoločného a vzájomne zdieľaného poznania sú všetci členovia učiacej sa skupiny. Hodnotné, pravdivé, významné a určujúce je to, na čom sa dokážeme spoločne a vzájomne dohodnúť. Dohodnutie sa predpokladá rokovanie, pri dohadovaní sa učiteľ má (Severini, Kostrub, 2018, s. 82):

- „Pomáhať žiakom s identifikovaním a uplatňovaním adekvátnych stratégií.
- Pomáhať, aby sa žiaci učili jeden od druhého, jeden od ostatných, ostatní od jedného.
- Rozpoznávať v didaktických situáciách, sekvenciách výučbového kontinua nielen výkony jednotlivcov, ale predovšetkým spoločné výsledky celej učiacej sa skupiny ako celku.
- Využívať konceptuálne mapy na to, aby sa realizovalo spoločné a vzájomné konštruovanie poznania na báze kolaborácie.“

Učiteľ stojí pred profesionálnou výzvou ako riadiť triedu, venovať pedagogickú pozornosť výchovným otázkam, vytvárať didakticky zodpovedajúci rámec pre individuálne i skupinovo podmienené procesy učenia sa a nadobúdania sociokultúrnej žiaducej – edukačne hodnotnej – učebnej skúsenosti udržiavaním skupinového života v triede za udržiavania tvorivej a akceptujúcej atmosféry vďaka udržiavaniu spoločne konštruovaným a kontrolovaným pravidlám. Sú to práve stratégie, ktoré majú mať vysoký stupeň aplikovateľnosti a prenositeľnosti na rozličné vzdelávacie oblasti. Tie sa vzťahujú napr. na uplatňovanie koncentricky integrované kurikulárne projekty, formovanie konceptov, stratégie skupinovej diskusie. Učiteľ však nemôže strácať zo zreteľa mnohoznačnosť a multidimenzionalitu procesu výučby, najmä však požiadavku, že žiaci sa majú vo výučbe učiť; nie pozerieť sa, počúvať a odpovedať na učiteľom v rýchlym slede kladené otázky. Súčasťou stratégie učiteľa je podnietiť vnútornú motiváciu žiaka tak, aby on sám bol sebamotivovaný, nie motivovaný len preto, lebo to chce učiteľ. Učiteľ nezabúda, že spolu s ním vo výučbe sú takí istí ľudia ako on, čiže niekto, kto disponuje rôznou kvalitou skúsenosti. A zrejme každý má potrebu referovať o tej svojej skúsenosti, nakoľko skúsenosť je neprenosná. Podľa Gojkov (2006, s. 207-209) učiteľ si uvedomuje, že:

- Učenie sa je interný konštruktívny proces, je to autokonštruovanie.
- Učenie sa je tiež sociokultúrne determinovaný a dizajnovaný proces, je to sociokonštruovanie.
- Stupeň učenia sa závisí od úrovne kognitívneho rozvoja.
- Učenie sa je procesom rekonštruovania kultúrneho poznania.
- Učenie sa nastáva, keď žiak čelí tomu, čo už vie/pozná/dokáže a tým, čo by vedieť/poznať/dokázať chcel, mal.



Kožuchová a Kuruc (2020) uvádzajú, že seberegulatívny učiteľ je tvorivým učiteľom, lebo má svoje predstavy o výchovno-vzdelávacej činnosti, má ciele, výzvy, ale musí riešiť v praxi dilemy vlastnej koncepcie a kompetencie a výzvy nových skutočností. Ide o reguláciu myslenia, cítenia (empatie) a správanie. Seberegulatívny, tvorivý učiteľ je inteligentný ale zároveň „detinský“ v zmysle „viem, že nič neviem“ je jeho charakteristika, preto sa neustále pýta, skúma, hľadá odpovede. Učiteľ, ktorý kombinuje hravosť a disciplínu. Ide o hru s myšlienkami, slovami, významami, koncepciami, alternatívami. Učiteľ je extrovert aj introvert, alternuje medzi imagináciou, fantáziou a zakotvením v zmyslupnej realite. Je to učiteľ, ktorý má veľa energie, ale je zároveň aj pokojný, kontroluje a riadi svoju psychickú energiu. Autokreatívny učiteľ je skromný aj hrdý, pyšný a pokorný súčasne. Je zároveň rebelom aj konzervatívcom. Tvorivý učiteľ je rebelom v tom zmysle, že sa búri proti hlúposti, stereotypom, chybám, ktoré sa robia, ale zároveň chráni tradičné ľudské a pedagogické hodnoty. Navrhuje nové riešenia, pritom jeho riziko je dosť veľké, ale je nevyhnutné pre prekonanie starého myslenia a konania. Seberegulatívny učiteľ je nadšený vo svojej činnosti a pritom je objektívny. Prežíva potešenie, je senzitívnejší, otvorenejší a zároveň zatvorenejší vo svojej psychike. Seberegulácia implikuje samostatnosť, ale je potrebné zdôrazniť dôležitosť učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý by mal poznať teóriu seberegulácie, jej zložky, stratégie rozvoja v primárnom vzdelávaní, metódy a prostriedky, ako aj celkovú štruktúru seberegulačného systému. Ten je podľa Zelinu (2008), vo frazeologickom význame, alfou a omegou pri rozvíjaní osobnosti žiaka. Učiteľ má počas didaktickej podpory seberegulácie žiakov prispieť k mnohostrannému rozvoju žiaka v súlade s normami spoločnosti.

Kvalitatívna metodológia ako základ realizácie skúmania

Predmetom nášho výskumu bolo zisťovanie názorov učiteľov primárneho vzdelávania na podporovanie seberegulácie učenia sa žiakov. Podpora tohto spôsobu učenia sa je spojená s očakávaním smerom ku skvalitneniu učebných možností žiakov. O učiteľovi premýšľame ako o hlavnom aktérovi, ktorého snahou je vzdelávať a pôsobiť na žiakov s jasným cieľom dosiahnuť čo najlepšie výsledky. Naším zámerom bolo spoznať konkrétne sociálne reprezentácie. Pozornosť sme orientovali na získanie názorov, aké sa v komunite učiteľov primárneho vzdelávania vyskytujú. Uplatnenie metodológie kvalitatívneho výskumu (Kostrub, 2016) nám umožnilo preniknúť, spoznať a pochopiť rolu učiteľa v podpore seberegulačného učenia sa žiaka. Pri skúmaní problému sme využili fókusovú skupinu (Plichtovej, 2002, McNamara, 2006 In Severini, Kostrub, 2018), pomocou ktorej sme zisťovali subjektívne a sociálne podmienené názory učiteľov súvisiacej s predmetnou problematikou. V našom skúmaní sme sa venovali tým prejavom skúmaných subjektov, ktoré sa týkali ich uvedomenia, reflektovania a interpretovania v súvislosti so sebereguláciou učenia sa žiakov. Neposudzovali sme názory našich subjektov, analyzovali sme ich a priradzovali im významy, ktoré sme získali taktiež od subjektov.



Cieľom výskumu bolo identifikovať názory učiteľov primárneho vzdelávania na možnosti didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov a to v rámci odpovedi na dve výskumné otázky:

1. Ako si vysvetľujú pojem sebaregulácia učenia sa žiakov?
2. Aké možnosti podpory sebaregulácie učenia sa žiakov prezentujú?

Realizácia výskumu

Skúmanie sme uskutočnili v októbri 2023 v Bratislavskom kraji na základnej škole s učiteľmi primárneho vzdelávania, ktorí sú zároveň aj cvičnými učiteľmi a zabezpečujú pedagogickú prax pre Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave v rámci študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Realizovali sme fókusovú skupinu v počte 6 účastníkov. Vzorku tvorili učители primárneho vzdelávania z dvoch základných škôl (5 žien a 1 muž), ktorí učia v 1., 3. a 4. ročníku. Išlo o zámerný a dostupný výber vzorky homogénnych prípadov (Pattona, 1988 In Quintana Peña, & Montgomery, 2006, s. 58-59). Pred realizáciou fókusovej skupiny sme získali súhlasné stanovisko s realizáciou výskumu od riaditeľov. Učiteľom boli rozposlané pozvánky na účasť vo fókusovej skupine s oboznámením o priebehu, účele a etických normách výskumu. Podmienky a atmosféra realizovanej fókusovej skupiny prebiehala v súlade s požiadavkami metodologických odporúčaní. My, ako výskumníci, sme zastupovali rolu moderátora. Participovali sme na výmene názorov a v prípade potreby sme kládli doplňujúce a podnecujúce otázky. Na začiatku fókusovej skupiny boli skúmaným subjektom prezentované pravidlá fókusovej skupiny s dôrazom na ich dodržiavanie a fázy realizácie fókusovej skupiny (Severini, Kostrub, 2018). Následne boli cviční učители vyzvaní, aby prezentovali svoje myšlienky (názory) v podobe výpovedí na položené otázky: *1. Čo chápete pod pojmom sebaregulácie učenia sa žiakov? 2. Ako optimálne podporovať sebareguláciu učenia sa žiakov? 3. Sú nejaké problémy, ktoré znemožňujú sebareguláciu učenia sa žiakov – ktoré sú to?* Diskusia bola zaznamenaná digitálnym diktafónom. Súhlas s nahrávaním výpovedí účastníkov sme si overili vopred. Časové rozmedzie diskusie bolo dve hodiny, pričom diskusiu sme udržiavali pokiaľ nám účastníci prinášali relevantné výskumné materiály.

Analýza výskumných dát

Získaný materiál bol transkribovaný do textovej podoby a pomocou otvoreného kódovania (Strauss, Corbinová, 1999) sme identifikovali jednotlivé kategórie. V jednotlivých protokoloch výpovedí/interpretácií sa získali hlavné myšlienky vyjadrené konkrétnou vetou (koncepty), ktoré boli zaradené do kategórií a identifikovala sa perspektíva nazerania na možnosti podpory sebaregulácie učenia sa žiaka prezentovaná učiteľmi primárneho vzdelávania, ktoré boli využité v interpretácii výsledkov výskumu.



Tab. 1: Kategórie a koncepty: Otázka č. 1 Čo chápete pod pojmom sebaregulácia učenia sa žiaka? (Zdroj: vlastné spracovanie autorov)

KATEGÓRIE		KONCEPTY	KÓDY
Školské prostredie a učiteľ		Učebný kontext, aktivizujúce metódy, stratégie. Formy vyučovania.	ŠPaU
Domáce prostredie a rodina		Vplyv rodičov na deti a ich postoj k učeniu sa. Nedostatočná pozornosť deťom. Vedenie k samostatnosti bez následnej kontroly a dohliadania na dieťa. Podrývanie autority učiteľov. Zautomatizované pojmy. Spolupráca škola-rodina-žiak-učiteľ-rodič.	DPaR
Motivácia	vonkajšia	Odmeny. Znamky.	Mvo
	vnútorná	Cieľ, uplatnenie a využitie poznatkov, vedomostí, zručností. Vytrvalosť a sebarozvoj.	Mvn
Správanie sa žiakov		Uznávanie iných hodnôt v rodine. Osvojovanie a akceptovanie pravidiel. Disciplína. Regulovanie vlastného správania sa. /regulovanie na základne vlastných pravidiel a akceptovanie vonkajších pravidiel/	S
Výkon žiakov		Vyzretosť. Nevedomosť žiakov o dôvode povinnej školskej dochádzky. Podporovanie pravidelnými rutinami a opakovanými činnosťami. Učiť sa triediť a rozlišovať poznatky.	Vž

Tab. 2: Kategórie a koncepty: Otázka č. 2 Ako optimálne podporovať sebareguláciu učenia sa žiakov? (Zdroj: vlastné spracovanie autorov)

KATEGÓRIE	KONCEPTY	KÓDY
Rola učiteľa	Vzorom a pozitívnym príkladom s kultivovaným prejavom. Prepája teóriu s praxou. Uplatňuje triedne pravidlá. Vstupné diagnostikovanie. Povzbudzovanie a vyzdvihovanie pozitívnych	RU

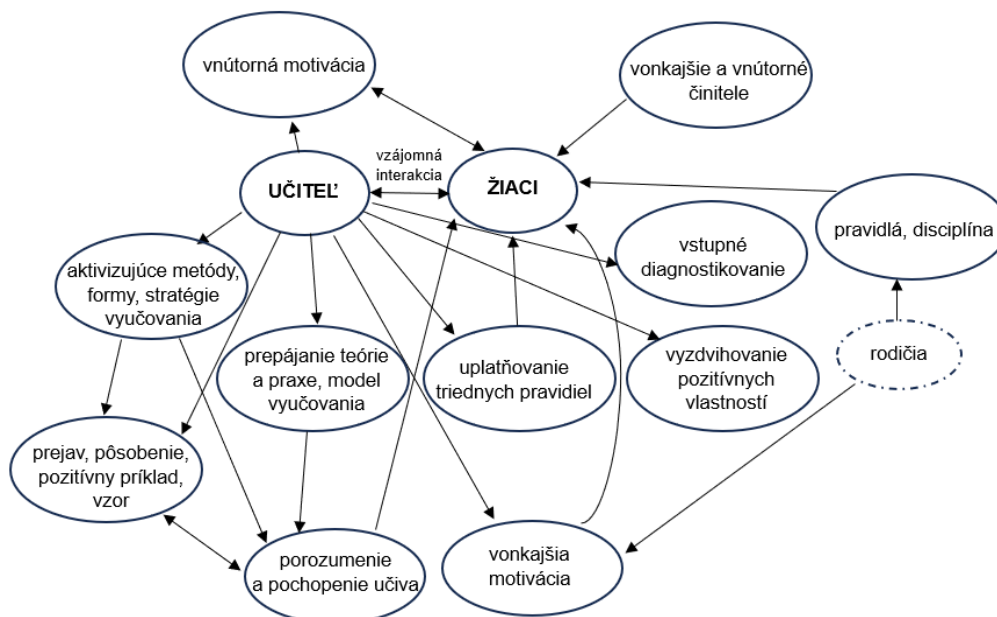
	vlastností. Interakcia Ž-U a U-Ž. Aplikovanie sociálneho konštruktivizmu – model vyučovania.	
Metódy a formy vyučovania	Skupinová práca. Didaktické hry. Bádanie. Aktívne učenie sa. Práca vo dvojiciach. Vzájomná interakcia medzi žiakmi.	MaFV
Porozumenie a pochopenie učiva žiakom	Selekcia informácií. Perspektíva do budúcnosti - vzdelanie a práca. Zadávanie problémových úloh s pravidlami.	PaPU
Motivácia	Známky. Odmeny. Tresty. Práca v dospelosti.	M
Činitele	Vek žiakov. Sebarozvoj a úroveň vlastného sebazoznania. Súrodenci a spolužiaci. Individualita žiakov.	Č

Tab. 3: Kategórie a koncepty: Otázka č. 3 Sú nejaké problémy, ktoré znemožňujú sebareguláciu učenia sa žiakov – ktoré sú to? (Zdroj: vlastné spracovanie autorov)

KATEGÓRIE	KONCEPTY	KÓDY
Pravidlá	Rozdielnosť pravidiel doma a v škole. Nerešpektovanie pravidiel. Neplnenie si povinností.	P
Vonkajšie a vnútorné činitele	Vplyv rodiny a rodinného prostredia. Zdravotný dôvod, znevýhodnenie, poruchy učenia sa. Využitie internetu – digitálna doba, digitalizácia. Spolupráca rodič a učiteľ. Vek.	VaVČ

Domáce prostredie	Vonkajšia motivácia. - odmeny, známky, tresty. Neprejavovanie podpory, nezáujem o výkon dieťaťa. Vysoké očakávania a požiadavky. Komparácia s ostatnými deťmi. Štýl výchovy.	DP
Úroveň sebazoznania žiaka	Vyzretosť žiakov. Nízke sebavedomie.	ÚSŽ
Špecifiká	Primerane veku rozvíjať sebareguláciu učenia sa. Motivácia a štýl vyučovania učiteľa.	Š

Pri obsahovej analýze sa spracovávali dáta deskriptívnym kódovaním posudzovaných jednotiek textu, za ktoré boli považované ucelené výroky učiteľov primárneho vzdelávania. Tým boli zachytené ich najvýraznejšie interpretácie, opakujúce, či doplňujúce sa myšlienky, presvedčenia a identifikované hlavné dimenzie kľúčových pojmov. Identifikované kategórie poukazujú na konanie učiteľa a jeho rolu v podpore sebaregulácie učenia sa žiaka (obr. 1):



Obr. 1: Konceptuálna mapa (Zdroj: vlastné spracovanie autorov)

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky nášho výskumu poukazujú na nevyhnutnosť podpory sebaregulácie učenia sa zo strany učiteľa primárneho vzdelávania. Perspektíva nazerania na možnosti podpory sebaregulácie učenia sa žiaka z pohľadu subjektov zapojených vo fókusovej skupine v rámci akčného výskumu je znázornená graficky (obr. 1).

Chápanie konceptu sebaregulácia učenia sa žiakov

Podľa skúmaných subjektov ide o podporu učenia sa v školskom prostredí, kedy učiteľ žiakov motivuje reflektovať vlastné učenie sa a na základe toho vyzdvihuje ich pozitívne vlastnosti. Čiže, učiteľ pri podporovaní zohľadňuje vnútornú motiváciu žiaka a snaží sa prispôbiť ciele výučby, tak, aby žiak dokázal využiť vlastné poznatky, ktoré aplikuje neskôr v praxi, či v budúcnosti. Učiteľ zároveň podporuje aj vonkajšiu motiváciu prostredníctvom vyhodnotenia výkonu žiaka. V tejto súvislosti vplyv rodičov na deti (žiakov) má dôležitý dosah na ich postoj k učeniu sa (ako napr. nedostatočná pozornosť deťom, vedenie k samostatnosti bez následnej kontroly a dohliadnutia na dieťa, podrývanie autority učiteľov a diseminácii zautomatizovaných pojmov z rodinného prostredia a pod.). Zároveň učiteľ podporuje u žiakov sebarozvoj a vytrvalosť, v priebehu správania sa žiaka, pri nadobúdaní spoločenských hodnôt a noriem, regulovaním vlastného správania sa a akceptovaním pravidiel. V tejto súvislosti skúmané subjekty uvádzajú, že sebaregulácia učenia sa rovnako súvisí aj s vyzretosťou žiaka, aby dokázal porozumieť inštrukciám, ktorými učiteľ podporuje kritické myslenie.

Možnosti podpory sebaregulácie učenia sa žiakov

Skúmané subjekty vo svojich interpretáciách zdôrazňovali, že pri podporovaní sebaregulácii učenia sa je primárnou úlohou učiteľa, aby diagnostikoval učiacu sa skupinu žiakov, spolu so žiakmi vytvoril konsenzus pravidiel a stimuloval učebný kontext výučby, na základe aplikovania aktivizujúcich metód a foriem vyučovania. Podľa subjektov výskumu, model vyučovania, ktorý je založený na princípoch sociálneho konštruktivismu, učiteľ podporuje vnútornú motiváciu a aktívne učenie sa žiaka aj prostredníctvom vyučovacích foriem (ako napr. skupinové práce, práce vo dvojiciach, didaktické hry, bádateľské aktivity a pod.). Tento model vyučovania je predpokladom pre efektívnu podporu sebaregulácie učenia sa. Dôležité je, aby bol učiteľ nie len vzorom pre žiakov, ale aj pozitívnym príkladom s kultivovaným prejavom. Skúmané subjekty vidia problémy v podporovaní sebaregulácie učenia sa žiaka v súčasnej digitalizácii, ktorá má tiež svoj podiel na podpore sebaregulácie učenia sa a to najmä z hľadiska časového využitia internetu žiakom, komunikáciou v rodine o školskej povinnosti žiaka, ale aj spoluprácou súrodencov a spolužiakov. Na základe uvedeného subjekty výskumu navrhujú, aby bola pri podpore sebaregulácii učenia sa žiaka zohľadnená spolupráca rodičov vzájomným rešpektovaním školských a domácich pravidiel. Podľa skúmaných subjektov je

rovnako dôležité zohľadniť aj poruchy učenia sa a zdravotné znevýhodnenie žiakov pri podpore sebaregulácii učenia sa.

Na základe výskumných zistení z nášho skúmania a prebiehajúcej reformy školského kurikula pre základné vzdelávanie na Slovensku sú naplánované ďalšie fázy výskumu, ktoré budú realizované v rámci akčného výskumu prostredníctvom pozorovania procesu výučby subjektov výskumu zapojených do fókusovej skupiny a žiakov v ich triedach, ale aj mikrovyučovania študentov realizujúcich súvislú pedagogickú prax v daných triedach. Návrhom na ďalšie fázy nášho výskumu by bolo analyzovanie a zisťovanie možností didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov, ako aj kolaboratívne utváranie modelu orientovaného na didaktickú podporu sebaregulácie učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní.

Limity výskumu

Považujeme za dôležité poukázať aj na limity výskumu, ktoré je potrebné brať do úvahy pri interpretácii výsledkov. Naša výskumná vzorka neobsahovala dostatočné množstvo reprezentatívnosti vzhľadom na to, že išlo o realizáciu prvej fázy nášho akčného výskumu.

Záver

Samotní učitelia primárneho vzdelávania boli neodmysliteľným zdrojom poznania z dôvodu, že práve oni participujú na príprave žiaka v kontexte spoločenských a kultúrnych požiadaviek.

Predložené výskumné zistenia poukazujú na rozvoj sebaregulácie učenia sa žiakov s prihliadnutím na vek a úroveň sebapoznania, ako uvádza Mareš (1998). Z pohľadu skúmaných subjektov (učiteľov primárneho vzdelávania) je dôležité realizovať vstupné diagnostikovanie žiaka, na to, aby bola podporovaná sebaregulácia učenia sa žiakov. Najväčším problémom alebo prekážkou je zaujatie a motivovanie žiaka. Potvrzuje to aj Hrbáčková (2010), ktorá nazýva motiváciu ako súhrn činiteľov, ktoré zdôrazňujú, podnecujú a riadia priebeh učenia sa, ale zohráva aj kľúčovú úlohu v naštartovaní procesu sebaregulácie učenia sa. Avšak, nie každému žiakovi vyhovuje rovnaký štýl vyučovania, ktorý učiteľ aplikuje. Myslíme si, že je dôležité aj presvedčenie o zmysluplnosti učenia, resp. podľa Kožuchovej a Gallovej (2021) je motivácia žiaka väčšia vtedy, keď je v súlade s jeho potrebami. Rovnako aj aplikovaním aktivizujúcich metód vo vyučovaní učiteľa, ktoré motivujú žiakov k sebaregulácii učenia sa a podporujú ich kritické myslenie s dôrazom na schopnosť identifikovať a aplikovať získané informácie a na kooperáciu medzi žiakmi (Džačovská, 2015). Učitelia primárneho vzdelávania v našom výskume chápu učiteľa ako dôležitého činiteľa na to, aby zámerne a nepriamo podporoval vlastné učenie sa žiaka v školskom prostredí v súčinnosti s rodinným prostredím. Z toho vyplýva, že podpora sebaregulácie učenia sa žiaka je



náročnejšia na prípravu učiteľa, ale každý učiteľ by mal zvážiť jej využitie vo výučbe.

Literatúra

- Bezáková, R. (2003). Osobnosť a profesionalita učiteľa. *Technológia vzdelávania*. 11(5), 13-15.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. USA: Academic Press.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education*. New York: Wilder Publication.
- Džáčovská, S. (2015). Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Gojkov, G. (2006). Didaktika i postmoderna – metateorijska polazišta didaktike. Vršac :
- Viša škola za obrazovanie vaspitača.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. John Wiley & Sons Inc. 135–161.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Strom.
- Hrbáčková, K. (2010). Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků. Brno: MU.
- Hvozdík, J. 1985: Záverečná správa o výsledkoch riešenia hlavnej úlohy Jednotného rezortného plánu výskumu MŠ ČR a MŠ SR RŠ-II-O. *Procesy motivácie a regulácie v rozvoji osobnosti žiaka, 1980-1985*.
- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing Pedagogika.
- Kožuchová, M. & Gallová, L. (2021). Motivácia ako významný faktor sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho vzdelávania. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. 20, 177-191.
- Kuruc, M. (Ed.). (2017). Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostrub, D. a kol. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. Bratislava: Alfa print.
- Kožuchová, M. & Kuruc, M. (2020). Development of students' self-regulation of learning with a focus on technical education : theory and research. Karlsruhe: Ste-Con.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.



- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427-454. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>.
- McNamara, C. (2006). *Basic of Conducting Focus Groups*. Free Management Library: Online Integrated Library for Personal, Professional and Organizational Development. Dostupné na <http://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. Dostupné na <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie/>.
- Perry, N., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Student Engagement in the classroom. *Handbook of Educational Psychology*, Publisher: Erlbaum. 327-348.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications*. (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava: Média.
- Quintana Peña, A. & Montgomery, W. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa In: *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM, pp. 47 – 84.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55. 68-78.
- Severini, E. & Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Prešov: Rokus.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu*. Boskovice: Albert.
- Takáčová, J. (2015). Procesy kognitívnej regulácie v kontexte školského výkonu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 49(4), 287- 308.
- Tóthová, R., Kostrub, D., & Ferková, Š. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba*. Rokus: Prešov.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 6, 715–730.
- Zelina, M. (2008). Teória autoregulácie – Možné východiská pre tvorbu preventívnych programov. In *Prevencia*, roč. VII, č. 3. (s. 3-11).
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regused Learner: An Overview, Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, Dostupné na https://10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zormanová, L. (2019). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.



Adresy autorov**Mgr. Stanislava Slováková**

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Račianska 59, 813 34 Bratislava

slovakova63@uniba.sk

Doc. PaedDr. Eva Severini, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Račianska 59, 813 34 Bratislava

severini@fedu.uniba.sk



INOVÁCIA HODNOTENIA VÝSLEDKOV VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM NOVÝCH SPÔSOBOV TESTOVANÍ V MATEMATIKE V KURIKULÁRNEJ REFORME

CURRICULUM REFORM AND INNOVATION OF ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES THROUGH NEW METHODS OF TESTING IN MATHEMATICS.

Valéria Švecová

Katedra matematiky, FPVal UKF v Nitre

Marta Balgová

Oddelenie hodnotenia a monitorovania vzdelávania, Odbor podpory formálneho vzdelávania, NIVAM Bratislava

Abstract:

The Slovak Republic is currently preparing for education reform. It will also include innovation in the evaluation of educational results, primarily using criterion tests. In the post, we will show the differences between normative and criterion testing. At the same time, on samples of three tasks, we will show their classification into the theoretical framework.

Key words:

Educational reform, criterion test, theoretical framework

Úvod

Jedným z deklarovaných cieľov opatrení Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie (ďalej POO) je poskytnúť žiakom vzdelanie, ktoré je prispôbené potrebám súčasnej spoločnosti, čo okrem iného znamená zvýšenie gramotnosti žiakov a zručnosti potrebných pre život v globálnej a nízkouhlíkovej digitálnej ekonomike a spoločnosti. Hlavným nástrojom má byť zmena obsahu a foriem vzdelávania a ich efektívna implementácia na školách. Snahou realizovanej kurikulárnej reformy na základných školách je vytvoriť obsah vzdelávania usporiadaný do troch viacročných cyklov. Zámerom je, aby výučba namiesto odovzdávania hotovej informácie vytvárala situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou (MŠVVaŠ, 2023).

Cieľom článku je priblížiť proces tvorby kritériálnych testov z matematiky v rámci pripravovanej kurikulárnej reformy. Kurikulárna reforma zahŕňa aj inováciu hodnotenia výsledkov vzdelávania prostredníctvom nových spôsobov testovaní.

Testovanie sa bude orientovať na testovanie kľúčových gramotností podľa jednotlivých vzdelávacích oblastí a nebude sa obmedzovať len na slovenský jazyk a matematiku.

Zavedú sa výberové kritériálne testy, ktoré budú realizované na reprezentatívnej vzorke žiakov v 3., 5. a 8. ročníku ZŠ (na konci každého vzdelávacieho cyklu) a ktoré budú slúžiť ako spätná väzba pre centrálnu úroveň tvorby kurikulárnej politiky. Existujúce rozlišovacie testy sa budú realizovať v poslednom ročníku ZŠ.

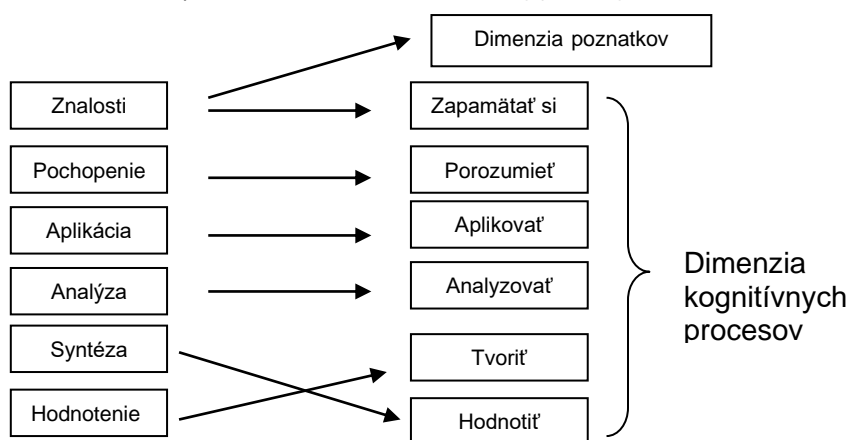
Vyjasní sa mechanizmus vyhodnocovania výsledkov škôl v celoplošných meraniach pre spravodlivejšie porovnávanie výkonu škôl (napr. cez pridanú hodnotu). Celoplošné testovania sa doplnia o dotazníkové zisťovania klímy školy, ktoré budú súčasťou spätnej väzby pre školy.

Celoplošné testovanie je plánované s komplexným prechodom na elektronické testovanie e-test.

Normatívne a kritériálne testy

Doteraz sa v Slovenskej republike z matematiky realizovali celonárodné merania vzdelávacích výsledkov žiakov s cieľom dosiahnuť maximálnu objektivitu a diferencovanosť hodnotenia žiackych výkonov – normatívne testy. Realizované sú

v 5. ročníku a v 9. ročníku základnej školy. Ide o porovnávacie testy, ktorých cieľom je vytvorenie poradia testovaných žiakov podľa miery úspešnosti v danom teste. Normatívne testy pozostávajú z 30 úloh. Nie všetky úlohy sú rovnocenné, ak ich posudzujeme z hľadiska ich nárokov na poznávacie činnosti, ktoré je potrebné pri ich riešení vykonať. Pri posudzovaní kognitívnych nárokov sa v našich podmienkach používa Bloomova taxonómia kognitívnych procesov z roku 1956, resp. jej upravená verzia známa ako Revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson, Kratwohl, 2001)(Obr.1).



Obr. 1: Revidovaná taxonómia podľa Blooma

Tieto testy ale nereflektujú mieru zvládnutia danej oblasti učiva z pohľadu žiaka, triedy, školy.

Žiakom, rodičom a učiteľom je potrebné dať aj odpovede, ktoré sa zameriavajú na vzdelávací obsah a osvojené kompetencie. Oddelenie hodnotenia a monitorovania vzdelávania Národného inštitútu vzdelávania a mládeže začína vytvárať overovacie (kriteriálne) testy, ktoré poskytnú odpovede na vyššie uvedené oblasti. Prostredníctvom kriteriálnych testov je možné komplexnejšie vyhodnotiť úroveň vedomostí a kompetencií v súčinnosti so vzdelávacím štandardom. V tabuľke sú uvedené rozdiely medzi normatívnymi a kriteriálnymi testami.

Tab. 1: Rozdiely medzi normatívnymi a kriteriálnymi testami

Normatívne testy (relatívny výkon)	Kriteriálne testy (absolútny výkon)
Odpovede na otázky:	
<ul style="list-style-type: none"> • aká je úspešnosť žiaka, • aká je priemerná úspešnosť všetkých testovaných žiakov, • koľko bodov/percentil dosiahol žiak, • aké je rozdelenie výkonov v populácii, • aký je vzťah medzi výkonom žiaka vo vzťahu k ostatným žiakom, • aké je poradie žiakov podľa miery úspešnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • ako zvládol špecifikovanú oblasť učiva daný žiak/trieda/škola, • aký je minimálny/stredný/optimálny štandard/norma/kritérium v danom obsahu, • do akej miery žiak/trieda/škola vie, to čo má vedieť, • na ktoré konkrétne časti obsahu učiva je potrebné sa pri doučení zamerať.

Kriteriálne testy sú tvorené s cieľom reflektovať na absolútny výkon žiaka. Úlohou overujúcich testov je preveriť úroveň vedomostí a spôsobilostí žiaka v presne vymedzenej obsahovej oblasti. Výkon testovaného žiaka sa pritom neporovnáva s výkonom iných žiakov, ale vyjadruje sa voči všetkým úlohám, ktoré reprezentujú dané učivo. Snahou nie je diferencovať hodnotenie žiakov tak, ako je to v prípade testov rozlišujúcich. Cieľom je rozhodnúť, na akej úrovni ovládajú žiaci vzdelávací obsah a kompetencie – od najnižšej úrovne až po najvyššiu. Takto pripravované testy reflektujú do akej miery zvládol špecifikovanú oblasť učiva daný žiak/trieda/škola; aký je minimálny/stredný/optimálny štandard/ norma/kritérium v danom obsahu; do akej miery žiak/trieda/škola vie, to čo má vedieť; na ktoré konkrétne časti obsahu učiva je potrebné sa pri doučení zamerať. Pri konštrukcii testov, ktoré sú zamerané na absolútny výkon, je potrebné identifikovať učivo, ktoré musí žiak bez problémov zvládnuť. Toto učivo sa následne transformuje do testových úloh. Aby sa overilo zvládnutie určitého učiva, požaduje sa, aby každý testovaný jav bol pokrytý väčším počtom testových úloh. Testovacie nástroje -

kritériálne testy, ktorými sa overuje zvládnutie vyšpecifikovanej časti učiva vzhľadom na vzdelávacie štandardy s akcentom na absolútny výkon, sú zostavené zo skupiny úloh vytvorených podľa teoretického rámca matematiky.

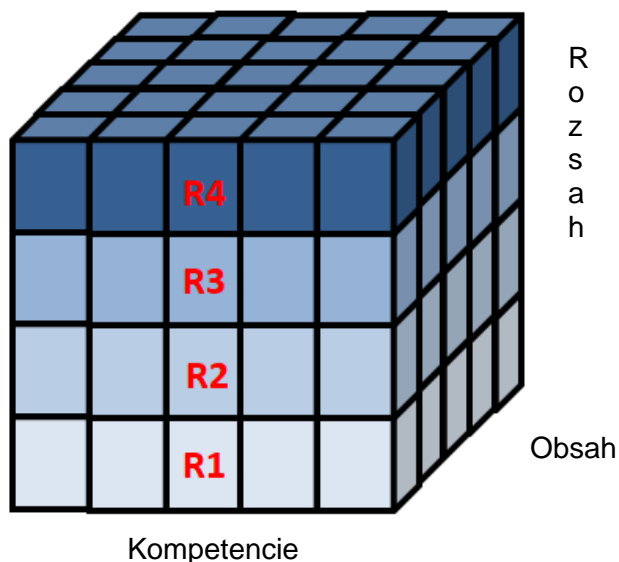
Teoretický rámec

Teoretický rámec je vytvorený v dôsledku potreby identifikácie každej úlohy, ktorá je do kritériálneho testu zaradená. Pri jeho tvorbe bol využitý holistický model, ktorý je jednotný pre všetky oblasti vyučovania matematiky a stupne vzdelávania. Dôvodom pre takéto rozhodnutie bola inšpirácia existujúcimi rámcami používanými v matematickej edukácii celosvetovo (PISA, TIMMS, model VERA, existujúce modely v USA a iných štátoch)

Teoretický rámec obsahuje štyri úrovne rozsahu požiadaviek (charakteristika úloh a ich kognitívnej úrovne) a päť úrovní kompetencií, z ktorých každá má ešte 3 čiastkové úrovne. Všetky domény sú navzájom nezávislé (resp. existujúce závislosti nie sú zámerné).

Teoretický rámec nie je závislý od témy matematiky, je vytvorený pre celú školskú matematiku ako celok, čiže je použiteľný pre každú oblasť. Všeobecné kompetencie sa zameriavajú na oblasť – argumentácie, komunikácie, symbolického jazyka a reprezentácie, modelovanie a matematizácia, nástroje a pomôcky.

Obsahové komponenty podľa pripravovaného kurikula sú: Čísla a operácie, Závislosti, vzťahy a práca s údajmi a Geometria



Obr. 2: Grafické znázornenie teoretického rámca

Z uvedeného grafického znázornenia je zrejmé, že rozsah požiadaviek a jednotlivé matematické kompetencie sú nezávislé domény. Ku každému

„dielik“ teoretického rámca je potrebné vytvoriť súbor úloh, ktorými je meraná rovnaká zručnosť na rovnakej kognitívnej úrovni. Úlohy z jedného súboru by mali teda mať rovnaké parametre na všetkých úrovniach teoretického rámca .

Z jednotlivých súborov úloh sa následne úlohy rovnomerne rozmiestňujú do sad s rovnakým dizajnom – majú rovnaký počet úloh a sú vzájomne vyvážené obsahovo aj obťažnosťou. Zo sad úloh sa napokon skladajú matice, tzv. testy , ktoré sú už výsledným testovacím nástrojom pre daného žiaka.

Na konkrétnych ukážkach úloh priblížime význam teoretického rámca pre potreby kriteriálneho testovania. Každá vytvorená úloha pred zaradením do testu obsahuje tabuľku, ktorá obsahuje jej charakteristiku. Tá sa potom využíva pri štatistickom vyhodnocovaní jednotlivých úloh ako aj celého testu.

Tvorba kriteriálnych testov pre jednotlivé cykly vzdelávania na základných školách je dlhodobý proces.

Na jeseň 2020 prebehlo experimentálne meranie s cieľom nastavenia procesov a vyhodnocovania výsledkov v kriteriálnom testovaní. Testované úlohy boli určené pre vybraných žiakov 6. ročníka. Testovanie prebiehalo online. Každá z testovaných úloh obsahovala svoju charakteristiku a zaradenie do teoretického rámca z hľadiska rozsahu požiadaviek a matematických kompetencií.

Úloha 1 Kalkulačka

Zadanie

Sofia počítala na kalkulačke a zapísala si, ako postupne stláčala tlačidlá



Ukázal sa výsledok 388. Ktorá číslica chýba na mieste otáznika v rámečku?

Charakteristika úlohy	
Obsahová štruktúra úlohy:	Čísla a početové výkony s nimi
Úroveň:	ISCED1
Typ úlohy:	Otvorená
Bloomova taxonómia:	Aplikovať
Zaradenie podľa teoretického rámca:	
Rozsah požiadaviek: R2– nutnosť určiť, ktorú metódu, algoritmus má žiak použiť Úloha neobsahuje presné pomenovanie matematického aparátu, oblasť matematiky je ale z kontextu jasná.	
Matematické kompetencie: C2 – vyjadriť písomne matematický obsah, pričom je nutná matematická	

terminológia

S2 – zvoliť si a použiť reprezentáciu matematických objektov

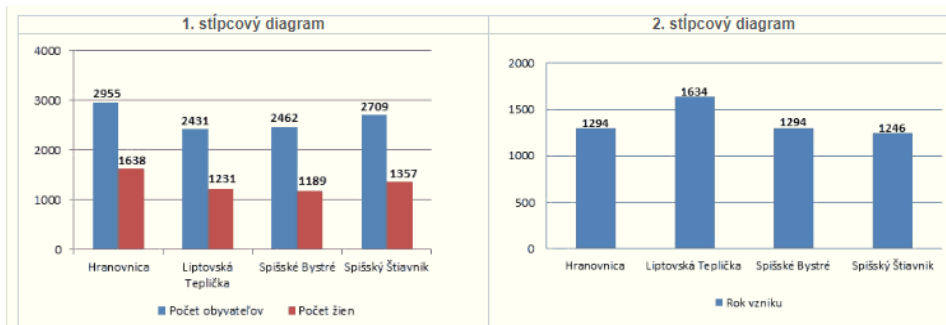
M2 – rozpoznáť, vybaviť si a využívať modely, ktoré nie sú pre žiakov bežné

Úloha je sčítanie dvoch trojciferných čísel. Zložitejší matematický obsah si v úlohe vyžaduje vytvoriť plán činností, nájsť súvislosti v údajoch, ktoré prezentujú model sčítania na kalkulačke. Aparát v zadaní úlohy je pomenovaný, algoritmus riešenia si musí žiak zvoliť sám. Daný je jeden sčítanec a súčet. V druhom sčítanci chýba jedna číslica, ktorú má žiak doplniť po zvolení správnej metódy riešenia. Počíta sa bez prechodu, úlohy a v skúšobnom testovaní bola pre žiakov ľahká. Čísla sú v číselnom obore do 1 000.

Úloha 2 Obce

Zadanie

Na obrázkoch sú dva stĺpcové diagramy. V stĺpcovom diagrame 1 je znázornený počet obyvateľov a počet žien žijúcich v obci Hranovnica, Liptovská Teplička, Spišské Bystré a Spišský Štiavnik. V stĺpcovom diagrame 2 je znázornený rok, v ktorom bola obec založená.



V ktorej obci žije najväčší počet mužov?

1. Liptovská Teplička
2. Hranovnica
3. Spišský Štiavnik
4. Spišské Bystré

Charakteristika úlohy	
Obsahová štruktúra úlohy:	Čísla a početové výkony s nimi
Úroveň:	ISCED1
Typ úlohy:	Úloha s výberom jednej správnej odpovede
Bloomova taxonómia:	Aplikovať
Zaradenie podľa teoretického rámca:	

Rozsah požiadaviek:

R2– nutnosť určiť, ktorú metódu, algoritmus má žiak použiť

Úloha neobsahuje presné pomenovanie matematického aparátu, oblasť matematiky je ale z kontextu jasná.

Matematické kompetencie:

C2 – vyjadriť písomne matematický obsah, ktorý sa týka vzájomných vzťahov

S2 – zvoliť si a použiť reprezentáciu matematických objektov

M2 – rozpoznať, vybaviť si a využívať modely, ktoré nie sú pre žiakov bežné

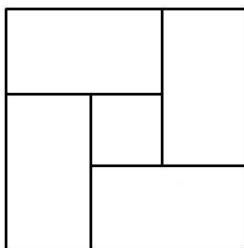
V zadaní slovnej úlohy sú dva stĺpcové grafy, medzi ktorými je nutné nájsť súvislosti. Od žiaka sa očakáva vybrať údaje z prvého stĺpcového grafu, aplikovať operáciu odčítania na štyri dvojice štvorciferných čísel, porovnať výsledky a priradiť pojem k najväčšiemu rozdielu. V úlohe nie pomenovaný aparát, ktorý má žiak použiť. Pracuje v viacerými údajmi v jednej téme, ktoré je nutné zmysluplne použiť. Správny výsledok je v ponúknutých možnostiach. Je to uzavretá úloha, ktorá by mohla byť pokojne aj otvorená, lebo vždy sú len 4 možnosti. Vyššia kognitívna úroveň a nutnosť sústrediť sa najprv na jeden graf a potom na druhý, eliminovať nadbytočné údaje zaraďuje túto úlohu do vyššieho rámca. Vybraná skupina testovaných žiakov si s touto úlohou pomerne dobre poradila, nebola pre nich obťažná.

Poslednou ukážkou je úloha, ktorá bola podľa štatistického vyhodnotenia obťažná.

3. Úloha Bludisko

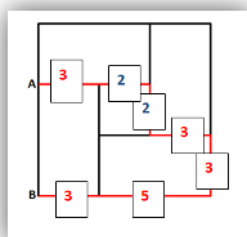
Zadanie

Katka prešla cez bludisko po stranách vyznačených útvarov z bodu A do bodu B. Bludisko je vytvorené z rovnakých obdĺžnikov a štvorca. Jeho obvod je 8 m. Obvod bludiska je 4-násobne väčší ako obvod štvorca. Súčet susedných strán obdĺžnika je 8m. V tabuľke vyznač správnu možnosť vzdialenosti, ktorú Katka pri prechode bludiskom prešla.



z A do B			
práve 20 m	viac ako 20 m	aspoň 20 m	menej ako 20 m

Riešenie:



Charakteristika úlohy	
Obsahová štruktúra úlohy:	Geometria – obvod rovinných útvarov
Úroveň:	ISCED1
Typ úlohy:	Úloha s výberom jednej správnej odpovede v riadku/MM
Bloomova taxonómia:	Konceptuálne poznatky/analyzovať
Zaradenie podľa teoretického rámca:	
Rozsah požiadaviek: R3 – schopnosť prepojenia rôznych oblastí matematiky Spojenie viacerých metód, postupov, výpočtov algoritmov Matematické kompetencie: A2 – sformulovať svoje myšlienky s použitím správnych matematických pojmov v logickej nadväznosti C2 – vyjadriť písomne matematický obsah, pričom je nutná matematická terminológia S2 – zapísať svoje myšlienky v logickej nadväznosti pomocou matematických symbolov a znakov M2 – rozpoznať, vybaviť si a využívať modely, ktoré nie sú pre žiakov bežné	

Ako je uvedené aj v charakteristike úlohy ide o úlohu zameranú na využitie obvodu štvorca pri riešení neštandardnej úlohy. Žiak pre vyriešenie úlohy pracuje so vzťahom medzi obvodmi jednotlivých štvorcov, ktoré sú na obrázku znázornené. Žiak pracuje ako s textom súvislým, tak aj s textom nesúvislým, pričom využíva poznatky z matematickej terminológie. Na základe uvedeného vzťahu medzi obvodmi je potrebné, aby žiak identifikoval dĺžky strán obdĺžnika a dĺžku strany štvorca. Pri analýze dĺžok strán jednotlivých štvorcov sa dopracuje k dĺžke strán obdĺžnika. Po identifikovaní dĺžok strán rovinných útvarov jednoduchým sčítaním vypočíta dĺžku vzdialenosti, ktorá bola pri prechode bludiskom prekonaná. V prípade nesúvislého textu pracuje žiak s

modelom, ktorý nemá štandardné prevedenie a je potrebné zo strany žiaka danú situáciu analyzovať.

Pre piataka môže byť úloha časovo náročná, ale jedným z cieľov kriteriálneho testovania je podchytiť, zamestnať aj tých najšikovnejších a pri popise úrovne vedomostí, poukázať, že škola má potenciál aj v takýchto žiakoch.

Toto boli ukážky úloh, ktoré už prešli prvým pilotným testovaním a vieme určiť, akú majú obťažnosť, prípadne rozlišovaciu schopnosť. Kriteriálne testovanie si v prvom rade vyžaduje banku úloh, z ktorej je možné vyskladať potrebné testy. Našou snahou je, aby novovytvorené úlohy boli úlohy s reálnym kontextom a boli zamerané na matematickú gramotnosť, t.j. schopnosť využiť matematické vedomosti v reálnom živote. Zo štatistického vyhodnotenia je následne možné určiť jednotlivé úrovne. Príklad úrovní je uvedený v tabuľke (Tab 2).

Tab. 2 Opis úrovní: Sčítanie v obore do 10 000

Úroveň spôsobilostí	Minimálna nízka	L1 300	Žiaci dokážu použiť základné mat. poznatky a zručnosti v sčítaní a odčítaní čísel s prechodom cez základ v obore do 10 000. Rozumejú základným pojmom matematických operácií – sčítanie, odčítanie. V štandardných matematických situáciách vedia použiť postup písomného, pamäťového a elektronického algoritmu.
	Priemerná	L2 360	Žiaci preukazujú porozumenie v štandardných mat. situáciách a vzťahoch s akcentom na porovnávanie rozdielom. Riešia zložené slovné úlohy s trojčifernými číslami bez prechodu cez základ. Riešia nepriamo sformulované slovné úlohy v obore do 100. Dokážu čítať s porozumením a vybrané údaje z nesúvislých textov (schémy, tabuľky a stĺpcové grafy) aplikovať pri riešení úlohy.
	Optimálna	L3 420	Žiaci dokážu aplikovať poznatky, v procese identifikovania matematickej operácie (potrebnej na vyriešenie úlohy), ktoré si vyžadujú zvládnutie matematickej terminológie. Pri riešení úloh dokážu využiť postupy pre zapísanie myšlienok v logickej nadväznosti. Pomocou interpretácie údajov z jedného grafu, obrázku aj nesúvislého textu dokážu analyzovať vhodné postupy na riešenie matematického problému. Riešia zložené slovné úlohy s trojčifernými číslami s prechodom cez základ.

	Nadpriemerná najvyššia	L4 470	Žiaci riešia problémy pomocou interpretácie dát uvedených v dvoch grafoch. Dokážu identifikovať vzťah medzi údajmi z viacerých zdrojov a prepojiť ich. Vedia nájsť logickú nadväznosť krokov a využiť ju pri riešení úloh. Žiaci preukazujú spôsobilosť využívať poznatky z oblasti matematických operácií v neštandardných mat. situáciách. Zvládnu viacnásobnú aplikáciu matematických operácií štvorciferných čísel.
--	------------------------	-----------	---

Z tabuľky 2 vyplýva, že 5. ročníku v danom obsahu sa nám podarilo vytvoriť 4 úrovne miery vedomostí. Hodnoty sú v tomto prípade aj pre najvyššiu úroveň pomerne nízke, čo bolo spôsobené, že v danej situácii (testovanie online v 6.roč. doma) pre vybranú skupinu žiakov bol test ľahký.

Na základe výsledkov testu budú žiaci zaradení do jednotlivých úrovní, a tým pádom učiteľ, rodič, žiak získa spätnú väzbu o výkone žiaka v testovanej oblasti.

Záver

V článku sme priblížili pripravovanú kurikulárnu reformu v oblasti hodnotenia výsledkov vzdelávania prostredníctvom kriteriálneho testovania v matematike. Kriteriálne testy poskytnú školám objektívnu spätnú väzbu o výkone žiaka vzhľadom na testovaný obsah. A to určením a charakterizovaním rôznych úrovní vedomostí a zručností podobne ako je to v medzinárodných meraniach. V súčasnosti prebieha proces tvorby kriteriálnych testov pre pripravovaný 1. a 2.cykus vzdelávania.

Cesta k úspešnému kriteriálnemu testovaniu je ešte dlhodobý proces. Neustále sa pracuje na nových úlohách, testoch, nastavujú sa jednotlivé procesy, snažíme sa čo najlepšie vybrať a opísať úlohy.

Budeme sa snažiť postupne pokryť celý obsah ŠVP.

Úlohy nebudú zverejňované. Keď sa dostaneme do fázy, že bude testovanie na veľkej vzorke žiakov a budeme interpretovať výsledky a písať správy ako príklad zverejníme niekoľko úloh na každú úroveň vedomostí

Podakovanie

Príspevok je podporený z projektu KEGA 014UKF- 4/2023 *Inovácia vzdelávania v príprave učiteľov matematiky v oblasti tvorby úloh s dôrazom na kriteriálne testovanie.*

Literatúra

Ficová, L., & Pichaničová, I. (2023). Kriteriálne testovanie ako nástroj na mapovanie absolútneho výkonu žiaka. *Pedagogické rozhľady*, 2023(3), 20–27.

Dostupné z <http://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr-3-2022.pdf>



Mentel, A. (2015). Určovanie hraničných skóre pre kritériálne testovanie. *Orbis Scholae*, 2015 (1), 139-155. Dostupné z http://karolinum.cz/data/clanek/2087/OS_1_2015_08_Mentel.pdf

MŠVVaŠ SR. (2023). Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie. Dostupné z <https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>

NIVAM. (2023). Medzinárodné merania. Dostupné z <http://nivam.sk/merania/medzinarodne-merania/>

Adresa autora

doc. PhDr. PaedDr. Valéria Švecová, PhD.

Katedra matematiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Trieda Andreja Hlinku 1, 949 01 Nitra, Slovensko

E-mail: vsvecova@ukf.sk

RNDr. Marta Balgová

Oddelenie hodnotenia a monitorovania vzdelávania

Odbor podpory formálneho vzdelávania, NIVAM

Žehrianska 9, 851 07 Bratislava

E-mail: marta.balgova@nucem.sk

