

Edukácia

Vedecký časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Ročník 7, číslo 1, 2024. ISSN 1339-8725
DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2024-1-0>

Profil časopisu Edukácia

Vedecký 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 vedeckého 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

DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2024-1-0>

Evidenčné číslo: EV222/23/EPP

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. Ing. Jana BURGEROVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko

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, Polsko

prof. Mgr. Kamil KOPECKÝ, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, Česko

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

prof. PhDr. Eva ŽIAKOVÁ, CSc.

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 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. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko

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

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD. (KU Ružomberok)
 prof. PaedDr. Katarína VANČÍKOVÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
 prof. PhDr. Eva ŽIAKOVÁ, CSc. (UPJŠ Košice)
 Dr.h.c. doc. PaedDr. Vladimír ŠEBEŇ, PhD. (UNIPO Prešov)
 doc. RNDr. Mária GANAJOVÁ, CSc. (UPJŠ Košice)
 doc. PaedDr. Lívia HASAJOVÁ, PhD. (DTI Dubnica nad Váhom)
 doc. RNDr. Sergej ILKOVIČ, PhD. (UNIPO Prešov)
 doc. Mgr. Martin KURUC, PhD. (UNIBA Bratislava)
 doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD. (UMB Banská Bystrica)
 doc. PhDr. Ivana PIROHOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 doc. PhDr. Viera ŠILONOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 PhDr. Monika BOBÁKOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 PhDr. Nikoleta IZDENCZYOVÁ, PhD. (UNIPO Prešov)
 Mgr. Vladimír PISKURA, PhD. (UNIPO Prešov)
 Mgr. Tomáš TELEPÁK, PhD. (UNIPO Prešov)

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

Kontakt

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
 Filozofická fakulta
 Katedra pedagogiky
 Moyzesova 9, 040 01 Košice

Tel. č.: 055/234 7172

Email: casopisedukacia@gmail.com

Vydavateľ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
 Vydavateľstvo ŠafárikPress



OBSAH

Balážová, J. - Bilčík, A.: INKLUZÍVNY TREND A DIDAKTICKÉ VÝZVY V EDUKÁCI ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA.....	6
Dulovics, M. - Hladík, J.: VIKTIMIZÁCIA ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM KYBERŠIKANOVANIA AKO VÝCHOVNÝ PROBLÉM.....	15
Honzíková, J. - Fadrhonc, J. - Krotký, J.: NÁSTROJE PRO TESTOVÁNÍ ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI.....	25
Ikhardt, P. - Haláková, Z. - Kunzová, D. – Ciceková J.: PREFEROVANÉ STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU VO VZŤAHU KRIZIKU VYHORENIA SÚČASNÝCH UČITEĽOV	37
Rešetárová, D.: VZDELÁVACIE POSTUPY, KTORÉ PODPORUJÚ AUTONÓMIU ŽIAKOV, ICH KOMPETENTNOSŤ, VZŤAHY A RELEVANTNOSŤ V RÁMCI UČEBNÉHO PROSTREDIA, A TÝM PRISPIEVAJÚ K ZVYŠOVANIU VNÚTORNEJ MOTIVÁCIE ŽIAKOV.....	52
Orosová, R. – Starosta, V.: MOŽNOSTI ROZVOJA REFLEXÍVNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA	70
Suchánek, J. - Laufková, V.: POZOROVACÍ A DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ A PODOBY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	85
Sukeľová, T. – Velmovská, K.: ROVESNÍCKY MENTORING VO VYUČOVANÍ FYZIKY PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY.....	100
Teleková, R.: KONTINUITA PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA. ANALÝZA KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV.....	110



INKLUZÍVNY TREND A DIDAKTICKÉ VÝZVY V EDUKÁCII ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

INCLUSIVE TREND AND DIDACTIC CHALLENGES IN THE EDUCATION OF STUDENTS OF TEACHING

Jana Balážová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Alexander Bilčík

Katedra didaktiky odborných predmetov, Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Abstract:

The authors present didactic challenges in connection with the inclusive trend and education reform, which require changes in the training of future teachers, educators, and teaching assistants. The teacher's intention in educating pupils should be to achieve mutual enrichment and support on the common path to knowledge. Part of the contribution is an outline of the complexity in the didactic preparation of students of teaching and a demonstration of the variety of possibilities in preparation for the chosen profession according to the statements of current students.

Keywords:

education reform, inclusive trend, preparation of future teachers and educators, system of didactics, teaching aids and methods

Úvod

Rovnako ako strieda najmladšia generácia detí generáciu predchádzajúcu, ako sa rozvíja ľudské poznanie, vedecko-technický pokrok, dalo by sa očakávať, že bude napredovať aj edukácia žiakov na všetkých stupňoch našich škôl, že pedagogickí zamestnanci budú rozhladenými, motivovanými, tvorivými, komunikatívnymi, empatickými a dobre pripravenými „majstrami svojej profesie“ a dokážu prekonať svoje učiteľské vzory, z ktorých si vybrali to najlepšie, a doplnili ich výsledky aj príklady v riešení edukačných situácií svojou tvorivosťou, nasadením, novátorstvom aj entuziazmom. Platí to však aj v reálnych podmienkach slovenského školstva? Napĺňajú súčasní študenti pedagogických odborov uvedené predpoklady a očakávania na výkon zvoleného povolania? Dokážu v ňom účinne zosúladiť vedomosti a kompetencie získané svojim štúdiom s diferenciami v podmienkach jednotlivých škôl pri edukácii nehomogénnych skupín žiakov? Čo sa zmenilo v ich príprave na aktuálne podmienky okolitého sveta v porovnaní s prípravou generácií absolventov učiteľstva a pedagogických vied z minulých období? Reflektujú na Slovensku deklarované snahy o reformy školstva súčasné spoločenské požiadavky?



Spoločnosťou očakávané zmeny reflektujúce jej inkluzívny trend

Naša verejnosť bola už viackrát súčasťou snáh o reformu školstva. Tieto snahy plánovali a predpokladali možné inovácie v zabehnutom systéme vzdelávania. Realitu dneška vystihujú myšlienky autorov *Východísk* zmien v kurikule základného vzdelávania (2021, s. 5), ktorí skonštatovali: „*Slovensku sa doposiaľ nepodarilo zrealizovať naozaj systémové reformné opatrenia, ktoré by viditeľne zlepšili kvalitu celého systému všeobecného vzdelávania vrátane základnej školy.*“ Dôvodom neúspechu reformných snáh je viacero. Nemá však význam neustále hľadať chyby predchodcov. Hodnotná je schopnosť vidieť v predchádzajúcich snahách progresívne prvky. Usudzujeme, že táto optika a postoj aktuálnych aktérov reformy školstva umožní nadviazať na začaté a systematicky postupovať ďalej, nebúrať načrtnuté či dokonca vystavané.

Postupný vývoj prístupu v oblasti výchovy a vzdelávania k deťom, žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (porov. zákon č. 245/2008 § 2 j – p) od segregácie cez školskú integráciu po inkluzívne vzdelávanie je jednou zo silne pertraktovaných oblastí reformných snáh. Vďaka deťom, žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vznikajú situácie, kedy sú pedagogickí a odborní zamestnanci školy vyzvaní (v mnohých prípadoch nechcene vystavení) k uvedomeniu si svojich hraníc, kompetencií a k vnímaniu rodičov ako partnerov. Inkluzívny trend prináša nové výzvy, stimuly a priestor na hodnotnú transformáciu, vyžadujúcu systematické objavovanie inkluzívnych hodnôt, kooperácie, asertivity, rôznych spôsobov sprevádzania, vzájomného obohacovania a akceptácie.

Uvedomujeme si, že kompetencie študentov učiteľstva v inkluzívnom vzdelávaní pri ich ďalšej pedagogickej praxi bývajú ovplyvnené vnútornými podmienkami škôl, nimi poskytovaným a často limitovaným zázemím, ale aj ich vlastnou snahou. Inkluzívne hodnoty a ich praktické uplatňovanie v bežnom živote a v školskom prostredí (v rámci formálnej i neformálnej edukácie) bývajú prirodzené väčšinou pre členov rodín, v ktorých jedným z členom rodiny je aj dieťa, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Chceme zdôrazniť, že budúcich učiteľov, vychovávateľov aj pedagogických asistentov je potrebné na vysokých školách pripravovať tak, aby jedinečnosť detí, žiakov vnímali ako integrálnu súčasť rôznorodej spoločnosti. Tak, aby dokázali prijať a realizovať inkluzívne vzdelávanie, t. j. spoločnú výchovu a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňované na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúce ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia (porov. zákon č. 245/2008 § 2 ag).

Je povinnosťou zamestnancov škôl sprevádzať na ceste objavovania jedinečnosti každé dieťa, žiaka so snahou o vzájomnú akceptáciu, ktorá má primerané hranice, aby naša sloboda neprekročila, či nezasiahla negatívne do slobody druhého človeka a jeho dôstojnosti. Podľa Colberta (In Resman, 2003, s. 164) inklúziu vyjadruje *formulácia*: „*vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si.*“ Nie je cieľom, aby všetci boli víťazmi, ale aby nikomu nebola cesta zahatená iba kvôli nálepke či predsudkom, aby každý dokázal objaviť svoje silné, slabé stránky a bol vďačný za to, kým je – mal voči sebe úctu, úctu k iným a žil kvalitný život v spoločnosti, a nie v nútenej samote.

Reforma školstva predpokladá očakávané zmeny v prístupoch k výučbe v materských, základných aj stredných školách, no prístup k deťom a žiakom týchto škôl v rozhodujúcej miere ovplyvňujú samotní učitelia: „*Nositeľom plánovaných zmien je učiteľ s rozvinutými profesijnými kompetenciami, s vytvorenými materiálnymi a technickými podmienkami, s potrebnou metodickou podporou.*“ (Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania 2021, s. 9). Je zrejmé, že k naplneniu scenára aktuálnej



reformy školstva dokáže prispieť práve príprava študentov učiteľstva a pedagogických vied na ich vysokých školách.

Metódy v didaktickej príprave študentov učiteľstva

Pokiaľ ide o aktuálne možnosti výučby na vysokej škole, vplyv má uvedomenie si limitov **prednášky** (Hoover, In Slavík, M. a kol., 2012):

- tradičná metóda výkladu odovzdávaním informácií podporuje obyčajnú retenciu ako výsledok učenia;
- prednášky ako také sú pre určité ciele výučby (napr. pre utváranie postojov alebo rozvíjanie zručností) neadekvátne;
- v priebehu ústnej prezentácie je minimalizované sociálne učenie;
- prednáška podporuje akceptovanie učiteľa ako poslednej autority;
- je extrémne ťažké prispôbiť výkladové postupy individuálnym odlišnostiam študentov.

Tematicky na prednášku nadväzujú vysokoškolské **semináre**. Tieto ponúkajú možnosť prezentovať výsledky samostatnej/skupinovej práce študentov. Práve tu je priestor na rozvoj kritického myslenia, argumentácie, kooperácie, interpretácie, osvojovanie si metodológií riešenia problémov, použitie analýzy, syntézy a komparácie v konkrétnych študijných úlohách, projektovanie minivýskumov, konštruovanie teoretických modelov, rozvíjanie komunikačných schopností (Vašutová, 1999, In Sirotová, M., 2014). Za prínosné možno považovať dialogické vyučovanie, ktoré vychádza zo sociálno-kultúrnych teórií v podobe konceptov: lešenie, modelovanie a interaktívny dialogický komunikačný prístup (porov. Šeďová, 2016, In Brestovanský, 2022). Zúčastnení aktéri vyučovania spolu diskutujú a je uplatnená spätná väzba. Účinná je taktiež metóda nenásilnej komunikácie, ktorá nie je pre dnešnú generáciu prirodzená, ale potrebná. Rosenberg (2023) zdôraznil, že v organizácii fungujúcej na princípoch nenásilnej komunikácie dostaneme to, čo chceme, ale nikdy nie na úkor niekoho iného. Cieľom aktérov tejto komunikácie je vyjadrovať vlastné potreby bez obviňovania druhých a s rešpektom načúvať ich potrebám, čím sú vytvárané predpoklady k uspokojeniu potrieb všetkých.

V didaktickej príprave študentov učiteľstva ich vysokoškolskí vyučujúci uplatňujú tiež metódu kooperatívnych skupín, zážitkovú metódu (nie sprostredkovaný zážitok, ale spolu prežívaný a spolu reflektovaný). Zároveň je dôležité uvedomovať si Pygmalionov efekt, poskytnúť príležitosti postupne sa stať učiteľom, hlbšie sa zamyslieť sa nad odmenami a trestami, resp. nad hodnotením a obsiahnuť všetky tri zložky osobnosti (kognitívnu, emocionálnu a konatívnu) i so snahou o synergický efekt skupiny.

Ďalšou formou sú vysokoškolské **cvičenia**, ktoré sa taktiež viažu k prednáškam. V rámci cvičení je vhodné myslieť na skutočnosť, že práve prostredníctvom názornosti/zážitku študenti ľahšie porozumejú teoretickému princípu. Na cvičeniach by študenti mali mať zabezpečený aj komfortnejší priestor (priestor na sedenie, písanie, manipuláciu). A keďže si študenti dopĺňajú svoju poznatkovú štruktúru postupne sami, potrebné je dopriať študentom čas na priebežné poznámky a rozhovor. Niektorí vyučujúci využívajú na začiatku cvičení krátke testovanie. Prináša to však zbytočný stres a nemožno ho považovať na indikátor pripravenosti na cvičenie. Vhodnejším riešením pre preverenie osvojenia poznatkov je test po cvičení. Napríklad vyplývajú z našej praxe, na predmete didaktika odborných profesijných predmetov môžu študenti trénovať simulované situácie z praxe. Ak sa vytvára krátky filmový záznam, príp. iba pozorovanie, je možné záznam hneď spoločne analyzovať, poradiť im ďalšie možnosti,



pomenovať pozitíva a poskytnúť spätnú väzbu vedúcu k zlepšeniam. Zapájať sa pritom môžu aj spolužiaci, vtedy sú pozorní, motivovaní a viac sa naučia. Aj pasívne vnímanie má svoje miesto, ale študenti viac vedia, ak učebné obsahy vidia v podobe obrazu a najviac si pamätajú v prípade svojej aktívnej činnosti (vlastným objavovaním, zisťovaním aj pozorovaním). Najmenej stresujúce sa aj preto javí cvičenie v kolektíve spoluštudujúcich pod odborným dohľadom ich vyučujúceho. Študenti prostredníctvom metódy „On the Job Training“ skúšajú svoje vyučovanie v známom prostredí, kde sa zúčastnení spolužiaci spolu s vyučujúcim snažia poskytnúť spätnú väzbu a spoločnou diskusiou, pripomienkami a návrhmi, sa spoločne zdokonaľujú aj v uplatňovaní nemateriálnych a dostupných materiálnych prostriedkov výučby.

Pri **konzultáciách** zväčša pedagóg dáva rady a usmerňuje študentov písucich záverečné práce. Ale ide aj o priestor na rozvoj argumentácie, kooperácie, interpretácie, osvojovania si metodológie riešenia problémov, používania analýzy, syntézy a komparácie. Je na študentovi, či využije možnosť konzultovať s vyučujúcim, alebo nie.

V rámci didaktickej prípravy študentov pedagogických smerov považujeme za dôležité, aby vyučujúci:

1. Mali vždy na zreteli **výučbové ciele**, ako uviedol J. Bajtoš (2013, s. 11): „*Ani výchova a vzdelávanie na demokratických a humanistických princípoch nemôže zabezpečiť formovanie plnohodnotnej, svojbytnnej a otvorenej osobnosti bez stanovených cieľov,*“ a to z hľadiska:

- abstraktnosti či konkrétnosti – aby vychádzali od všeobecných (komplexných), čiastkových (rámcových) k špecifickým (konkrétnym) cieľom;
- vplyvu na správanie sa študentov (ciele nepôsobia na študenta a vzdelávanie automaticky, ale sú sprostredkované učiteľom, pričom sa uplatňuje dialektický vzťah medzi cieľmi, podmienkami a prostriedkami vyučovania: obsah vzdelávania, vyučovacie metódy, organizačné formy a materiálno-didaktické prostriedky) – aby viedli ku kognitívnym, psychomotorickým a afektívnym cieľom.

2. Nezabúdali na podstatné **atribúty učiteľskej profesie**:

- poskytovať odbornosť obsahu s minimom „slovej vaty a balastu“;
- vedieť účinne, systematicky a pritom jednoducho a stručne podávať informácie s využívaním schém aj mnemotechnických pomôcok;
- využívať suprasegmentálne javy, resp. prozodické vlastnosti reči (intenzita a sila hlasu, intonáciu atď.) – nemonotónnosť pri vyjadrovaní, je dôležité klásť dôraz na kľúčové pojmy;
- v prístupe ku študentom uplatňovať ľudskosť, otvorenosť, flexibilitu atď.

3. V snahe o budovanie inkluzívnej spoločnosti vyučovali budúcich učiteľov a vychovávateľov so zameraním aj na ich **afektívnu** (výchovnú, postojoú) **oblasť**.

Potrebné je pripomenúť nevyhnutnú spôsobilosť, ktorá ovplyvňuje úspešnosť učiteľov. Je ňou vystupovanie na verejnosti. Zvládanie úzkosti počas prejavu predstavuje významnú výzvu pre mnohých budúcich učiteľov, ale aj učiteľov v praxi. García-Monge, Guijarro-Romero et al. (2023) realizovali výskum, v ktorom skúmali efektivitu programu Corp-Oral, ktorý je určený na zvládnutie úzkosti z verejného prejavu u vysokoškolských študentov, na základe uvedomovania si vizualizácie, transformácie tela aj v súvislosti s používaním gest. Zistenia zdôraznili prínos programu v oblasti zníženia úzkosti z



verejného prejavu, ale aj jej zvládania prostredníctvom stratégií zmierňujúcich fyziologické účinky úzkostnej reakcie.

Vysoká kvalita výučby môže byť vnímaná ako zdroj, ktorý posilňuje pozitívny vzťah medzi akademickým sebaponímaním a pozitívnymi emóciami dosiahnutými pri úspechu (Lazarides, Raufelder, 2021). Je však na zodpovednosti vysokoškolských pedagógov a úprimnom záujme študentov učiteľských smerov, ako sa chcú vzdelávať a dokážu spolupracovať, vzájomne sa obohacovať pri využití, poznání a systematickom poznávaní prvkov systému didaktiky a jej vymožeností pri napĺňaní svojej profesie v edukačnej praxi.

Cieľ výskumu a interpretácia výsledkov

V akademickom roku 2023/2024 sme v rámci hodnotenia práce vyučujúceho realizovali so študentmi po absolvovaní predmetov zameraných na inklúziu **deskriptívny výskum**.

Cieľ výskumu sme stanovili nasledovne: „Zistiť názory študentov učiteľstva a pedagogických vied na ich prípravu k inkluzívnemu vzdelávaniu.“ K jeho naplneniu sme formulovali tieto **výskumné otázky**:

VO1: Aké názory majú študenti na inklúziu vo vzdelávaní?

VO2: Aké efektívne stratégie využil ich vyučujúci počas výučby?

VO3: Aké neefektívne stratégie využil ich vyučujúci počas výučby?

Zámerným výberom boli subjektmi základného súboru 227 študenti učiteľstva a pedagogických vied. Sledované informácie sme získali prostredníctvom reflexie študentov po absolvovaní predmetu zameraného na inkluzívne vzdelávanie (prednášky, semináre, konzultácie). Ich reflexie sme zozbierali na konci zimného a letného semestra. Najskôr sme postupne vyhľadávali kľúčové slová, ústredné kategórie a vymedzili vznikajúci koncept. Proces pokračoval písaním si poznámok, kvalitatívnych postrehov, analýzou získaných odpovedí a následnou interpretáciou výsledkov. Z uvedeného súboru respondentov sme zvolili nasledovnú interpretáciu výsledkov:

Interpretácia reprezentatívnych **odpovedí k VO1:**

Absolvovanie predmetu zameraného na inkluzívne vzdelávanie z pohľadu študenta: „Tento predmet mi ukázal dôležitosť inklúzie v školách. Uvedomil som si, že je potrebné vytvárať inkluzívne prostredie – rozšíril mi obzory, ukázal svet inklúzie a aj jej zákutia. Ďakujem za takúto skúsenosť a možnosť sa vzdelávať v danej oblasti.“

Po prednáškach a seminároch predmetu s témou inkluzívne vzdelávanie študentka skonštatovala: „Keď som zistila, čo je naozaj náplňou tohto predmetu, bola som veľmi príjemne prekvapená a potešená, pretože už dlho mám dojem, že najdôležitejšou vecou v pedagogike a v práci s ľuďmi je empatia, ľudskosť a motivácia, a to v dnešnom svete a na dnešných vysokých školách veľmi chýba, a krásne mi to doplnil práve tento predmet, ktorý ma maličkými krokmi naučil byť viac ľudská.“

„V prvom rade teda odchádzam s novými príležitosťami a informáciami týkajúcimi sa oblasti inklúzie, inkluzívneho vzdelávania, prístupu k deťom so znevýhodnením.“

„Počuť ako informáciu, že existuje veľa spôsobov rozmýšľania a postupov je jednoduché, je to iba fakt na zapamätanie, ale vysloviť nahlas svoj vlastný a zažiť reakciu, čo to sa tak nedá je silno rezonujúce. Tak isto, ako zistenie, že vaše vlastné



vnímanie nie je vôbec samozrejmé a ani normálne. Dokonca zistenie i takého detailu, ako kto vypočítava príklady, ma prekvapilo viac ako len raz. Chvíľu som sa snažila aj identifikovať faktory za týmito rozdielmi ako tvorivosť, pamäť, schopnosť abstrakcie, no stále som sa vracala k tomu, že vlastne nezáleží na príčine, ale na výsledku, ktorý je, že každý sa učíme iným spôsobom, za iných podmienok a za iného prístupu.“

„Celkovo som sa na týchto hodinách cítila veľmi dobre a cítim sa obohatená nielen o nové poznatky, ale aj o nové perspektívy a emócie. Tieto hodiny mi otvorili oči pre dôležitosť inklúzie vo vzdelávaní a vo všeobecnosti v spoločnosti. Uvedomila som si, že inklúzia nie je len o tom, aby sme boli prítomní fyzicky, ale aj o tom, ako sa cítíme a ako sme zapojení do komunity.“

Respondenti vo svojich odpovediach zdôraznili najmä dôležitosť svojej účasti na seminároch.

Interpretácia reprezentatívnych **odpovedí k VO2**:

„Na základe výučby, ktorá bola jednoducho iná ako každá iná, som mal možnosť tieto informácie prijímať a spracovávať efektívnejšie, teda som bol schopnejší informáciám viac porozumieť“.

„Seminár k predmetu Inklúzia vo vzdelávaní nám pomohol pomocou kreatívnych aktivít zážitkovou formou priblížiť ťažkosti žiakov so ŠVVP vo výučbovom procese, a taktiež nám načrtnol aktivity, ktoré nám, ako učiteľom, môžu uľahčiť prácu na hodine s takýmto žiakom.“

„Takže v skratke sú to nové poznatky, uvedomenie si nových vecí, spojitostí, možnosť zažiť iný štýl výučby, ktorý bol interaktívnejší a zaujímavejší ako iné, taktiež množstvo poskytnutých príležitostí a odporúčaní, vďaka ktorým som taktiež vedel, akým spôsobom sa pohybovať a orientovať aj v samotnej semestrálnej práci, ktorú sme vypracúvali.“

Efektívne stratégie vyučujúceho uvádzané respondentmi realizovaného deskriptívneho výskumu znázorňuje tabuľka 1:

EFEKTÍVNE STRATÉGIE
kreatívne aktivity
zážitkové aktivity
hravé aktivity
analýza prežívaného
komparácia prežívaného
diskusia (vo dvojiciach, skupinách)
popis vlastného uvažovania a následná komparácia s ostatnými zúčastnenými
otvorená participácia
hĺbkové navnímanie prostredníctvom modifikovanej aktivity
vlastné prežívanie prostredníctvom simulovanej situácie

Tabuľka 1: Efektívne stratégie výskumu



„Páčilo sa mi najmä to, že som sa vďaka rôznym aktivitám mohla nachvíľu preniesť do sveta ‚iných‘ detí a vyskúšať si ich učenie.“

„V rámci predmetu inklúzia vo vzdelávaní nám bolo umožnené otvorene participovať na seminároch, skúšali sme si rôzne techniky a situácie, ktoré boli neodmysliteľnou súčasťou hĺbkového navnímania a zažitia si problematiky. Cieľom seminárov bolo naše oboznámenie sa s rôznymi, či už vrozenými alebo nadobudnutými ťažkosťami, ktoré sa u detí v školskom systéme nachádzajú, a je pravdepodobné, že sa s nimi vo vzdelávacom systéme stretne. Na hodinách som sa snažila pochopiť deti s takýmto problémom, vyskúšala som si, ako sa približne asi môžu cítiť, a nadobudla som závery po jednotlivých cvičeniach, ktoré mi budú určite užitočné pre spozornenie pri stretnutí sa so žiakom a vybaviam ma schopnosťou automaticky pomôcť žiakovi spríjemnením klímy v triede alebo jemu samému odľahčiť bremeno, ktoré musí niesť v procese vyučovania i vedieť mu odporučiť prislúchajúceho odborníka, ak nie je ešte diagnostikovaný.“

„Na hodine sme diskutovali o rôznych metódach a technikách, ktoré môžu pomôcť týmto študentom lepšie sa zapojiť do školského prostredia a dosiahnuť svoj plný potenciál. Ďalej sme sa venovali aj sociálnym zručnostiam, čo je pre nás ako sociálnych pedagógov kľúčové. Tieto diskusie nám umožnili lepšie pochopiť, ako rozvíjať komunikačné a interakčné schopnosti u všetkých študentov, vrátane tých s osobitnými potrebami.“

„Oceňujem prístup na seminároch, kde som mala možnosť sa hravou formou, prostredníctvom vlastného prežívania, priblížiť prežívaniu ľudí so ŠVVP. Boli to pre mňa často prekvapivé a objavné situácie. Tu som si uvedomila, že samotní ľudia so ŠVVP môžu pre ostatných v tomto ohľade predstavovať veľký prínos a pri ich inkludovaní v triede sa tak ponúka možnosť čo najlepšie a najplodnejšie tento ich potenciál využiť – pokúsiť sa nachádzať spôsoby, ako pre nich vytvoriť inkluzívne prostredie na školách.“
Výpovede študentov potvrdili vyjadrenie Graya (2016), že hravá nálada môže pomôcť pri riešení problémov.

Interpretácia reprezentatívnych **odpovedí k VO3:**

Z výpovedí študentov učiteľstva a pedagogických vied vyplynulo, že počas edukácie je z ich pohľadu dôležité, aby vyučujúci mal schopnosť:

- „udržať pozornosť študentov,“
- „študentom udržať svoju pozornosť.“

Študenti na základe svojich skúseností uviedli: „treba dať pozor na ego učiteľa, ktorý sa rád počúva, pretože dochádza iba k pasívnemu sprostredkovaniu informácii. Nevyhnutná je aktivizácia študenta, mediácia k osvojovaniu si poznatkov, vytváraniu si poznatkových štruktúr,“ t. j. vyučujúci sa zameria nielen na postupnú transformáciu nedokonalých predstáv (prekonceptov) na poznatky, ale upriami pozornosť aj na postoje a spôsobilosti.

Kvalitatívne vyhodnotenie cieľa výskumu

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že študenti učiteľstva a pedagogických vied aj napriek snahám našich odborníkov, školskej správe a administratíve nemali jasné predstavy o inkluzívnom vzdelávaní, keďže vyrastali prevažne v segregovaných podmienkach. S deťmi, žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa počas svojej školskej dochádzky či mimoškolských aktivít stretávali iba v obmedzenej miere. Ich nedostatok skúseností sa prejavil v neutrálnom pohľade na deti, žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inkluzívneho



vzdelávania. Avšak najmä počas seminárov predmetov zameraných na inkluzívne vzdelávanie postupne odhaľovali konkrétne oblasti, fakty či „divnosti“, ktoré sú predmetom inkluzívneho vzdelávania.

Realitu v hodnotení predmetov zameraných na inklúziu vo vzdelávaní podľa študentov učiteľstva a pedagogických vied vystihlo vyjadrenie: „*svojou problematikou a postojom ku nej dokázal opäť zaujať, pretože každá otázka s ‚prečo‘ nebola zodpovedaná z pamäte a zvyčajne ani nebolo možné ju zodpovedať hneď, kvôli tomu, že som sa nikdy nestretla čo i len s myšlienkou, že nad niečím takým treba pouvažovať. Dokonca nie ani, že ‚treba‘, ale skrátka, že aj takéto otázky existujú a sú ľudia, ktorí bez ich polozenia na to doplatia.*“

Záver

Vysoké školstvo 21. storočia by malo v prvom rade ponúkať možnosti, príležitosti a perspektívu pre osobnostný rast v súlade s inkluzívnymi hodnotami, ktoré zosumarizovali Booth a Ainscow (2019, s. 11): rovnosť, kráska, empatia, právo, úprimnosť, udržateľnosť, múdrosť, participácia, odvaha, dôvera, láska, komunita, nenásilie, nádej, radosť, rešpektovanie rozmanitosti. Malo by dať priestor na hľadanie možností, vďaka ktorým podľa slov AI Odwana (2022) zmeníme naše očakávania skôr ako naše postupy, a to s vedomím, že ak tak neurobíme, naše zmeny neprinesú výhody.

Prostredie, v ktorom deti, žiaci vyrastajú, formuje ich hodnotový rebríček, správanie sa, postoje a životné názory. Zelina zdôraznil (1996, s. 222) 21. storočie „*si vyžaduje človeka, pre ktorého jedinou istotou bude to, že si bude veriť, že bude vedieť, chcieť, bude milovať a tvoriť.*“

Snáď aj naďalej bude na Slovensku množstvo skúsených pedagógov, pre ktorých je výchova a vzdelávanie detí, žiakov nielen povolaním, ale aj poslaním spojeným s trpezlivosťou, empatiou a porozumením, s dôrazom na rozvoj vedomostí, zručností, postojov a hodnôt detí, žiakov, niekedy aj s vplyvom na ich zákonných zástupcov. Reakcie, spokojnosť a spolupráca žiakov a ich zákonných zástupcov bývajú totiž najlepším dôkazom vítaných zmien v práci začínajúcich pedagógov a vychovávateľov.

Reforma školstva súvisí s uvedomením si, že hlavným cieľom nie je poslušnosť voči autoritám, ale vzájomné obohacovanie sa a sprevádzanie na ceste poznania. Študenti vtedy dokážu byť súčasťou očakávanej zmeny, a to práve vďaka vlastnému zážitku pri uplatňovaní nielen teoretických vedomostí, ale aj schopností využívať medzipredmetové vzťahy, vedieť prepájať teóriu s praxou a používať materiálne vyučovacie prostriedky rozvíjajúce a podporujúce ich motorický, emocionálny, sociálny, lingvistický a kognitívny vývin.

Literatúra

- AI Odwan, S. S. (2022). Consideration of Individual Differences: Activation vs. Inactivation. *Journal of Educational and Social Research*. Vol 12. No 2.
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: IURA EDITION.
- Booth, T., Ainscow, M. (2019). *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 1. vyd. (preklad 4. vydania z roku 2016: Žitňanská, L.). Nadácia pre deti Slovenska. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>.



Brestovanský, M. (2022). *Teoretické základy etickej výchovy*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

García-Monge, A., Guijarro-Romero, S., Santamaría-Vázquez, E., Martínez-Álvarez, L. & Bores-Calle, N. (2023) Embodied strategies for public speaking anxiety: evaluation of the Corp-Oral program. *Front. Hum. Neurosci.* 17: 1268798. doi. 10.3389/fnhum.2023.1268798

Lazaride, R. & Raufelder, D. (2021). Control-value theory in the context of teaching: does teaching quality moderate relations between academic self-concept and achievement emotions? *British Journal of Educational Psychology*, 91, 127–147. <https://doi.org/10.1111/bjep.12352>

Resman, M., Matulčíková, M. 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2003. roč. 38, č. 2. s. 161-174.

Rosenberg, M. B. (2023) *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál.

Sirotová, M. (2014) *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Slavík, M. a kol. (2012) *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Podklad na verejné konzultácie. (2021) Štátny pedagogický ústav.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní. Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris.

Adresa autora

PaedDr. Jana Balážová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

e-mail: jana.balazova@truni.sk

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Katedra didaktiky odborných predmetov

Vysoká škola DTI, Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: bilcik.dti@gmail.sk



VIKTIMIZÁCIA ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM KYBERŠIKANOVANIA AKO VÝCHOVNÝ PROBLÉM

VICTIMIZATION OF PUPILS THROUGH CYBER BULLYING AS AN EDUCATIONAL PROBLEM

Mário Dulovics

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Jakub Hladík

Ústav pedagogických vied, Fakulta humanitných štúdií UTB ve Zlíne

Abstract:

The aim of the presented study is to analyze the prevalence of cyberbullying with an emphasis on selected demographic variables (gender, grade, self-governing region) among pupils from the 6th to the 9th grade in the conditions of Slovak primary schools. The goal is also the possibility of preventing cyberbullying in the school environment. In the intentions of empirical research, we implemented the monitoring of cyberbullying through the questionnaire method. We identified 322 (11.63%) victims in the research group of 2768 pupils. In the group of victims, we did not find significant differences in terms of gender ($p=0.189$), although boys ($AM=2.02$; $Me=1.78$) achieved slightly higher score than girls ($AM=1.88$; $Me = 1.72$). Significant differences were not confirmed even in the inferential analysis of other variables, such as grade ($p=0.216$) or self-governing region ($p=0.261$). In the scale for measuring victimization through cyberbullying, the 9th grade pupils scored the highest ($AM=2.06$; $Me=1.83$), as for the self-governing regions, we recorded the highest among pupils in Košice ($AM=2.40$; $Me = 1.72$) and the Trnava region ($AM=2.21$; $Me = 2.00$).

Key words:

cyberbullying, victimization, pupils, prevention, social pedagogue

Úvod

Problematika kyberšikanovania je závažným výchovným problémom najmä z dôvodu neustálej akcelerácie technického pokroku v oblasti informačných a komunikačných technológií, vďaka ktorému sa veľká časť spoločenského diania presúva do virtuálneho priestoru. Intenzívny mediálny konzum u detí a mládeže spoločne s ich nedostatočnou opatnosťou, obozretnosťou a dodržiavaním zásad digitálnej bezpečnosti spôsobuje, že sa v tejto súvislosti považujú za obzvlášť ohrozenú skupinu. Táto skutočnosť vyvoláva potrebu zo strany učiteľov, sociálnych pedagógov, psychológov, ale aj iných odborníkov pôsobiacich v edukačnej praxi, venovať zvýšenú pozornosť kyberšikanovaniu a virtuálnym ohrozeniam detí a mládeže.



Cieľom príspevku je analyzovať prevalenciu viktimizácie žiakov prostredníctvom kyberšikanovania s dôrazom na vybrané demografické premenné (vek, ročník, kraj) a v teoretickej rovine priblížiť možnosti jeho prevencie.

Teoretická východiská viktimizácie prostredníctvom kyberšikanovania

V odbornej literatúre sa autori značne zhodujú pri definovaní kyberšikanovania. Hollá (2013) vymedzuje kyberšikanovanie nasledovne: „Pri kyberšikanovaní dochádza k využívaniu elektronickej komunikácie prostredníctvom elektronických médií k zámernému, opakovanému alebo hromadnému šíreniu obsahu, ktorý vedie k emocionálnej ujme.“ Emmerová (2014) charakterizuje kyberšikanovanie ako „...zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisťných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb.“

Kyberšikanovanie sa stalo celosvetovým fenoménom, ktorému je v empirických výskumoch venovaná značná pozornosť, čo dokumentujú mnohé publikácie a štúdie zamerané na danú problematiku (Emmerová, 2023; Hollá, 2016; Niklová, 2019; Šmahaj 2014; Kerstens & Veenstra, 2015; Hinduja, & Patchin, 2010 a ďalší). Prevalencia obetí kyberšikanovania v rôznych výskumných štúdiách je značne rozdielna, čo môže byť zapríčinené používaním rôznych meracích nástrojov, časovým rámcem, v ktorom má byť kyberšikanovanie identifikované (napr. za posledný týždeň, mesiac a pod.), meranými formami kyberšikanovania, špecifikami výskumného súboru, či inými premennými. Macháčková a Dědková (In Černá, et al., 2013, s. 65) poukazujú na ťažkosti pri identifikovaní obetí kyberšikanovania, „kde sa často obeť „skutočného“ kyberšikanovania miešajú s obeťami jednorazového a nie tak závažného kyberobťažovania, čo výrazne skresľuje poznatky.“

Viktimizácia kyberšikanovaním prináša pre jedinca celý rad negatívnych dôsledkov s rôznou mierou závažnosti, od problémov so školskými výsledkami, školskou dochádzkou (Gardella et al. (2017), cez vysokú mieru depresie a stresu (Martínez-Monteagudo et al., 2020), zneužívanie návykových látok (Sanchez et al., 2017), až po samovražedné myšlienky (Dorol & Mishara, 2021), ktoré v niektorých prípadoch prerastajú až do samovražedného konania detí a dospievajúcich.

Napriek tomu, že obeť nemusí byť agresorom atakovaná priamo v škole, kyberšikanovanie závažným spôsobom narúša bezpečnosť školského prostredia a duševnú pohodu detí a žiakov.

Aj z uvedených dôvodov je potreba prevencie kyberšikanovania akcentovaná na národnej i medzinárodnej úrovni. Na národnej úrovni aktuálnosť problematiky virtuálnych ohrození (vrátane kyberšikanovania) a potrebu ich prevencie zdôrazňuje Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore do roku 2025, v ktorej sa v rámci priority č. 1 „Prevencia“ uvádza potreba „realizovať systematickú a koordinovanú podporu prevencie v kontexte ochrany detí v digitálnom priestore na Slovensku“. V novo prijatej Stratégii prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028 sa v prioritě č. 3 pod názvom „Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti zameraná na problémové oblasti“ upriamuje mimo iného pozornosť aj na témy ako počítačová kriminalita a digitálna gramotnosť týkajúca sa využívania sociálnych sietí. Na medzinárodnej úrovni bola prijatá Nová stratégia vytvárania lepšieho internetu pre deti - stratégia BIK+ z roku 2022 (European strategy for a better Internet for kids - BIK+), ktorej prvý pilier nesie názov „Bezpečné digitálne zážitky (ako efektívnejšie chrániť deti online)“ a zdôrazňuje potrebu ochrany detí pred škodlivým a nezákonným online obsahom, správaním a rizikami. Zároveň zdôrazňuje



potrebu zlepšiť blahobyť detí prostredníctvom bezpečného digitálneho prostredia primeraného veku. Nutnosť chrániť deti online bola akcentovaná už v dokumente OECD The Protection of Children Online. Risks faced by children online and policies to protect them (2011), kde sa uvádza, že deti tvoria obzvlášť zraniteľnú skupinu používateľov internetu, čo vyvoláva potrebu chrániť ich súkromie a bezpečnosť.

Metodológia

Na meranie konštruktu viktimizácie v kyberpriestore sme použili škálu vlastnej konštrukcie, ktorá pozostávala zo 17 položiek. Cieľom kreovania vlastnej škály bol zámer pokryť čo najviac foriem kyberšikanovania a zároveň reagovať na dynamicky sa rozvíjajúci fenomén. Ide o 5-stupňovú škálu merajúcu frekvenciu kontaktu respondentov s určitou formou kyberšikanovania za posledné 3 mesiace. Frekvencia je vyjadrená nasledovnými stupňami na škále: 1 = nikdy; 2 = jedenkrát; 3 = dva až trikrát; 4 = tri až štyrikrát; 5 = päť a viackrát. Reliabilitu škály sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa, ktoré má hodnotu $\alpha = 0,876$. Konštruktová validita výskumného nástroja bola zisťovaná prostredníctvom exploračnej faktorovej analýzy. Na základe analýzy zoskupených položiek vo výskumnom nástroji nebolo možné zmysluplne a logicky abstrahovať latentné dimenzie, preto pracujeme s výskumným nástrojom ako jednofaktorovým. Obete kyberšikanovania sme identifikovali na základe priemerného skóre $AM \geq 1,4$. Pri dosiahnutí uvedeného skóre žiaci prichádzali do kontaktu s kyberšikanovaním v pozícii obeť opakovane, a to spôsobom, že sa u nich opakovala konkrétna forma kyberšikanovania, respektíve boli vystavení viacerým formám kyberútokov súčasne za posledné 3 mesiace.

Pre ilustráciu uvádzame znenie niektorých položiek škály: „Na sociálnej sieti môj/a známy/a zverejnil/a fotku, za ktorú som sa hanbil/a“; „Nieкто si vytvoril falošný profil pod mojím menom za účelom, aby ma zosmiešnil“; „V rámci četu mi vulgárne nadávala osoba, ktorú poznám“; „Osoba, ktorú poznám ma odfotila alebo natočila v nepríjemnej situácii a následne to zverejnil na internete“; „Na internete bolo zverejnené video, na ktorom mi ostatní ubližovali“. Škála bola súčasťou širšie koncipovaného dotazníka, ktorý bol pripravený v rámci výskumnej úlohy KEGA č. 024UMB-4/2022 Prevencia online rizikového správania.

Pri analýze dát sme použili metódy deskriptívnej a inferenčnej analýzy. Pre potreby identifikácie štatisticky významných rozdielov z hľadiska demografických ukazovateľov sme použili neparametrické testy, a to Mannov-Whitneyho U test a Kruskalov-Wallisov test. Dôvodom bola skutočnosť, že analyzované dáta v subkategórii viktimizovaných žiakov nemali normálne rozloženie. Normalitu dát sme zisťovali pomocou hodnôt šikmosti (skewness) a špicatosti (kurtosis) a taktiež prostredníctvom Shapiro-Wilkovho testu, ktorého hodnota bola signifikantná ($p=0,000$), čo znamená, že distribúcia skúmaných údajov je signifikantne odlišná od normálnej distribúcie. Signifikantné rozdiely zisťujeme na hladine významnosti $\alpha=0,05$.

Empirický výskum bol realizovaný u žiakov druhého stupňa základných škôl. Výskum prebiehal v mesiacoch september až november 2022. V intenciách výskumu boli oslovené všetky základné školy na Slovensku so žiadosťou o distribúciu elektronického dotazníka žiakom 6. a 9. ročníka. Do výskumu sa zapojili školy zo siedmich samosprávnych krajov SR (Bratislavský, Nitriansky, Trnavský, Trenčiansky, Žilinský, Banskobystrický a Košický kraj). Výskumný súbor po zozbieraní dát tvorilo 2817 respondentov. Z dôvodu nekorektného vyplnenia dotazníkov sme boli nútení z výskumného súboru vylúčiť 49 respondentov. Výskumný súbor, ktorý podrobíme ďalším analýzám pozostáva z 2768 respondentov.



Z hľadiska rodu sa do výskumu zapojilo 1356 (48,99%) dievčat a 1412 (51,01%) chlapcov. Vek žiakov zaradených do výskumného súboru sa pohybuje v rozmedzí 11 až 15 rokov. Priemerný vek respondentov je 12,7 rokov.

Výsledky výskumu

V rámci empirického výskumu sme sústredili pozornosť na rôzne súvislosti kyberšikanovania z aspektu obetí. Vo výskumnom súbore sme identifikovali 322 (11,63%) žiakov v pozícii obeť kyberšikanovania.

V nasledujúcej časti textu prezentujeme deskripciu a inferenčnú analýzu prevalencie obetí kyberšikanovania vo výskumnom súbore s dôrazom na zisťované demografické ukazovatele.

V intenciách popisnej štatistiky približujeme štruktúru výskumného súboru obetí kyberšikanovania z hľadiska rodu a ročníkov.

Tab. 1: Deskripcia obetí kyberšikanovania z hľadiska rodu a navštevovaných ročníkov

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
6. ročník	29	17,47	18	11,54	47	14,60
7. ročník	48	28,92	45	28,85	93	28,88
8. ročník	48	28,92	60	38,46	108	33,54
9. ročník	41	27,70	33	21,15	74	22,98
Spolu	166	51,55	156	48,45	322	100

Zo zistení vyplýva narastajúca tendencia viktimizácie s vekom žiakov. Zatiaľ čo v 6. ročníku je 47 (14,60%) obetí, v 7. ročníku sa ich počet zdvojnásobil na 93 (28,88%) a v 8. ročníku dosiahol maximum 108 (33,54%) obetí. Hoci počet viktimizovaných žiakov v 9. ročníku klesol o 10,56%, je u tejto podskupiny potrebné doplniť informáciu, že zároveň vzrástla frekvencia kontaktu žiakov s kyberšikanovaním.

Výsledky týkajúce sa identifikácie signifikantných rozdielov z hľadiska rodu prezentujeme v T2.

Tab. 2: Inferenčná analýza rozdielu vo viktimizácii žiakov v kyberpriestore z aspektu rodu

	AM	Me	SD	Min	Max	p Hodnota
Chlapci	2,02	1,78	0,63	1,44	5,00	0,189
Dievčatá	1,88	1,72	0,52	1,44	5,00	

Na základe zistení prezentovaných v tabuľke T2 možno konštatovať, že chlapci (AM=2,02; Me=1,78) v pozícii obeť skórovali mierne vyššie ako dievčatá (AM=1,88; Me=1,72), čo naznačuje, že prišli do kontaktu s rôznymi formami kyberšikanovania vo



vyššej frekvencii. Napriek tomu tieto rozdiely nemôžeme na základe štatistických operácií označiť ako signifikantné ($p=0,189$).

Následne prezentujeme existenciu štatisticky významného rozdielu v subkategórii viktimizovaných z hľadiska navštevovaných ročníkov.

Tab. 3: Signifikantný rozdiel vo viktimizácii žiakov v kyberpriestore z aspektu navštevovaných ročníkov

	AM	Me	SD	Min	Max	P Hodnota
6. ročník	1,95	1,83	0,47	1,44	3,06	0,216
7. ročník	1,93	1,67	0,57	1,44	4,72	
8. ročník	1,91	1,69	0,58	1,44	5,00	
9. ročník	2,06	1,83	0,66	1,44	5,00	

Prostredníctvom Kruskalov-Walisovho testu sme nezistili existenciu štatisticky významného rozdielu v skupine viktimizovaných žiakov z hľadiska navštevovaných ročníkov ($p=0,216$). Najvyššie priemerné skóre v škále viktimizácia v kyberpriestore sme zaznamenali u žiakov 9. ročníka (AM=2,06; Me=1,83). Napriek tomu, že percentuálna prevalencia žiakov je práve v tomto ročníku druhá najnižšia (9. ročník / 22,98%), ich kontakt s kyberšikanovaním v pozícii obeť je intenzívnejší a vo vyššej frekvencii, ako u žiakov šiesteho, siedmeho a ôsmeho ročníka.

Ďalším analyzovaným ukazovateľom je samosprávny kraj. Deskripciu štruktúry obetí kyberšikanovania z hľadiska krajov prezentujeme v tabuľke T4.

Tab. 4: Deskripcia obetí kyberšikanovania z hľadiska krajov

BL	NR	TT	TN	ZA	BB	KE	Spolu
Obete kyberšikanovania							
41	49	19	82	74	50	7	322
12,7%	15,2%	5,9%	25,5%	23,0%	15,5%	2,2%	100%
Všetci žiaci							
285	504	122	642	678	488	49	2768
10,3%	18,2%	4,4%	23,2%	24,5%	17,6%	1,8%	100%

Vo výskumnom súbore obetí sú badateľné výrazné rozdiely v prevalencii medzi jednotlivými krajmi. Medzi Trenčianskym krajom s najvyšším zastúpením obetí ($n=82 / 25,5\%$) a Košickým krajom s najnižším zastúpením obetí ($n=7 / 2,2\%$) je rozdiel 23,3 percentuálnych bodov. Objektívne túto disproporciu možno pripísať nerovnomernému rozloženiu výskumného súboru, ktorý sa s určitou odzrkadil na výsledkoch.

Výsledky týkajúce sa existencie signifikantného rozdielu, ako aj ďalšie popisné údaje prezentujeme v T5.



Tab. 5: Signifikantný rozdiel vo viktimizácii žiakov v kyberpriestore z aspektu samosprávnych krajov

	AM	Me	SD	Min	Max	P Hodnota
BL	1,94	1,75	0,54	1,44	3,83	
NR	1,95	1,72	0,64	1,44	5,00	
TT	2,21	2,00	0,79	1,44	4,72	
TN	1,88	1,67	0,48	1,44	3,22	0,261
ZA	2,04	1,89	0,57	1,44	4,33	
BB	1,80	1,67	0,39	1,44	2,89	
KE	2,40	1,72	1,18	1,44	5,00	

Prostredníctvom Kruskalov-Walisovho testu sme nezaznamenali signifikantné rozdiely vo viktimizácii žiakov z hľadiska krajov SR ($p=0,261$). Napriek tomu sú z hľadiska krajov badateľné určité rozdiely u žiakov v dosiahnutom priemernom skóre. Najvyššie skórovali žiaci v Košickom kraji (AM=2,40 / Me = 1,72) a Trnavskom kraji (AM=2,21 / Me = 2,00), naopak najnižšie skóre bolo zaznamenané u žiakov v Banskobystrickom kraji (AM=1,80 / Me =1,67).

Diskusia

Viktimizácia žiakov v kyberpriestore prostredníctvom kyberšikanovania je intenzívne pertraktovaným a zároveň závažným pedagogickým, psychologickým i sociálnym problémom. Ide o problematiku, ktorá si vyžaduje neustále empirické skúmanie, precizovanie teórie a jej implementácie do preventívno-výchovnej praxe. Dôvodom je potreba čo najrýchlejšie reagovať na neustále expandujúci fenomén a ochrániť tak potenciálne obeť pred závažnými psychickými, z časti aj zdravotnými, v ojedinelých prípadoch aj život ohrozujúcimi dôsledkami.

V intenciách nami realizovaného výskumu bola zistená 11,63% prevalencia viktimizácie žiakov prostredníctvom kyberšikanovania. V zahraničných výskumoch boli zistené ešte alarmujúcejšie výsledky, čo sa týka prevalencie kyberobetí. Hollá (2016) na základe analýzy výskumov realizovaných spoločnosťou Microsoft na vzorke 7 644 detí a dospelých vo veku od 8 do 17 rokov uvádza, že celosvetový priemer viktimizovaných je 37%. Gohal et al. (2023) zistili, že u 355 dospelých vo veku 12-15 rokov je viktimizovaných 25% oslovených. Autori Popović-Čitić et al. (2011) vo výskumnom súbore 387 srbských žiakov vo veku 11 až 15 rokov identifikovali 20% obetí kyberšikanovania. Miernejšie zistenia prezentujú vo svojej štúdii Ortega, Elipse a Monks (2012), ktorí u 1671 španielskych dospelých vo veku 12 až 17 rokov identifikovali takmer rovnaký výskyt kyberobetí (11,6%) ako v intenciách nášho výskumu.

Čo sa týka slovenských výskumov, Valihorová a Holáková (2015) vo výskume zameranom na oblasť viktimizácie v kyberpriestore na vzorke 180 žiakov, zistili, že v roly obeť kyberšikanovania sa ocitlo 20% žiakov 7. a 8. ročníka základných škôl a 46 % žiakov 2. a 3. ročníka stredných škôl. Hollá (2016) vo výskumnom súbore 1619 detí a dospelých vo veku 11 až 18 rokov zistila u 47,2% žiakov vysokú



pravdepodobnosť, že sa stanú obeťou nepravdivých informácií alebo hrubých urážok na internete.

Na základe zistení prezentovaných v T1 možno konštatovať, že s narastajúcim vekom žiakov narastá aj počet obetí kyberšikanovania. Al Qudah et al. (2020) uvádzajú, že zatiaľ čo výskyt tradičného šikanovania vekom klesá, kyberšikanovanie má s vekom stúpajúcu tendenciu. Taktiež Jaskulska et al. (2022) na základe výskumu u 1146 dospievajúcich vo veku 13 až 16 rokov uvádzajú štatisticky vyššiu pravdepodobnosť, že sa jedinec stane obeťou kyberšikanovania vo vyššom veku. Túto tézu potvrdzujú aj výsledky nášho vlastného výskumu (Dulovics et al., 2021) realizovaného od marca do decembra 2020 u žiakov stredných škôl (N=485). U žiakov stredných škôl sme zistili viac ako trojnásobnú prevalenciu kyberšikanovania z aspektu obetí (36,3%). Zároveň si uvedomujeme, že v tejto súvislosti zohrávajú významnú úlohu viaceré exogénne faktory, keďže výskum bol realizovaný počas prvej vlny pandémie COVID-19, ktorá vo výraznej miere pripútala mladých ľudí k obrazovkám, čo mohlo viesť k nárastu počtu viktimizovaných žiakov. Na to, že počet viktimizovaných počas pandémie narastal, poukazujú viaceré metaanalytické štúdie (Vejmelka et al., 2022, Trompeter et al., 2022 a iní).

V jednotlivých ročníkoch sme nezaznamenali markantné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami s výnimkou 8. ročníka, kde v počte obetí kyberšikanovania výraznejšie dominovali dievčatá (n=60; 38,85%) v porovnaní s chlapcami (n=48; 28,92%).

Čo sa týka rodových rozdielov, zo zistení prezentovaných v T2 vyplýva, že chlapci (AM=2,02; Me=1,78) v pozícii obeť skórovali mierne vyššie ako dievčatá (AM=1,88; Me=1,72), čo naznačuje, že prišli do kontaktu s rôznymi formami kyberšikanovania vo vyššej frekvencii. Napriek tomu tieto rozdiely nemôžeme na základe štatistických operácií označiť ako signifikantné ($p=0,189$). Túto skutočnosť potvrdzujú aj zistenia ďalšieho slovenského výskumu realizovaného na prelome rokov 2021 a 2022, kde výskumný súbor tvorilo 699 žiakov základných škôl. Signifikantné rozdiely z aspektu rodu boli zistené len v piatich zo šestnástich foriem kyberšikanovania (Niklová. et al., 2022).

Ďalej sme sa v rámci inferenčnej analýzy dát zamerali na identifikovanie signifikantných rozdielov u viktimizovaných žiakov z hľadiska ročníkov (T3). V našom výskume sa signifikantné rozdiely nepotvrdili ($p=0,216$). Podobne Kowalski et al. (2014) z hľadiska veku viktimizovaných nezistili signifikantné rozdiely.

Na základe uvedených zistení považujeme za dôležité naďalej rozvíjať a precizovať preventívne stratégie v školskom prostredí s dôrazom na problematiku kyberšikanovania. V tejto súvislosti zohráva významnú úlohu profesia sociálneho pedagóga. Jednou z kľúčových oblastí pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov je problematika sociálnej patológie a prevencie. Gulová, Kurowski, & Trapl (2022) zdôrazňujú dôležitosť prípravy študentov sociálnej pedagogiky v oblasti riešenia kyberšikanovania v školskej praxi prostredníctvom projektovania. Primárna a sekundárna prevencia je jednou z dominantných úloh sociálnej pedagogiky, ktorá jej prispôsobuje svoj predmet skúmania, teóriu, prax (Kyriacou & Zuin, 2016), ale aj prípravu študentov.

Znalosť základných princípov konštruovania efektívnych preventívnych stratégií, etiológie vzniku rizikového správania žiakov, ako aj princípov tvorby bezpečného a inkluzívneho prostredia, sú silnými stránkami profesie sociálneho pedagóga.

Mylonakou-Keke (2015), autorka výskumu šikanovania na gréckych školách, poukazuje na to, že programy v školách zamerané na prevenciu šikanovania, či kyberšikanovania musia vychádzať z výskumných zistení. Na základe výskumov zameraných na



charakteristiky obetí šikanovania (bez ohľadu na to, či sa jedná o kyberšikanovanie, či „klasické“ šikanovanie) boli sociálni pedagógovia schopní plánovať efektívne preventívne programy. Obete šikanovania rozdelili do štyroch skupín: 1. žiaci vyznačujúci sa akoukoľvek inakosťou; 2. žiaci vyznačujúci sa nevýhodným postavením v triede, pričom toto postavenie je vnímané ako dôsledok odlišnosti; 3. žiaci, ktorým sa nedostáva dostatočná podpora od ostatných ľudí (učiteľov); 4. žiaci so zníženými, či chýbajúcimi sociálnymi a komunikačnými schopnosťami. Na základe týchto zistení stanovili hlavné ciele preventívnych programov, ktoré je možné aplikovať aj na oblasť viktimizácie v prípade kyberšikanovania. Týmito cieľmi sú: 1. zlepšiť a zmeniť vnímavosť inakosti a spôsoby, ako s ňou zaobchádzať prostredníctvom pozitívnej interakcie, spolupráce a vzájomnosti; 2. uznať a podporiť jedinečnosť a dôstojnosť každej ľudskej bytosti, a to tým, že sa posilní sebaúcta, sebavedomie, pokora, sebaovládanie, sebaúčinnosť a vzájomný vzťah medzi osobnou dôstojnosťou a rešpektom k dôstojnosti „odlišných“ žiakov; 3. zlepšovať, posilňovať, rozširovať a rozvíjať emocionálne, komunikačné a sociálne schopnosti; 4. získať informácie o osobnom a spoločnom potenciály žiakov a následne sa usilovať o zvýšenie a posilnenie ich osobného, ľudského a sociálneho kapitálu; 5. vytvoriť systém hodnôt, zásad, presvedčení, ktoré by sa prejavili vo vzorcoch správania a vytvárali systémovú premenu morálky a kultúry školy, rodiny, okolia i širšieho školského prostredia a komunity.

Efektívnosť sociálno-pedagogického ponímania prevencie spočíva v tom, že sa nesústreďuje len na samotné preventívne programy pre žiakov v škole, ale svoju intervenciu zameriava aj na širšie sociálne prostredie, a to rodinu a komunitu (Chisholm, 2014).

Záver

Prezentované zistenia sú sondou do rizík virtuálneho života mladej generácie, ktoré potvrdzujú skutočnosť, že kyberšikanovanie je stále aktuálnou a pretrvávajúcou hrozbou. Bez ohľadu na pohlavie, vek, či lokalitu, kyberšikanovania predstavuje ohrozenie, s ktorým časť detí a dospelých prichádza do kontaktu. Na základe uvedeného sa ukazuje ako dôležité vedecké skúmanie kyberšikanovania a ďalších virtuálnych ohrození, ktoré napomáha k objasneniu vzťahov, príčin, či súvislostí a zároveň je vhodným východiskom pre koncipovanie efektívnych preventívnych stratégií. Včasné preventívne pôsobenie sa ukazuje ako kľúčové pri ochrane detí a dospelých vo virtuálnom priestore.

PodĎakovanie

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

Literatúra

Al Qudah, M. F., Al - Barashdi, H. S., & Hassan, et al. (2020). Psychological Security, Psychological Loneliness, and Age as the Predictors of Cyber- Bullying Among University Students. *Community Mental Health Journal*, 56(3), 393–403.

Černá, A. et al. (2013). *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha : Grada Publishing.



- Dorol, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Prev. Med.*, 152:106684.
- Dulovics, M., Galková, L., & Zošáková, K. (2021). *Vybrané virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže vo voľnom čase*. Banská Bystrica : Belianum.
- European strategy for a better Internet for kids (BIK+)*. Dostupné z: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/strategy-better-internet-kids>
- Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberagresia žiakov*. Ružomberok : VERBUM.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., & Teurbe-Tolon A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Rev. Educ. Res.* 87, 283–308.
- Gohal, G., Alqassim, A., & Eltyeb, E. et al. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(1), 1-10.
- Gulová, L., Kurowski, M., & Trapl, F. (2022). Cílové skupiny sociální pedagogiky: Projektování jako cesta k cílovým skupinám sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika/Social Education*, 10(1), 115-123.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Cyberbullying Research Summary. Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research*. 14(3), 206-210.
- Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava : Iris.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava : IRIS.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Hronec, M. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum.
- Chisholm, J. F. (2014). Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention. *Journal of information systems education*, 25(1), 77-87.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., & Pérez-Martínez, V. et al. (2022). Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors among Adolescents in Six European Countries. *Sustainability*, 14, 1-14.
- Kerstens, J., & Veenstra, S. (2015). Cyber Bullying in the Netherlands: A Criminological Perspective. *International Journal of Cyber Criminology*. 9(2).
- Kowalski, R. et al. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2016) Cyberbullying and moral disengagement: an analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 34 (1), 34-42.
- Martínez-Monteaagudo M. C., Delgado B., Inglés C. J., & Escortell R. (2020). Cyberbullying and social anxiety: a latent class analysis among Spanish adolescents. *IJERP*, 17:406.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). Social pedagogy and school community preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Niklová, M., Dulovics, M., & Stehlíková, J. (2022). *Generation Z in the virtual environment : competencies and risks*. Wałbrzych : Poldruk.
- Niklová, M. Negatívne dôsledky digitálnych technológií u detí. In Izrael, P. & Holdoš, J. et. al. (2019). *Digitálne detstvo*. Ružomberok : VERBUM.



Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore do roku 2025. Dostupné z: https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/subsubsub/2/narodna-koncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf

Ortega, R., Elipe, P., & Monks, C. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: Worry and indifference. *British Journal of Educational Psychology*, 2(9), s. 139-153.

Popović-Čitić, B., Djurić, S., & Cvetković, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412–424.

The Protection of Children Online. Risks faced by children online and policies to protect them (2011).

Sanchez, F. C., Navarro-Zaragoza, J., Ruiz-Cabello, A. L., Romero, M. F., & Maldonado, A. L. (2017). Association between bullying victimization and substance use among college students in Spain. *Adicciones*, 29, 22–32.

Stratégii prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028.

Šmahaj, J. (2014). *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

Trompeter, N., Jackson, E. F., Sheanoda, V., & Luo, A. (2022). Cyberbullying prevalence in Australian adolescents: Time trends 2015-2020. *Journal of School Violence*, 21(4), 1-14.

Valihorová, M., & Holáková, B. (2015). Kyberšikana ako forma agresívneho správania na školách a jej prevencia. *Školský psychológ*, 16(1), 12-19.

Vejmelka, L., Matkovic, R., & Rajter, M. (2022). Cyberbullying in COVID-19 Pandemic Decreases? Research of Internet Habits of Croatian Adolescents. *Information*, 13 (12), 586.

Adresy autorov

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

mario.dulovics@umb.sk

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických vied, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

hladik@utb.cz



NÁSTROJE PRO TESTOVÁNÍ ÚROVNĚ TVOŘIVOSTI

TOOLS FOR TESTING THE LEVEL OF CREATIVITY

Jarmila Honzíková, Jan Fadrhonc and Jan Krotký

Department of Mathematics, Physics and Technical Education, Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen

Abstract:

Creativity is one of the most important requirements of today's society, which requires a certain degree of flexibility and originality from its employees. School should prepare children not only for further studies, but also for life in today's society. Therefore, it is necessary to monitor and constantly develop the level of creativity of children in primary schools (Honzíková, 2015). The aim of this article is not to present the results of research on creative abilities, but to show test tools for determining the level of creative abilities. Different test instruments are used to determine children's and adults' creative abilities, the authors present in the article Torrance's Figural Test of Creative Thinking (Torrance, 1966), Urban's Test of Creative Thinking (Urban, 2004) and Pattern Assembly Test (Novotný, 2012). The examples of test aids given in the article are supplemented by examples of children's works. The full results of the individual researches are published in the publications at the given links. Nowadays, it is also possible to use a virtual form of testing to determine the level of creative abilities, which can be more attractive for respondents. In our article, there is an example of testing creative abilities using 3D modeling in the SketchUp program (Fadrhonc, 2021). The article can help novice researchers to choose the right test for determining the level of creative abilities of respondents.

Key words:

creativity; development of creativity; barriers to creative work; testing the level of creative abilities

Introduction

The development of an individual and society as creators of the environment, works of art, technical and science inventions, culture of the environment, community as well as themselves should become the primary aim for the achievement of a social progress and economic growth (Godart et.al 2020).

This is also related to the importance of creative thinking in all fields of a human activity and it is precisely in the time of scientific and technological development when the future development of society will draw on the complex and demanding creative activity of every individual. Pedagogy and psychology have to deal with a challenging task which involves the preparation of individuals for a life in such dynamic conditions (Hicks 2018). The aim is to equip people with not only information about the process of creation but also with an active creative attitude to their field and to activate a desire for further learning and self-creation in them during their whole lives. (Ulger 2015), (Albari et al. 2013) (Oral 2006) (Jankowska et.al. 2019).



At schools, the emphasis has been recently put on flexibility, originality and uniqueness of each pupil, because these are the attributes that people should possess when they leave the education system. In this regard, we often hear experts say that teachers should encourage pupils to be self-reliant and think creatively, to experiment and to use new alternative approaches. (Jurčová 1989), (Markovic 2012), (Honzíková and Pelcerová 2017). The creative teaching methodology comprises a psychologically justified and pedagogically effective system of methods, forms and strategies of teacher's work to develop creativity in pupils (Lokšová and Lokša 2001). As learning is the fundamental activity of pupils, the teaching process seems to be the most effective opportunity for developing their creative abilities. The development of these abilities then depends on the curriculum contents and teaching process procedures and objectives. It is important in the psychological point of view that instructions are formulated precisely, training variations considered well, means chosen appropriately, and that purpose and results are clear. The psychological approach, however, is only one of the creative teaching component parts. Another, also important part of creative teaching is the pedagogical aspect. This point of view emphasizes appropriate incorporation of the methods into the entire education system, in particular then into teaching subjects and situations, creation of suitable conditions, thinking out the time scheduling, combinations and variations of the methods, and verification of the benefits of individual methods (Pelcerová and Honzíková 2016).

The methodology of creativity development in the teaching process forms a system which should be supplemented continuously (Torrance 1969), (Guilford 1981).

In practice it means to learn not only the theory of creative teaching but also as many methods and techniques as possible for creativity development and, at the same time, be able to apply these techniques and methods systematically, thoughtfully and professionally in teaching. The creative teaching methods concern the various areas of creativity development, develop different abilities, and make use of different means and techniques. There are many views as how to classify the creativity development methods and different authors classify them from different points of view (Zhong et. al 2008).

Testing the level of creative abilities using testing tools and 3D computer modeling

The level of creative abilities is important for choosing other methods of its development. Various testing tools are used to determine this level. In our article, we will present three test tools that are used to determine the level of creative abilities (Baer 2012).

Torrance Figural Tests of Creative Thinking (TTCT)

Torrance's test set has figurative and verbal forms (Torrance 1969). According to Torrance, these tests represent a significant departure from the factor-type tests developed, for example, by Guilford (Guilford 1981). The difference between the tests can be seen mainly in the fact that each Guilford test always measures only one specific ability (e.g. verbal fluency). In contrast, Torrance's tests are more complex and each of them identifies all the basic factors of divergent thinking (Jurčová 1984), (Aslan and Pucci 2006), (Higusi et al 2012), (Aranguren 2015), (Alabbasi 2022), (Kim 2006a), (Kim 2006b).

There have been many critical opinions (Amabile 1996), (Jurčová 2009), on the adequacy of a pencil-paper method for creativity measurement. The criticism focuses of



the fact that these tests only measure part of creativity, are not motivating enough for respondents, the time limits may be a barrier for younger tested persons and have low informing capacity on potential respondent's creativity in the meaningful activities of real life. Except for the negatives of the said test, there also are a number of research studies which confirm the validity of these tests (Lokšová and, Lokša 2001), (Abdula et al. 2018), (Hendrik et al. 2020). The author herself considers the tests to be such that ascertain the capacities of creative thinking. These are considered a constellation of generalized mental capacities that are usually assumed to apply in creative performance.

A question occurs in a figural /pictorial/ test form as to what extent it can be considered to be a test of /creative/ thinking or visual creativity. Here, Torrance argues that these tests are predominantly about evaluation of a concept or idea, which is confirmed with the fact that drawn answers are marked with a verbal title, giving the drawing a deeper or complementing sense. If it is a visual creativity test, the drawing would be the decisive factor, not the idea occurrence frequency (Torrance 1966), (Jurčová 1984), (Kim 2008). The test has three parts. After completion (the time can also be measured), the originality of the idea, elaboration, fluency, and flexibility are evaluated for the individual parts. The examples given come from published research (Novotný, Honzíkova 2014; Honzíkova 2003).

Part I - Picture construction task

Every respondent is given a bean-shaped piece of coloured self-adhesive paper /form B/ (fig. 1 and 2). The respondent sticks this piece of paper onto the reverse page of the test workbook and finishes it to form a figure. The task is to design such a figure where the piece of paper would form an integral part of it (Torrance 1966), (Jurčová 1984).



Figure 1 – shape to be drawn



Figure 2 – an illustration from the test
- a boy of 8 years

Part II - Incomplete figures task

This assignment is an adaptation of the Drawing Completion Test developed by Franck (Jurčová, 1984). The technique of incomplete figures is used in various psychological tests as incomplete figures cause certain tension in individuals resulting in their need to finish the figures as simply and easily as possible. In order to create an answer as original as possible, the respondent must undertake a “mental jump to get beyond what



is common and ordinary” (Jurčová, 1984). A longing or an urge to “complete the figure” also occurs here. If the subject is not able to resist it, the task is finished prematurely and common replies are given (fig. 3 and 4).

The task is to add lines to the incomplete figures so as to form interesting objects or pictures. (Torrance 1966), (Jurčová 1984).



Figure 3 - blank test sheet

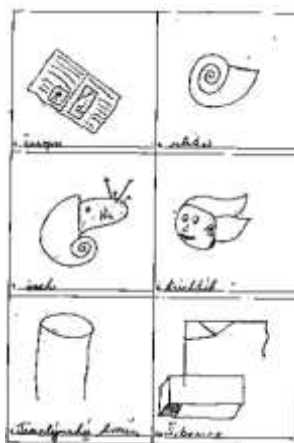


Figure 4 - an illustration from the test boy of 8 yrs

Part III – Circles

The last part of the test includes 36 circles drawn on two pages (fig. 5). The task is to complete or finish the circles so as to create as many interesting figures as possible. The circles should be the core of everything created by the testes. It is allowed to draw among, inside or outside the circles. Again, the subjects' effort is to create such things which none of the others would invent (fig. 6). Titles are added below the figures. (Torrance 1966), (Jurčová 1984).

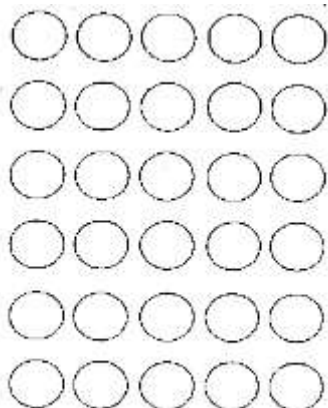


Figure 5 - test sheet

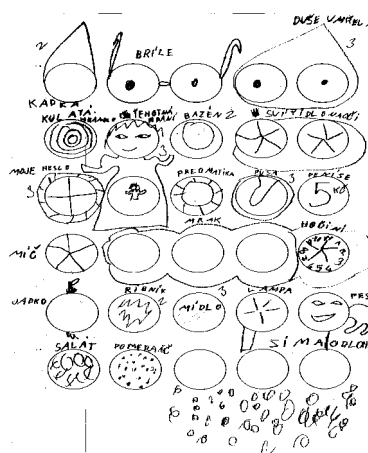


Figure 6 – an illustration from the test - a girl of 10 years

Alabbasi, Paek, Kim and Cramond (Alabbasi et al. 2022), (Kim 2008) discuss the various ways in which the Torrance test can be used. The authors summarize information from Torrance's original works in this article as well. María Aranguren (Aranguren 2015) and Kani Ulger (Ulger 2015) compare the work with verbal and non-verbal form of tests. The validity of the test in the 21st century is dealt with by Bayer (Bayer 2011) and Higuchi (Higuchi et.al. 2012). Aslan and Puccio (Aslan et Puccio 2006) present the Turkish version of the Torrance tests, which was also used to compare the level of creativity of Czech and Turkish children (Pelcerová, Honzíkóvá 2016).

Pattern assembly Test

This test was used to determine the level of technical thinking and imagination. It is named to the diagnostic purpose or, in other words, to the type of testing assignments and, essentially, it tests “practical intelligence” (Novotný and Honzíkóvá 2014). This test features certain specificities that distinguish it from other tests:

Testes work with a particular material

Assignments are solvable graphically

There always are several solution methods

The assignments themselves motivate to achieve optimum performance

Assignments are ordered by difficulty

It is a homogeneous test

It can be used to test both individuals and groups

It is a time-saving test – the testing period is 20 minutes

It is quite objective, highly reliable and adequately valid.

As well the administration of this test is well prepared, consisting of a manual, a test sheet, four area patterns, an evaluation key, and standard charts.

Test sample

This test is more focused on technical imagination, but at the same time it can be considered a test to measure creative abilities (Marburgs game folding shapes).

As already mentioned above, four area patterns are available for the test (Fig. 7). The respondent's task is to assemble the patterns to form figures (Fig. 8).

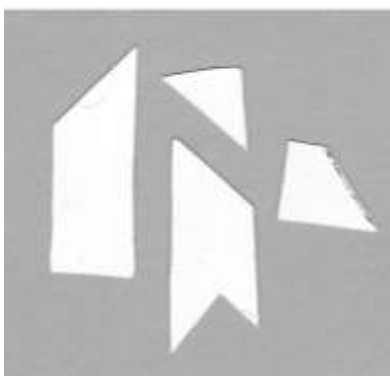


Fig. 7 – Test sheet – figures

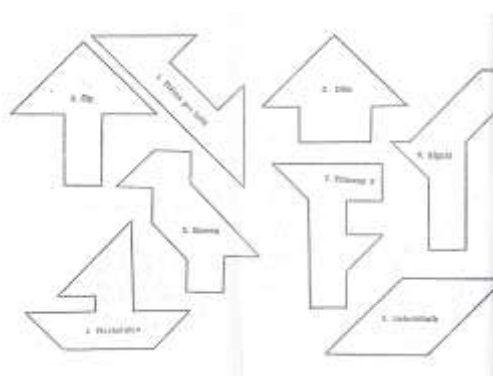


Figure 8 - test sheet

As also already mentioned above, there always are several solutions. Let's now see how many solutions can be achieved when assembling these four patterns in a shape of trapezium (Fig.9). Two solutions have the shape of the letter F (Fig. 10). The sample is from a published research (Novotný, Honzíkova 2014) (Honzíkova 2015).

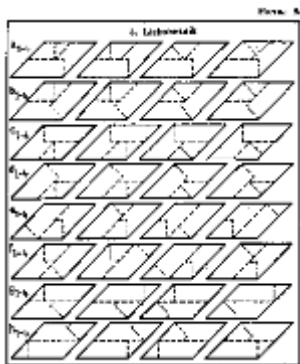


Figure 10. Possible solutions

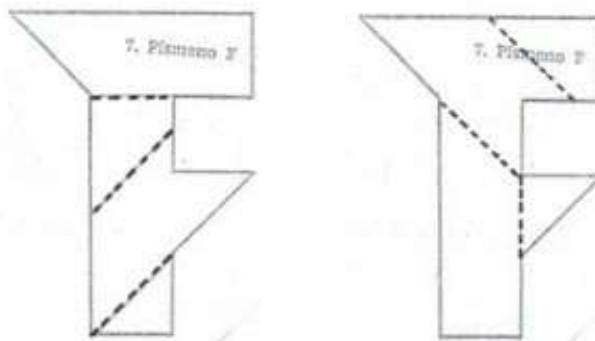


Figure 9 – Possible solutions

It seems at first sight that it is impossible not to find even one of the thirty, two solutions provided. But it is so in practice and some respondents do not cope with this assignment (Honzíkova 2003).

Urban's Figural Test of Creative Thinking – TSD-Z

Figural test of creative thinking – TSD-Z is a screening tool which visualizes the creative potential of an individual. It is used as a means of identifying well-developed creative skills on one hand or below-average developed skills on the other. There are several advantages to this test, e.g. simple administration and evaluation and a wide range and low expenditures. The test may be used for various age groups which is an advantage as well. The test consists of one sheet for A type and one sheet for B type. There are figural fragments on the test sheet (a semicircle, dot, wave line, right angle, dashed line, lying "u" off the frame) which have to be sketched by the respondent. The result is evaluated based on 14 criteria according to the manual. In contrary to other test, the qualitative features of the creative effort are taken, into account using the methodology of the Urban's Test (Urban 2004).

It is objective, valid and is able to withstand the reliability criteria (Urban et al. 2003).

The test may be employed in many situations, e.g. to make an opinion about creative skills of the respondents, to compare performances of the pupils to performances of their peers, to identify the effectiveness of the programs developing creativity, in spheres of psychological and pedagogical counseling, in the sphere of special education to estimate an unknown potential in children with behavior and learning disabilities, in search for exceptionally gifted individuals, as a supplemental method in the sphere of professional counseling, during a selection procedure for professions requiring creative skills and as a research tool of developmental psychology, clinical, work and pedagogical psychology (Urban et al. 2003).

Davis (1995, p.91) summarizes in his review that the TCT-DP is a new, carefully developed, and possibly useful creativity test.

The TSD-Z test fulfills all the requirements of the modern methods of research of creativity which are not focused only on divergent thinking. Basically, the test is focused on qualitative, contentual and elaborative aspects of creativity (fig. 11, 12).

As referenced earlier, the test sheet contains figural fragments (semicircle, wave line, dot, right angle, dashed line, lying "u" off the frame). The sample is from a published research (Honzíková 2015).

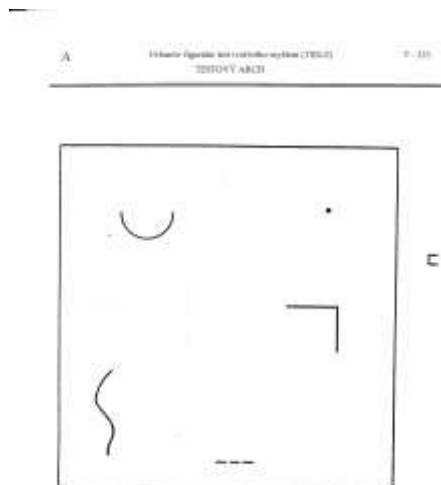


Figure 11 - test sheet

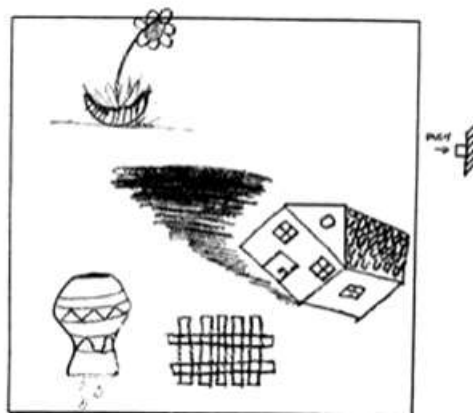


Figure 12 - an illustration from the test - girl 8 years

Different approaches to questions of creativity also require a multifaceted view of testing these abilities. E.g. many published studies report positive and statistically significant relationships between different tests of divergent thinking and plausible non-tested indicators of creative action or performance in different age groups (Barron and Harrington 1981), (Jurčová 2009), (Kim 2006a), (Rinchevich 2011) or that test rather, it often does not correlate positively with plausible indicators of creative performance and behavior (Barron and Harrington 1981). We will leave these questions aside for now, as we were wondering if the test tool could be modified so that its distribution does not have to be in paper form.

Testing the level of creative abilities using 3D modeling

The trend towards Industry 5.0 leads to the need to increasingly use modern technologies, which include 3D modeling using various computer programs. The teaching of 3D models is being implemented in basic education. Computer modeling develops technical creativity, especially when combined with prototyping technology such as 3D printing. In Urban's creativity test, 2D drawings are created. This test has therefore been modified so that it is possible to evaluate 3D models. The SketchUp program was chosen for the creation of 3D models, with which students work from the 1st grade of elementary school. Working with this program is interesting for pupils and the degree of creativity of the pupil's product is easily measurable.

Due to the development of the society, it was necessary to consider the form of testing, therefore a modification of Urban's test of creative thinking was created to test the level

of creative abilities by means of virtual models. This type of testing is done by evaluating digital 3D models as opposed to the original paper form.

For these purposes, we modified the assignment of Urban's test. Instead of the original abstract elements printed on paper, it was necessary to choose another "pattern" that would better correspond to the emerging methodology (Fadrhonc, 2021). The House activity was selected for evaluation. Fig. 13 highlights the basic elements that serve to evaluate the tests. The respondents are familiar with this basic shape and their task is to create their own house according to their ideas. It was necessary to modify the rating scale of the original Urban test so that those categories that did not correspond to the conversion of the test task to a virtual one or to the change of 2D space to 3D were discarded. During the virtual testing, the following categories were selected for evaluation: use of demonstrated elements, finishing touches, new elements, new objects, graphic connection, thematic connection, exceeding the axial space, maintaining the ratio of dimensions, functionality, sophistication, humor, unconventionality. For the evaluation of individual categories, a point evaluation was prepared according to the original test. Figure 14 shows the result focusing on the evaluation of the presented elements. (Fadrhonc and Král 2021).

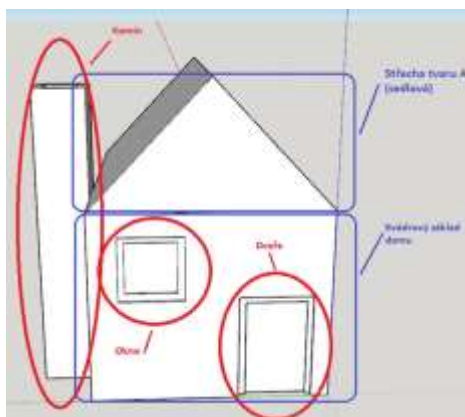


Figure 13 - Basic shape

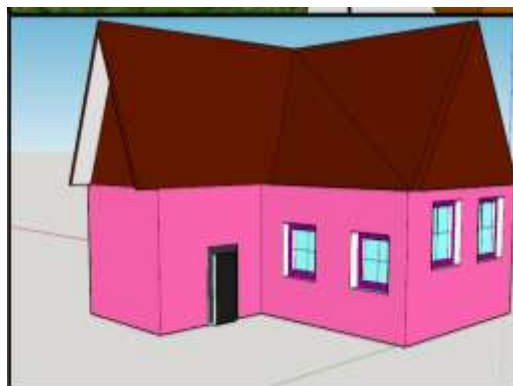


Figure 14 - use of presented elements

With this modified test, it is recommended that all tests be evaluated by the same person. Testing in terms of age is limited only by the respondents' ability to control basic computer functions, such as hand-eye coordination when operating a mouse.

Experimental testing was done on different age groups. Samples of testing results are published (Fadrhonc, 2021). The advantages of this virtual form of testing can be considered the interest of the respondents in this form of testing, the easy distribution of test tasks, the testing can in principle also be carried out online, as the results can be stored in a storage. At the same time, creative technical thinking is developing, so necessary for future society in the Industry 5.0 era.

Conclusion

Creativity understood as self-actualization belongs to basic human needs, such as physiological needs, the need for love, belonging and recognition. Therefore, creativity is a distinctive feature of every individual, but in different forms, areas, and levels

(Barron and Harrington 1981), (Zelina and Zelinová 1990), (Markovic 2012). Creativity skill is one of the skills students need to have in facing the era of the industrial revolution 4.0, so applying the right learning model is very important in achieving the expected learning goals (Hendrik et al. 2020), (Aboalgasm and Rupert 2015). Testing the level of creativity can be a tool for identifying, developing and supporting those individuals who can bring innovation and creative approaches to various areas of human activity.

Creativity is a basis for success, not only mental when it helps create surprising and original ideas but also practical when the ideas are implemented (Davis 1995). We must not fear to be flexible and original and to change established standards and traditional views of problem situation solution. We must use every opportunity to be creative and create stimulating environment for such activities. It is also important to break down barriers to creative work (Khan 2011), (Honzíková 2015), (Gurlen 2019). Only then we, and therefore also students and primary school pupils, will manage to release the entire creative potential the nature has endowed us with. 3D modeling, especially in the SketchUp program, develops not only creativity, but also technical thinking and spatial imagination. And as has been shown, it can also be used to test creativity. After all, the human brain is much more efficient than the most powerful computer; it only needs to be turned on.

References

- Abdulla, M. Ahmed; Runco, A. Mark, Alsuwaidi; N. Hanadi, and Huda S. Alhindal. 2018. Obstacles to Personal Creativity Among Arab Women from the Gulf Cooperation Council Countries. *Creativity. Theories – research – Applications (Sciendo)* Vol. 5, Issue 1, p. 41-53. ISSN: 2354-0036 DOI: 10.1515/ctra-2018-0003.
- Aboalgasm, Aber and Ward, Rupert. 2015. Assessing Creativity: A Test for Drawing Production using Digital Art Tools The concept, application and assessment of digital art teaching as a means of enhancing creative proficiency. In: INFOCOMP 2015 The Fifth International Conference on Advanced Communications and Computation. IARIA, 2015, Brussels, Belgium, pp. 123-129. ISBN 978-1-61208-416-9.
- Alabbasi, Ahmed M. Abdulla, Paek, Sue Hyeon, Daehyun Kim, and Bonnie Gramond. 2022. What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers. Psychology*, vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000385>.
- Albari, Qasem Nawaf, Smadi, Seham, Yassin, Mohammad Bani and Waled Trad ALShammari. 2013. The Role of School and Family in Developing Childrens' Literary Creativity. *International Journal of Education*. ISSN 1948-5476. Vol. 5, No. 3.
- Amabile, Teresa M. 1983. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, Teresa M. 1996. *Creativity in Context*. New York: Taylor & Francis.
- Aslan, Ayse Esra, and Gerard Puccio. 2006. Developing and Testing A Turkish Version of Torrance Tests of Creative Thinking: A Study of Adults. *Journal of Creative Behavior*, 40(3), 163–178.
- Aranguren, María. 2015. Influencia del conocimiento previo sobre el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *International Journal of Psychological Research*. 8 (2): 75-89.



- Baer, Jay. 2011. How divergent thinking tests mislead us: Are the Torrance tests still relevant in the 21st century? *The Division 10 Debate. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 309-313.
- Baer, Jay. 2012. Domain specificity and the limits of creativity theory. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29.
- Barron, Frank, & Harrington, David. M. 1981. Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>.
- Davis, Gavin .A. 1995. Review: Test for Creative Thinking - Drawing Production. *Gifted and Talented International*, 10 (2), 90-91.
- Fadrhonc, Jan. 2021. 3D modeling in teaching in primary schools [doctoral dissertation]. University of West Bohemia.
- Fadrhonc, Jan., & Král, Jan. 2021. Modification of Urban's figural test of creative thinking for the needs of evaluation of 3D models created by elementary school students. *Innovations and Technologies in Education*, 2021(2), 72.
- Godart, Frédéric , Seong, Sorah and Damon J. Phillips. 2020. The Sociology of Creativity: Elements, Structures, and Audiences. *Annual Review of Sociology* 2020 46:1, 489-510.
- Guilford, Joy Paul. 1981. *Psychological problems of education to creativity*. Praha: SNP.
- Gurlen Eda, Cihan Tugba, and Nuri Dogan. 2019. Emotional and Motivational Barriers to Effective Learning of Students. *Journal of Education and Future*. Year 2019, Issue 16, Pages 1 – 15.
- Hendrik, Billy, Ali, Nazlena Mohamad, and Norshita Mat Nayan. 2020. Validity of figural creativity model development based on robotic learning concept. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 7(11), Pages: 102-109.
- Hicks, Kristen. 2018. Why Creativity in the Classroom Matters More Than Ever. *Eduemic*. Retrieved 10 August 2018.
- Higuchi Takeo, Miyata, Kazunori, and Takaya Yuizono. 2012. Creativity Improvement by Idea-Marathon Training, Measured by Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) and Its Applications to Laboratories. *Seventh International Conference on Knowledge, Information and Creativity Support Systems*, Melbourne, VIC, Australia, pp. 66-72, doi: 10.1109/KICSS.2012.22.
- Hlavsa, Jaroslav. 1986. *Psychological methods of education to creativity*. Praha: SPN.
- Honzíková, Jarmila. 2003. *Theory and practice of creativity in work education*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Honzíková, Jarmila. 2015. *Creativity and Skills in School Environmet*. Sarbrucken: LAP Lambert.
- Honzíková, Jarmila, and Lenka Pelcerová. 2017. The level of creative abilities of children in the Czech Republic and Turkey. *Online Journal of Primary and Preschool Education*. ISSN 2533-7106 <http://ojppe.eu/> 23.
- Jankowska, Dorota, and Maciej Karowski. 2019. Family factors and development of creative thinking. *Personality and Individual Differences*. Volume 142, p. 202-206. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886918304252>.
- Jurčová, Marta. 1984. *Torrance Figural Test of Creative Thinking*. Handbook. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.



- Jurčová, Marta. 1989. Developing creative thinking of pupils in primary school lessons. Bratislava: Pumb.
- Jurčová, Marta. 2009. Creativity in Everyday Life and in Research. Bratislava: Iris.
- Khan, A. Intakhab. 2011. An analysis of learning barriers: The Saudi Arabian context. *International Education Studies*. 4(1), 242-247.
- Kim, Kyung-Hee. 2006a. Can we trust creativity tests? A review of The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, nom. 18, 3-14.
- Kim, Kyung-Hee. 2006b. Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, nom. 18, 251-259.
- Kim, Kyung-Hee. 2008. Commentary: The Torrance Tests of Creative Thinking already over-come many of the perceived weaknesses that Silvia et al.'s methods are in-tended to correct. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, nom. 2, 97-99.
- Lokšová, Irena, and Jozef Lokša. 2001. *Theory and Practice of Creative Teaching*. Prešov: ManaCon.
- Maňák, Josef. 1998. Development of Activity, Independence and Creativity in Pupils. Brno: Masaryk University.
- Markovic, Dušan. 2012. Creative Education and New Learning as Means of Encouraging Creativity, Original Thinking and Entrepreneurship. CiteSeerX 10.1.1.737.2356. S2CID 17135874. <https://www.semanticscholar.org/paper/Creative-Education-and-New-Learning-as-Means-of-%2C-Markovic/f22041355a870bf25fff31cf149d54383021b2d3>.
- Novotný, Jan and Jarmila Honzíkova. 2014. Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti. Ústí nad Labem: UJEP.
- Oral, Günseli. 2006. Creativity of Turkish Prospective Teachers. *Creativity Research Journal*, 18(1), 65–73. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-03354-008>.
- Pelcerová, Lenka, and Jarmila Honzíkova. 2016. The level and development of creative abilities of children in primary schools in the Czech Republic and Turkey. *Proceedings of EDULEARN16 Conference*. 4th-6th July 2016, Barcelona, Spain. 11 s. p. 7906 – 7916.
- Rinkevich, Jennifer. 2011. Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House*. 84 (5): 219–223. doi:10.1080/00098655.2011.575416. S2CID 143333006.
- Schwarz, Karel, and Miloslav Šimek. 1987. *Incentives and barriers to creativity*. Praha: ÚVK.
- Taylor, Irving. 1975. Retrospective view on research in creativity. In: Taylor, I.A., Getzels, J.W.: *Perspectives in Creativity*. Chicago, Aldine Publishing Company, s.1-36.
- Torrance, Ellis Paul. 1969. Creativity. What research says to the teachers. National Education Association, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078435.pdf> (Washington, DC.)
- Torrance, Elis paul. 1966. Torrance tests of creative thinking. Directions Manual and Scoring guide. Princeton, New York.
- Ulger, Kani. 2015. The Structure of Creative Thinking: Visual and Verbal Areas. *Creativity Research Journal*, 18(1), 102–106. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10400419.2015.992689>.
- Urban, K. Klaus; Jellen, G. Hans and Tomáš Kováč. 2003. Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z). Brno: Psychodiagnostika.



Urban, K. Klaus. 2004. Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP): the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46(3), 387–397.

Zhong, Chen-Bo; Dijksterhuis, Ap, and Adam Galinsky. 2008. The Merits of Unconscious Thought in Creativity. *Psychological Science*. 19 (9): 912–918. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02176.x. PMID 18947357. S2CID 17605211.

Zelina, Miron, and Mária Zelinová. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN.

Funding: The article was supported by the project GRAK_24_04.

Authors' addresses

prof. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.

Department of Mathematics, Physics and Technical Education, Faculty of Education,
University of West Bohemia in Pilsen

Klatovská 51, 306 14 Pilsen
Czech Republic

jhonziko@kmt.zcu.cz

Mgr. Jan Fadrhonc Ph.D.

Department of Mathematics, Physics and Technical Education, Faculty of Education,
University of West Bohemia in Pilsen

Klatovská 51, 306 14 Pilsen
Czech Republic

fadrhonc@kvd.zcu.cz

Mgr. Jan Krotký, Ph.D.

Department of Mathematics, Physics and Technical Education, Faculty of Education,
University of West Bohemia in Pilsen

Klatovská 51, 306 14 Pilsen
Czech Republic

conor@kmt.zcu.cz



PREFEROVANÉ STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU VO VZŤAHU K RIZIKU VYHORENIA SÚČASNÝCH UČITEĽOV

PREFERRED STRESS COPING STRATEGIES IN RELATION TO CURRENT TEACHERS' RISK OF BURNOUT

Peter Ikhardt, Zuzana Haláková, Dominika Kunzová a Jana Ciceková

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

Abstract:

One of the possibilities to better understand the experience of burden in the teaching profession is to explore the typology of their behaviour and experience, and thus, if necessary, a possible intervention. To explore the experience of stress, coping and burnout, we used standardized questionnaires: Perceived Stress Scale, briefCOPE and Teacher Burnout Scale. 214 Slovak teachers from various primary and secondary schools and career phases participated in the research. We subjected the data to descriptive and bivariate analysis. To verify the hypothesis about the existence of typology, we used the K-means cluster analysis. The association between the level of stress experienced and burnout among teachers was confirmed. As pressure increases, the ability to adopt an adaptive coping strategy (focused on problem-solving or focused on emotions) decreases, and the tendency to prefer avoidant strategies increases, on the contrary. All the participants can be classified into one of the three types we diagnosed: those, who can't handle it, hardy and frustrated (on the way to burnout). The results show a necessity to work more and systematically with in-service teachers to eliminate the negative impact of stress and burnout on their personal life, health, and profession.

Key words: burnout sy., coping strategies, teacher stress, workload

Úvod

Pracovná záťaž (workload) je predmetom štúdia mnohých psychológov už dlhšie obdobie. Podľa toho, ktorú oblasť organizmu viac zasahuje – sa dá na ňu pozrieť z dvoch hľadísk – z telesného a psychického. Pod telesnou záťažou rozumieme fyzickú námahu, zatiaľ čo za psychickú záťaž je možné považovať čokoľvek, čo nám v psychickej rovine spôsobuje ťažkosť, nepríjemné pocity, alebo nás iným spôsobom obmedzuje. Je teda súhrnným pomenovaním rôznych psychických stavov, ktoré vyvolali psychické a fyziologické reakcie (Karaffová, 2012) a vzniká ako dôsledok



narastajúcej nerovnováhy medzi vonkajšími podmienkami a vnútorným predpokladom človeka riešiť ich (Moricová, Ristvej, 2015). Objavuje sa vo zvýšenej miere aj v súvislosti s učiteľským povoláním a je prirodzenou vlastnosťou každého organizmu eliminovať s rôznou mierou efektivity jej vplyv – prostredníctvom využitia copingových stratégií, ktoré môžu byť adaptívne – dostatočne eliminujúce vplyv záťaže a stresu, alebo maladaptívne – teda také, ktoré v konečnom dôsledku nevedú k efektívnemu vysporiadaniu sa so záťažou. Copingové stratégie sú ale kľúčovým nástrojom v zvládaní záťaže a stresu. Ich voľba a účinok do veľkej miery závisia od povolania, pracovnej pozície, pohlavia i veku. Preferencia a prospešnosť spôsobov spracovania záťaže sa nedajú paušálne aplikovať na všetkých. Okrem už spomenutých faktorov závisia copingové stratégie od osobnosti, nastavenia jednotlivca, skúseností i situácie (Farkašová, 2013). Je preto dôležité ich poznať a účinne modifikovať, čím sa dá nepriamo ovplyvniť zvládanie záťaže, stres i riziko nástupu vyhorenia.

Zdrojom záťaže môže byť v prípade učiteľa aj narušený vzťah medzi svetom práce a osobným životom (work-life balance), pretože v rozpore s relatívne často rozšírenými názormi nezaujatej a málo informovanej populácie existuje aj práca, ktorú vykonáva učiteľ mimo vyučovania a ktorá zahŕňa napr. administratívu, prípravu na ďalšie dni, opravovanie produktov žiakov, atď. Túto si učiteľ prenáša aj domov, do času, ktorý by mal byť voľným časom a mal by byť určený na trávenie s blízkymi a regeneráciu jeho síl. Podľa dostupných výskumov v mnohých prípadoch táto časť práce tiež enormne vyčerpáva. Zatiaľ, čo štúdia Ingvarsona et al. (2005) poukazovala na 47-hodinový týždenný pracovný čas učiteľov, približne o desaťrocie neskôr Higton et al. (2017) už prirovnávajú pracovný čas učiteľa k pracovníkovi v strednom či vrcholovom manažmente s uvedením 55-hodinového pracovného času, nezriedka predlžujúceho sa až na hranicu 60 hodín týždenne. Stres teda súvisí so záťažou, chápe sa ako reakcia na záťažový podnet z prostredia (Petlák, Baranovská, 2016) a jedna z novších definícií na podklade výskumov neurovied ho výstižne charakterizuje ako individuálny stav neistoty, kedy si nie sme istí tým, čo máme robiť pre zabezpečenie fyzického, mentálneho alebo sociálneho pocitu well-beingu (Peters et al, 2017). Za najohrozujúcejšiu formu stresu je považovaný chronický intermitentný stres. Ide o stres, ktorý sa v priebehu času objavuje a mizne, pričom síce mobilizuje copingové stratégie, no organizmus nemá dostatok času na vyrovnanie sa so záťažou a na adaptáciu. Tento druh stresu je častou príčinou psychosomatických ochorení (Petlák, Baranovská, 2016). Ako významný mediátor rozvoja psychosomatických ochorení pod vplyvom chronického stresu sa pritom ukazuje byť vyhorenie (Steinhardt et al., 2011). Vyhorenie môžeme charakterizovať ako progresívnu stratu idealizmu, energie a zmyslu, a teda človek s vysokou mierou vyhorenia má (v intenciách Franklovej existenciálnej psychologickéj koncepcie) nízke naplnenie zmysluplnosti svojho života. Medzi viacerými súčasnými autormi panuje preto istá zhoda na typických charakteristikách vyhorenia, kedy ide o stav celkového vyčerpania s únavnosťou a depresívnymi príznakmi, ktorý sa vyskytuje u inak psychicky zdravých jedincov, je výsledkom pôsobenia chronického stresu a vyskytuje sa v profesiách, ktorých pracovnou náplňou je práca s ľuďmi (Jochmanová, Kimplová et al., 2021).

Navyše v súčasnosti existuje ešte jeden významný zdroj záťaže a pracovného stresu, ktorého vplyv je potrebné v prípade učiteľskej populácie skúmať. Naša



spoločnosť bola v predchádzajúcich rokoch ovplyvnená celosvetovou pandémiou, ktorá priniesla zmeny v mnohých povolaniach, a to aj v učiteľskej profesii. Počas tohto obdobia sa učitelia zo dňa na deň, provizórne, priam „na kolene“ museli adaptovať na nové podmienky, nový spôsob prípravy na vyučovacie hodiny, na nový typ komunikácie so žiakmi cez obrazovky monitorov, na diaľku, či neskôr v triedach, so zahalenou časťou tváre rúškom.

Viacero zahraničných štúdií pritom v súčasnosti poukazuje na fakt, že koronakríza zapríčinila zhoršenie v oblasti duševného zdravia a psychickej pohody nielen žiakov, ale aj učiteľov, pričom najčastejšie avizované boli príznaky úzkosti, depresie, stresu a vyhorenia (Ozamiz-Etxebarria, Idoiaga Mondragon, Bueno-Notivol, 2021; Silva et al., 2021).

Ciele empirickej štúdie

Predpokladáme, že vzhľadom na podstatu stresom podmienených porúch prežívania a správania sa niektoré dôsledky koronakrízy vplyvajúce na osobnosť a mentálne zdravie učiteľov naplno prejavia až s istým časovým oneskorením (Baštecká et al., 2015). Cieľom našej práce preto bolo: **(a)** skúmať vzájomné vzťahy medzi pracovným stresom, jeho zvládaním, resp. mierou prežívaného vyhorenia učiteľov s osobitným dôrazom na stav po koronakríze, **(b)** zaujímal nás aj vplyv vybraných sociodemografických charakteristík (vek pedagógov, rod, stupeň vzdelávania podľa ISCED, prostredie do ktorého je škola zasadená) na dotazníkové premenné a aj **(c)** to, či získané dáta poskytujú empirickú podporu pre typologizáciu pedagógov, ktorá by uľahčila plánovanie relevantných intervencií.

Metodológia

Pri napĺňaní výskumných cieľov sme sa rozhodli preferovať komparačno-korelačné analýzy. Pre zber dát od participantov sme využili tri štandardizované psychologické dotazníky.

Stres sme sa rozhodli merať prostredníctvom Škály vnímaného stresu (Perceived Stress Scale/PSS-10; Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1994). Ide o dotazník zložený z 10 položiek, na ktoré je možno odpovedať prostredníctvom päťstupňovej škály v intervale od nikdy po veľmi často. Výsledné skóre v intervale od 0 po 40 vyjadruje mieru vnímaného stresu. Umožňuje merať aj 2 parciálne premenné: vnímaná bezmocnosť a kontrola nad životom, ktoré považujeme osobitne za zaujímavé vzhľadom na objekt nášho výskumu. Dotazník má americké normy, kde priemerné celkové skóre sa pohybuje v intervale od 12,1 do 14,7 (SD od 5,0 do 7,2), ale v práci Buršíkovej Brabcovej a Kohouta (2018), ktorí metodiku štandardizovali na české podmienky nachádzame priemerné hodnoty skóre vnímaného stresu $AM = 18,587$ ($SD = 6,686$, $n = 358$), čo viac korešponduje aj s našimi zisteniami.

Pre zisťovanie preferovaných copingových stratégií sme využili 28-položkovú verziu dotazníka briefCOPE (Carver, 1997). Na každú z položiek dotazníka je možné odpovedať na 4 stupňovej škále v intervale od vôbec to nerobím (1), po robím to často (4). Výsledné skóre v každej z premenných potom vzniká ako aritmetický priemer skóre



všetkých položiek, ktoré danú premennú, teda stratégiu zvládania záťaže sýtia. Dotazník má 14 parciálnych a 3 celkové premenné. Pre účely našej práce sme sa sústredili iba na skúmanie celkových premenných. 14 základných copingových stratégií je stanovených autorom metodiky. Iní autori na základe klinických skúseností navrhujú kategorizovať základné stratégie podľa rôznych pravidiel aj do premenných vyššieho rádu: celkových premenných. Neapanuje však všeobecná zhoda na pravidlách, podľa ktorých sú zaradované jednotlivé konkrétne stratégie pod celkové premenné (dokonca ani na ich počte, ktorý sa pohybuje medzi 2-4). Navyše samotný Carver (1997) ani nie je zástancom takýchto pokusov vyššej kategorizácie copingu, pretože niekedy niektorá zo stratégií síce môže pôsobiť pri zvládaní záťaže navonok ako účinná, ale pri hlbšej analýze pohnútok sa u jedinca môže ukázať, že jej využitie nevedie k riešeniu problému, ale skôr k vyhýbaniu sa riešeniu (napr. humor môže zlepšiť emočnú bilanciu a naštartovať tak elimináciu záťaže, ale môže byť aj iba maladaptívnym únikom od reality). Napriek tomuto limitu pokladáme, a to aj vzhľadom na tému nášho výskumu, využite takýchto celkových premenných za prínosné. V našej práci sme pri zatriedení jednotlivých základných stratégií pod celkové premenné vychádzali z práce Poulusa et al. (2020). Podľa nej **(a) na problém zamerané stratégie** sú: aktívne zvládanie, pomoc od iných, plánovanie, pozitívne prerámcovanie problému; **(b) na emócie zamerané stratégie** sú: emocionálna podpora, zdieľanie sa, humor, akceptácia, náboženstvo, sebaobviňovanie; **(c) vyhýbavé stratégie** sú: popieranie, vzdanie sa, konzumácia návykových látok, rozptyľovanie sa. Predmetní autori tiež na skupine 316 profesionálnych gamerov stanovili nasledovné normálne hodnoty celkových premenných: na problémy zamerané stratégie: AM = 2,47, SD = 0,63, na emócie zamerané stratégie: AM = 2,23, SD = 0,49 a vyhýbavé/maladaptívne stratégie AM = 1,64, SD = 0,45.

Pre zisťovanie miery vyhorenia sme preložili 21 položkovú verziu dotazníka Škála vyhorenia pre učiteľov (Teacher Burnout Scale/ TBS; Siedman & Zager, 1987) americkej proveniencie. Na každú z položiek je možné odpovedať na 6 stupňovej škále v intervale od absolútneho nesúhlasu po absolútny súhlas, niektoré položky sa skórujú reverzne. Dotazník meria štyri parciálne premenné, ktorých pomenovanie sme pre účely výskumu pri preklade mierne upravili: a) kariérna nespokojnosť, ktorá môže nadobúdať hodnoty hrubého skóre v intervale 5-30 bodov, b) chýbajúca podpora nadriadených (možné skóre 6-36 bodov), c) nezvládanie pracovného stresu (možné skóre 6-36 bodov), d) devalvácia vzťahov voči študentom (možné skóre 4-24 bodov) a e) jednu celkovú premennú vyhorenie, ktorá nadobúda hodnoty v intervale 21-126 bodov. Vyššie hodnoty hrubého skóre v každej z premenných znamenajú vyššiu mieru prežívania niektorého z nežiadúcich atribútov relevantných pre vyhorenie. Podľa autorov dotazníka možno školy spoľahlivo rozdeliť na tie s nižšou a vyššou mierou prítomnosti stresu a vyhorenia v pedagogickom zbore a pre obe skupiny sú typické isté priemerné hodnoty v meraných premenných: a) pre kariérnu nespokojnosť 12,77 vs. 16,09, b) pre chýbajúcu podporu nadriadených 14,78 vs. 18,10, c) pre nezvládanie pracovného stresu 14,62 vs. 19,28 a d) pre vzťahy k študentom je to 10,37 vs. 13,51 a e) celkové vyhorenie 52,54 vs. 66,98.

Pre spoluprácu na výskume sme participantov oslovovali elektronicky v čase od júla 2022 do marca 2023. Výskumu sa zúčastnilo 214 slovenských pedagógov.



Priemerný vek participantov bol 45,67 roku (Mdn = 47,00; SD = 10,002), 185 z nich (86,4%) boli ženy. Dĺžka pedagogickej praxe participantov sa pohybovala v intervale od 1 po 40 rokov (AM = 19,46, Mdn = 21,00, SD = 10,236). 85 učiteľov a učiteľiek (39,7%) učilo na škole vo veľkomeste, resp. krajskom meste, 95 (44,4%) v okresnom alebo inom menšom meste a 34 (15,9%) v obecných školách. Pre relevantné štatistické analýzy sme využili softvér IBM SPSS 25.0 ver.

Výsledky

Výsledky deskriptívnej analýzy dotazníkových premenných zobrazujeme v tabuľke 1. Hodnoty šikmosti a špicatosti dotazníkových premenných spravidla svedčia v prospech normality distribúcie ich početností, v ďalších analýzach preto budeme preferovať neparametrické metódy iba tam, kde by mohlo dôjsť k skresleniu pre výrazný nepomer medzi podvýbermi súboru (gender, vzdelávací stupeň a vonkajšie prostredie, v ktorom je škola zasadená). Z deskriptívnych charakteristík súboru je zrejmé, že všetky namerané priemerné hodnoty dotazníkových premenných sa pohybujú skôr na hornej hranici priemeru, resp. sú blízke hodnotám škôl, pre ktoré je typická vyššia miera stresu a vyhorenia v učiteľskom zbore. Čo do reliability konštatujeme porovnateľné hodnoty, ako uvádzajú pôvodní autori dotazníkov (Cohen et al., 1994, Carver 1997, Siegman, Zaeger 1987) a žiadna z premenných nie je na úrovni neprijateľných hodnôt.

Korelačná analýza (por. Tab. 1) poukazuje na viaceré významné **vzťahy medzi stresom, copingom a vyhorením**. Predovšetkým s nárastom vnímanej bezmocnosti i celkového stresu rastie aj preferencia maladaptívnych copingových stratégií (ide o stredne silný pozitívny vzťah: $r = 0,347$, $p = 0,000$, resp. slabý, ale významný pozitívny vzťah: $r = 0,270$, $p = 0,000$) a klesá kontrola nad životom ($r = -0,240$, $p = -0,000$). V súlade s našimi predpokladmi nachádzame aj významný súvis medzi stresom a vyhorením: silné súvislosti nachádzame medzi bezmocnosťou a nezvládaním pracovného stresu, bezmocnosťou a celkovým vyhorením, i stresom celkovo a nezvládaním pracovného stresu. S rastúcou kontrolou nad životom zase klesajú hodnoty premenných reprezentujúcich vyhorenie (ide o slabý až stredne silný záporný vzťah). So stresom rastie aj vnímanie absencie podpory od nadriadených a devalvujú sa aj postoje učiteľov k ich študentom (v intervale slabých až stredne silných pozitívnych korelácií).

Aj súvis medzi vekom a dotazníkovými premennými sme analyzovali prostredníctvom Pearsonovho koeficientu korelácie (por. Tabuľku 1). Starší učitelia majú väčšiu kontrolu nad životom, menej vnímajú bezmocnosť i stres celkovo, menej preferujú na emócie zamerané copingové stratégie a s vekom klesá aj nezvládanie pracovného stresu, neadekvátne postoje ku študentom aj vyhorenie ako také. Všetky tieto asociácie sa nachádzajú v intervale slabej, ale významnej závislosti. Medzi premennou vek a dĺžka pedagogickej praxe participantov je veľmi tesná súvislosť ($r = 0,894$, $p = 0,000$), preto sme od analýz asociácií medzi dĺžkou pedagogickej praxe, stresom, copingom a vyhorením upustili.



Tab. 1. Deskriptívne charakteristiky, reliabilita dotazníkových premenných a výsledky korelačnej analýzy premenných (n=214; Pearsonov koeficient korelácie r, *p < 0,05, **p < 0,01)

	vnímaná bezmocnosť	kontrola nad životom	vnímaný stres	na problém zamerané stratégie	na emócie zamerané stratégie	vyhýbavé (maladaptívne) str.	kariérna nespokojn.	chýbajúca podpora nadriadených	nezvládanie prac. stresu	zlé postoje k študentom	vyhorenie celkovo
priemer	12,22	9,66	21,88	3,09	2,60	1,90	14,22	15,00	17,37	11,44	58,03
medián	12,00	10,00	22,00	3,13	2,58	1,88	14,00	14,00	17,00	11,00	56,00
modus	15,00	9,00	22,00	3,13	2,58	1,75	16,00	6,00	14,00	11,00	54,00
št. odchýlka	4,501	2,671	3,415	0,490	0,363	0,419	5,920	6,048	6,541	4,061	17,505
šikmosť	-0,047	-0,074	-0,006	-0,572	0,039	0,823	0,424	0,438	0,173	0,428	0,322
špicatosť	0,223	-0,036	0,343	0,272	-0,450	1,083	-0,479	-0,391	-0,649	-0,026	-0,338
reliabilita (α_c)	0,846	0,738	0,875	0,771	0,532	0,623	0,847	0,799	0,808	0,759	0,897
vek	-,252**	,240**	-,145*	0,051	-,219**	-0,010	-0,058	-0,052	-,155*	-,201**	-,142*
vnímaná bezmocnosť		-,654**	,806**	-,285**	0,056	,347**	,402**	,383**	,641**	,364**	,592**
kontrola nad životom			-0,080	,342**	0,094	-,240**	-,301**	-,280**	-,426**	-,240**	-,413**
vnímaný stres				-0,108	,147*	,270**	,294**	,285**	,512**	,292**	,457**
na problém zamerané s.					,441**	-0,087	-,277**	-,166*	-,185**	-,150*	-,255**
na emócie zamerané s.						,183**	-,204**	-0,002	0,030	-0,038	-0,067
vyhýbavé stratégie							0,077	,211**	,271**	0,049	,212**
kariérna nespokojnosť								,364**	,608**	,500**	,807**
chýbajúca podpora nadriadených									,397**	,367**	,702**
nezvládanie prac. stresu										,545**	,843**
zlé postoje k študentom											,731**

V tabuľke 2 sme zobrazili rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami v dotazníkových premenných a rozdiely medzi učiteľmi v skúmaných premenných vzhľadom na vzdelávací stupeň, na ktorom učia. Zistujeme, že učiteľky významne viac vnímajú chýbajúcu podporu nadriadených ($U=2029,0$, $p=0,035$). V prípade ostatných testovaných premenných rozdiely medzi participantmi nie sú signifikantné, hoci isté



tendencie nachádzame aj v prípade kariérnej nespokojnosti, ktorú viac vnímajú učители (U=2098,0, p=0,059). V rovine vecnej signifikancie sa hodnoty pohybujú spravidla v intervale žiadneho alebo malého efektu. Rozdiely vzhľadom na vonkajšie prostredie, do ktorého je škola zasadená, sme testovali prostredníctvom H-testu Kruskala-Wallisa (opäť v tabuľke 2) a tu sme žiadne signifikantné rozdiely nenašli. V rovine vecnej signifikancie (η^2) vonkajšie prostredie neovplyvňuje testované premenné buď vôbec, alebo iba v malej miere.

Zaujímalo nás tiež, či je možné pre komplexnejšie porozumenie a interpretáciu našich výsledkov zaradiť participantov do nejakej typológie v závislosti od toho, ako prežívajú stres, coping a vyhorenie. Previedli sme premenné reprezentujúce vnímaný stres a copingové stratégie na vážené z-skóre a následne ich podrobili analýze zhlukovou metódou K-priemerov. Tá po desiatich iteráciách ako najvhodnejšiu variáciu ponúkla tri zhluky (clustery) a každého z participantov do niektorého z nich zaradila. Rozdiely v ich skupinových mediánoch všetkých dotazníkových premenných sme potom testovali prostredníctvom Kruskal-Wallisovho H-testu, potvrdzujúc signifikantné rozdiely skupinových mediánov v každej z dotazníkových premenných. Výsledky tejto analýzy zobrazujeme v tabuľke 3.

Tab. 2. Rozdiely medzi učiteľmi vzhľadom na gender, stupeň vzdelávania a vonkajšie prostredie školy: štatistická a vecná signifikancia (Mann-Whitney U-test, Kruskal-Wallis H-test, $\alpha = 0,05$; Cohenovo d)

socio - demogr. premenná	rod					vzdelávací stupeň					vonk. prostredie		
	skupinové mediány (IQR)		U	p	d _{Cohen}	skupinové mediány (IQR)		U	p	d _{Cohen}	df=2		
	muži (n=29)	ženy (n=185)				ISCED1 (n=13)	ISCED2 (n=201)				H	p	η^2
vnímaná bezmocnosť	12 (8)	12 (5)	2440,5	0,434	0,144	12 (4)	12 (6)	1102,0	0,343	0,215	3,006	0,222	0,012
kontrola nad životom	11 (4)	9 (3)	2333,0	0,256	-0,191	10 (3)	10 (3)	1225,5	0,706	-0,075	1,938	0,379	0,012
vnímaný stres	22 (4)	22 (4)	2605,0	0,802	0,041	22 (5)	22 (4)	1132,0	0,418	0,228	3,829	0,147	0,016
na problém zamerané st.	3,25 (0,69)	3,13 (0,56)	2573,5	0,724	0,031	3,00 (0,63)	3,13 (0,56)	1191,0	0,592	0,026	0,265	0,876	0,001
na emócie zamerané st.	2,58 (0,58)	2,58 (0,50)	2303,5	0,220	0,235	2,50 (0,63)	2,58 (0,50)	1011,0	0,171	0,443	0,335	0,846	0,003
vyhýbavé (maladapt.) st.	1,75 (0,63)	1,88 (0,50)	2530,5	0,622	0,122	1,75 (0,50)	1,88 (0,50)	1046,5	0,227	0,352	1,838	0,399	0,011
kariérna nespokojnosť	16 (10)	13 (9)	2098,0	0,059	-0,417	11 (7)	14 (8)	982,5	0,134	0,415	2,672	0,263	0,012



chýbanie podpory od nadriadených	11 (9)	15 (9)	2029,0	0,035	0,425	13(8)	14 (9)	1154,5	0,482	0,236	0,653	0,721	0,004
nezvládanie pracovného stresu	16 (9)	18 (9)	2309,0	0,228	0,242	14 (6)	18 (10)	996,5	0,151	0,411	1,167	0,558	0,006
zlé postoje k študentom	11 (4)	11 (6)	2573,0	0,723	-0,049	11 (4)	11 (6)	1129,5	0,411	0,236	0,730	0,694	0,006
vyhorenie (celkom)	58 (20)	56 (25)	2552,0	0,674	0,084	49 (15)	57 (25)	965,0	0,114	0,429	1,136	0,567	0,005

Tieto tri skupiny sme v súlade s dostupnou literatúrou vzhľadom na ich charakteristiky pomenovali ako: I. **odolní** (79 učiteľov, pre ktorých je typická nižšia miera prežívaného stresu a vyhorenia a vyššia ochota využívať adaptívne copingové stratégie), II. **frustrovaní** (67 učiteľov, ktorí pociťujú najvyššie hodnoty stresu a vyhorenia, ale ešte sa akoby „vládku“ rozhodovať pre využitie adaptívnych copingových stratégií, no vysoko skórujú aj v preferencii vyhýbania) a III. **nezvládajúci** (68 učiteľov, pre ktorých je typické prežívanie nízkej úrovne kontroly nad životom, veľmi vysokej úrovne stresu a vyhorenia, ale aj veľmi vysokej úrovne preferencie maladaptívnych stratégií a ktorí sú podľa nášho názoru azda najbližšie k veľmi vážnemu stavu vyhorenia). U takto typovo zaradených participantov sme potom, využijúc neparametrický Kruskal – Wallisov H-test, hľadali možné štatistické rozdiely v skupinových mediánoch dotazníkových premenných. Veľkosť účinku navrhovaných typológií na dotazníkové premenné sme následne vyjadrili prostredníctvom premennej η^2 . Je potrebné dodať, že jej hodnota sa pohybuje spravidla v intervale veľkej miery efektu (iba v prípade premenných *chýbanie podpory od nadriadených*, a *zlé postoje k študentom* ide o stredne veľkú mieru). To znamená, že táto typológia veľmi dobre popisuje výskumné dáta. Z uvedenej analýzy preto vyplýva vážny záver, že cca 2/3 participantov prežívajú vo svojej práci stres a pravdepodobne aj riziko vyhorenia v nežiaducej miere a že tento stav môže mať súvis aj s vyššou mierou ich preferencie maladaptívnych copingových stratégií, ktoré (ako je vidno z Tabuľky 1) spätne vedú zase k nezvládaniu pracovného stresu ($r = 0,271$, $p = 0,000$), ako aj k celkovému vyhoreniu ($r = 0,212$, $p = 0,002$).



Tab. 3. Typy učiteľov v závislosti od preferencie copingových stratégií, prežívaného stresu a vyhorenia (Zhuková analýza: K-means, skupinové mediány, Kruskal-Wallis H-test, $\alpha = 0,05$, η^2)

skupinové mediány	vnímaná bezmocnosť	kontrola nad životom	vnímaný stres	na problém zam. st.	na emócie zamerané s.	vyhýbavé (maladapt.) s.	kariérna nespokojnosť	chýbanie podpora od nadriadených	nezvládanie pracovného stresu	zlé postoje k študentom	vyhorenie (celkom)
frustrovaní (n=67)	13	10	24	3,38	2,92	2,00	13	16	17	11	56
odolní (n=79)	9	11	19	3,13	2,50	1,63	11	12	13	10	46
nezvládajúci (n=68)	16	8	24	2,75	2,42	2,00	17	17	21	13	69
Kruskal-Wallis H (df=2)	130,333	65,554	93,432	78,237	93,555	46,249	30,281	21,209	54,634	30,185	53,599
Asymp. Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
η^2	0,551	0,299	0,408	0,384	0,422	0,184	0,149	0,112	0,258	0,121	0,252

Diskusia

Výsledky našej práce poukázali na silnú pozitívnu súvislosť medzi vnímaným stresom a vyhorením. Toto zistenie nie je prekvapivé – mnohí autori už predtým potvrdili existujúci pozitívny vzťah medzi stresom a vyhorením (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Mojsa-Kaja, Golonka & Marek, 2015; Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; a i.). A poukazujú preto aj na dôležitosť práce so stresom v rámci prevencie vyhorenia. Vyhorenie má negatívny dopad na fyzické a mentálne zdravie i pohodu (wellbeing) učiteľov (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018). Za závažné zistenie ale považujeme najmä významný vzťah medzi vysokou úrovňou stresu a preferenciou vyhýbavých copingových stratégií. Foley a Murphy (2015) totiž poukazujú na fakt, že pri uprednostňovaní vyhýbavých stratégií si učitelia nemusia uvedomiť, že tým v konečnom dôsledku aj zvyšujú intenzitu vnímaného stresora, pretože anticipujú obavu z toho, že mu budú musieť čeliť. V dôsledku toho ešte viac zvyšujú riziko nástupu vyhorenia.

Preferencia vyhýbavých/maladaptívnych stratégií zvládania stresu naznačuje pravdepodobne chýbajúce zdroje zvládania, čo môže rovnako viesť k negatívnym dôsledkom pre zdravie a kariérnu spokojnosť (Holmefur et al., 2015). Silný pozitívny vzťah medzi stresom a vyhorením rovnako vysvetľuje, prečo je učiteľské povolanie jednou z najrizikovejších profesií z hľadiska stresu a vyhorenia (Kebza & Šolcová, 2003).

Zdá sa, že koronakríza tento stav ešte znásobila (Gutentag & Asterhan, 2022), a preto je veľmi potrebné venovať sa psychickému zdraviu učiteľov. Zvýšená miera stresu totiž má okrem samotného učiteľa nepriamy dopad aj na žiakov. To môže



zapríčiť zhoršené akademické výsledky a nízku motiváciu k štúdiu a negatívne ovplyvniť celkové postoje žiakov ku škole a k vzdelávaniu (Madigan & Kim, 2021). Herman, Hickmon-Rosa & Reinke (2018), dokonca uvádzajú, že vyhorenie učiteľa vyvoláva u žiakov správanie s antisociálnymi rysmi (ako napr. krutosť/šikana, hrubosť, klamanie alebo zosmiešňovanie spolužiakov). Na základe poznatkov, že aj osobnostné vlastnosti majú podiel na prežívaní stresu a vyhorenia (Foley & Murphy, 2015; Gillet et al., 2022), považujeme za vhodné prihliadať na tieto špecifiká už počas prípravy budúcich učiteľov a rizikovú skupinu študentov v tomto smere primerane edukovať, príp. im pomôcť si osvojiť potrebné preventívne kompetencie na prácu so stresom. S rastúcim stresom totiž klesá u učiteľov zdatnosť viesť žiakov, čo sa môže prejaviť na zníženom sebavedomí a pochybnostiach o vlastnej schopnosti vykonávať učiteľskú profesiu.

Viacere dostupné práce poukazujú na fakt, že ženy viac preferujú na emócie zamerané copingové stratégie ako muži (Janke & Erdman, 2003; Kačmárová & Kravcová, 2011). Existujú hypotézy, ktoré sa snažia objasniť príčinu tohto javu (Matud, 2004). Predpokladajú napríklad, že spôsoby vyrovnávania sa so stresom sú ovplyvnené tradičnými sociálnymi rolami, ktoré muži a ženy v spoločnosti zastávajú. Rozdiel volených copingových stratégií tak môže byť zapríčinený odlišnými situáciami a s nimi spojenými stresormi, s ktorými sa muži a ženy bežne stretávajú. Napríklad ženy, často viac angažované v starostlivosti o domácnosť a deti než muži, identifikujú ako stresujúcejšie záležitosti týkajúce sa zdravia a rodiny, zatiaľ čo muži prežívajú viac stresu v oblasti týkajúcej sa práce a financií (ibidem). V našom prípade sa štatisticky významné rozdiely v tomto prípade nepotvrdili, ale veľkosť účinku by mohol naznačovať, že istý trend vplyvu na túto premennú, interpretovateľný v zmysle vyššej miery ženskej preferencie na emócie zameraných stratégií u našich participantov je prítomný. Dôvod, pre ktorý sa v našom prípade nepotvrdil signifikantný vplyv na examinovanú premennú, nachádzame pravdepodobne v relatívne nízkej hodnote jej reliability ($\alpha_c=0,532$). V prípade emocionálneho copingu sú však tieto hodnoty podobne nízke aj v pôvodných metodologických štúdiách autorov dotazníka (Carver, 1997), čo ešte viac podčiarkuje potrebnú opatrnosť pri interpretácii týchto výsledkov. Aj Loziak, Fedáková a Čopková (2020) vo svojom výskume zameranom na stresory vnímané učiteľkami v čase koronakrízy potvrdzujú u slovenských učiteľiek nedostatočné vzťahy s vedením ako významný zdroj stresu, pričom učiteľky na druhom stupni toto vnímajú viac stresujúco, ako učiteľky na prvom stupni.

Nepriamy súvis medzi vekom a emocionalitou, či preferenciou na emócie zameraných copingových stratégií okrem našej práce nachádzame aj vo viacerých prácach, ktoré sa venujú skúmaniu stresu v pomáhajúcich profesiách. Napríklad Anastasiou a Belios (2020) nepriamy súvis veku a emocionálneho vyčerpania nachádzajú u gréckych učiteľov primárnych škôl, Zhang et al. (2020) zase u nižšieho zdravotníckeho personálu v meste Wuhan a Shanghai v čase prvej vlny koronakrízy. Autori spravidla konštatujú nižšiu mieru pracovnej spokojnosti a vyššiu mieru emocionálneho vyčerpania u mladších pracovníkov pomáhajúcich profesií, ktoré zdôvodňujú nedostatočným rozvojom profesionálnych kompetencií a nedostatkom skúseností. Zo skôr nadpriemerných hodnôt v porovnaní s normami v prípade adaptívnych copingových stratégií (tak na problém ako na emócie zameraných) sa zdá,



že učiteľia zapojení do výskumu sa v rámci zvýšených nárokov na svoj výkon snažia čo najlepšie vysporiadať so záťažou, ktorú prežívajú, ale táto je neprimeraná a mladší a menej skúsení pedagógovia preferujú viac na emócie zamerané stratégie zvládania, no overenie tohto predpokladu by si vyžadovalo ďalšie analýzy.

Vplyv prostredia, do ktorého je škola zasadená, na prežívanie stresu a vyhorenia na učiteľov a žiakov je téma, ktorá sa i v našich podmienkach (Kunzová, Ikhardt, 2023) v nedávnej minulosti už skúmala a aj my sme v súlade s podobnými prácami (Mlčák, 1998) predpokladali, že dopadne v neprospech učiteľov na školách vo veľkomeste. Ukázalo sa však, že tento vplyv na dotazníkové premenné nie je významný, čo by si možno žiadalo ďalšie analýzy, prečo sa v našom prípade tento trend nepreukázal.

K podobným nálezom týkajúcim sa možnej typologizácie v prežívaní stresu, záťaže a vyhorenia v populácii učiteľov dospeli podrobným sedemročným skúmaním s črtami longitudinálneho výskumu aj Gillet et al. (2022), ktorí skúmali životnú/kariérnu cestu 951 francúzskych učiteľov analyzujúc u nich mieru rozvoja symptómov vyhorenia. Vo svojich dátach nachádzajú empirickú podporu pre tri trajektórie rozvoja vyhorenia u učiteľov, ktoré pomenovali ako nízka (nízke hodnoty vyhorenia s klesajúcimi tendenciami), stredná (podľa stredných hodnôt vyhorenia s mierne klesajúcou tendenciou) a vysoká trajektória (podľa vysokých hodnôt, ktoré postupne časom tiež mali tendenciu klesať). V práci identifikujú a analyzujú aj prediktory zodpovedajúce za rozvoj symptomatiky vyhorenia, ktoré v rôznej miere asociujú s uvedenými trajektóriami. Ide o učiteľovo self-efficacy (presvedčenie o profesijnej zdatnosti), nepozornosť študentov a o nedostatočnú podporu zo strany nadriadených autorít. Niektoré paralely s uvedenými autormi – napríklad s poklesom self-efficacy v dôsledku stresu v práci nachádzame aj v našich prácach z blízkej minulosti (Kunzová, Ikhardt, 2023; Beniánová, Ikhardt, 2023), či v aktuálnom výskume, kde učiteľia z typovej skupiny odolných (tých s „najnižšou trajektóriou vyhorenia“) nemajú až také problémy so žiakmi či nadriadenými, ako frustrovaní a nezvládajúci (ktorí skórujú v predmetných premenných významne vyššie).

S výskumom sú prirodzene spojené aj isté jeho limitácie. Pri interpretácii zistení nesmieme zabúdať, že súbor nespĺňa kritériá reprezentatívnosti rozsahom ani výberom (nie každý, kto má problémy, o nich aj chce hovoriť) a treba s istou mierou opatrnosti pristupovať aj ku komparáciám vplyvu pohlavia a vzdelávacieho stupňa na dotazníkové premenné pre výrazný nepomer v zastúpení participantov tvoriacich jednotlivé výbery súboru. Tiež je potrebné interpretovať opatrne zistenia vzťahujúce sa na premennú na emócie zamerané copingové stratégie pre nízke hodnoty jej reliability.

Záver

Mnohé povolania vo viacerých spoločenských sférach sa javia ako rizikové z hľadiska ohrozenia fyzického zdravia zamestnancov. Treba však upozorniť na to, že stres, pracovné preťažovanie a nemožnosť zregenerovať sily po namáhavom pracovnom výkone sú faktory, podpisujúce sa pod vyčerpanosť a zníženú psychickú odolnosť človeka. Varovný prst preto držíme nad učiteľskou profesiou, v ktorej existuje, a vo viacerých štúdiách je potvrdená reálna hrozba vyhorenia, či nezvládnutia stresových a záťažových situácií.



Skúmali sme vzájomné vzťahy medzi pracovným stresom, jeho zvládaním či mierou prežívaného vyhorenia u pedagogických zamestnancov. Ukázalo sa, že učitelia sa pravdepodobne pri zvýšenom strese uchýľujú viac k vyhýbavým stratégiám jeho zvládania, silne narastá dešpekt voči žiakom, miera celkového vyhorenia, kariérna nespokojnosť a nezvládanie pracovnej záťaže. V rovine štatistickej významnosti sa preukázalo, že ženám viac chýba podpora od nadriadených ako mužom a nachádzame aj isté tendencie že muži sú kariérne nespokojnejší ako ženy. Žiadne iné rozdiely sa nedajú považovať za významné.

V rámci práce sa nám podarilo vo výskumnom súbore 214 učiteľov identifikovať tri typy učiteľov: učiteľov odolných voči stresu (aktuálne mimo ohrozenia), frustrovaných (no stále ešte využívajúcich adaptívne copingové stratégie) a nezvládajúcich (najohrozenejšia skupina učiteľov uchýľujúcich sa k vyhýbavým stratégiám). Na záver sa nám zdá potrebné vyjadriť presvedčenie, že je dôležité, aby spoločnosť bola vnímavá a ochotná akceptovať záujem o podporu duševného zdravia a rozvíjanie nástrojov na zvládanie pracovnej záťaže zamestnancov. Za nevyhnutné považujeme začať sa systematicky, v supervízii a poradenskej podpore zo strany odborníkov, ale aj zo strany školského manažmentu na všetkých úrovniach riadenia systému venovať problematike stresu a vyhorenia učiteľov. Sme presvedčení, že je potrebné hľadať efektívne spôsoby ako napomôcť učiteľom aktívne eliminovať stavy nízkej kontroly nad životom, vysokej pracovnej záťaže, ktoré vedú nezriedka k zdravotným problémom. Priestor vidíme v tréningoch komunikačných zručností, asertívnej a prosociálnej komunikácie, nácviku zručností v plánovaní a časovom manažmente práce, v zmenách v organizačnom zabezpečení fungovania školského systému (a to pravdepodobne aj na legislatívnej úrovni). Je pravdepodobne na čase zo strany kompetentných priznať, že klientom školského systému a teda aj podporných intervencií nemá byť len žiak, ale aj učiteľ.

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantu KEGA č. 016UK-4/2022: Metodická príručka s návrhmi preventívnych programov voči vyhoreniu a podľahnutiu pracovnej záťaži s copingovými technikami a stratégiami riešenia pre učiteľov.

Bibliografia

Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect on Age and Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teacher in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644–655. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>

Baštecká, B., et al. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál.

Beniánová, B. & Ikhardt, P. (2023) Interakčný štýl a osobne vnímaná zdatnosť učiteľov prírodovedných predmetov. *Edukácia* 6(2), s. 6-17.

Buršíková Brabcová, D., & Kohout, J. (2018). Psychometrické ověření české verze Škály vnímaného stresu. *ePsychologie*. 12(1), 37–52. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bursikova-brabcova_kohout.pdf



- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1994). Perceived Stress Scale. *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. *Open Journal of Depression*, 10, 1–2.
- Farkašová, E. (2013) Učiteľ a záťažové situácie. Sokolová, L., Lemešová, M. & Masaryk, R. (eds.) *Psychológia v škole*. Zborník z príspevov medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : UK. S. 28-32.
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50 (8), 46–55. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
- Gillet, N., et al. (2022). Predictors and outcomes of teachers' burnout trajectories over a seven-year period. *Teaching & Teacher Education*, 117 (9), 103781. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103781>
- Gutentag, T., & Asterhan, C. S. (2022). Burned-out: middle school teachers after one year of online remote teaching during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13(3), 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802520>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Higton, J., et al. (2017). Teacher workload survey 2016. London: Department for Education. Institute for Employment Research, University of Warwick. Dostupné z: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/people/down/publications/tws_2016_final_research_report_feb_2017.pdf
- Holmefur, M., et al. (2015). Measurement properties of the 13item sense of coherence scale using Rasch analysis. *Quality of Life Research*. 24, 1455–1463. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0866-6>
- Ingvarson, L., et al. (2005). Secondary teacher workload study report. *Teacher Workforce and Careers*, 2. 192 s.
- Janke, W., & Erdmann, G. (2003). *Strategie zvládání stresu–SVF 78*. Praha: Testcentrum.
- Jochmanová, L., Kimplová, T. (Eds.) et al. (2021). *Psychologie zdraví*. Praha : Grada.552 s.
- Kačmárová, M., & Kravcová, M. (2011). Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii In. Bačová, V., & Černotová, M. (eds.) *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky. s. 215–223.
- Karaffová, E. (2012). Coping and Resilience resources in early adolescents. *Psychology and Health*. 27(1), p. 240.
- Kunzová, D., & Ikhardt, P. (2023). Stres a vyhorenie učiteľov prírodovedných predmetov počas pandémie COVID-19. In. Gajanová, D., et al. (eds.) *Študentská vedecká konferencia* (s. 1021–1026). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.



- Loziak, A., Fedáková, D. & Čopková, R. (2020). Work-related Stressors of Female Teachers During Covid-19 School Closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, 2020 (3-4), pp. 59-78. DOI: 10.28934/jwee20.34.pp59-78
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(2), 397–422. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401–1415. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- Mičák, Z. (1998). Psychická zátěž učitelů velkoměstských a venkovských škol. *Učitelé a zdraví*, 1, 27–34, Brno: Nakladatelství P. Křepela.
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - Worklife areas and personality traits as predictors of 60 relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102–119. DOI: <http://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>
- Moricová, V., Ristvej, J. (2015). Vplyv psychickej záťaže na pracovníkov krízového riadenia. *Krízový Manažment*, 2015, 14(2):76-83. DOI: 10.26552/krm.C.2015.2.76-83
- Ozamiz-Etxebarria N, Idoiaga Mondragon N, Bueno-Notivol J, Pérez-Moreno M, Santabárbara J. (2021). Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-Analysis. *Brain Science*. 2021 Sep 3;11(9):1172. doi: 10.3390/brainsci11091172. PMID: 34573192; PMCID: PMC8468121.
- Peters, A., McEwen, B. S. & Friston, K. (2017). Uncertainty and stress: Why it causes disease and how it is mastered by the brain. *Progress in Neurobiology*. 156 (2017). pgs. 164-188.
- Petlák, E. & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2016. s. 125.
- Poulus, D., et al. (2020). Stress and Coping in Esports and the Influence of Mental Toughness. *Frontiers in Psychology*, 11(4), 628. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00628>
- Siedman, S. E., & Zager, J. (1987). Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26–33.
- Silva, D.F.O., Cobucci, E.N., Lima, S.C.V.C, de Andrade, F.B. (2021) Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A PRISMA-compliant systematic review. *Medicine* 100 (44): p e27684, November 05, 2021. DOI: 10.1097/MD.00000000000027684
- Steinhardt, M.A., Smith Jaggars, S.E., Faulk, K.E., Gloria, C, T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress & Health*. 27(5), pgs. 420-429.
- Zhang, Y., et al. (2020). Stress, Burnout and Coping Strategies of Frontline Nurses During the COVID-19 Epidemic in Wuhan and Shangai, China. *Frontiers in Psychiatry*, 11(10), 565520. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565520>



Adresy autorov**PhDr. ThLic. Mgr. Peter Ikhardt, PhD.,**

Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Ilkovičova 6, 84215 Bratislava 4
Slovenská republika
peter.ikhardt@uniba.sk

doc. PaedDr. Zuzana Haláková, PhD.

Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Ilkovičova 6, 84215 Bratislava 4
Slovenská republika
zuzana.halakova@uniba.sk

Dominika Kunzová

Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Ilkovičova 6, 84215 Bratislava 4
Slovenská republika

RNDr. Jana Ciceková, PhD.

Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Ilkovičova 6, 84215 Bratislava 4
Slovenská republika
jana.cicekova@uniba.sk



VZDELÁVACIE POSTUPY, KTORÉ PODPORUJÚ AUTONÓMIU ŽIAKOV, ICH KOMPETNOSŤ, VZŤAHY A RELEVANTNOSŤ V RÁMCI UČEBNÉHO PROSTREDIA, A TÝM PRISPIEVAJÚ K ZVYŠOVANIU VNÚTORNEJ MOTIVÁCIE ŽIAKOV

SCHOOL PRACTICES THAT STIMULATE AUTONOMY OF PUPILS, THEIR COMPETENCE, RELATEDNESS, AND RELEVANCE WITHIN THE LEARNING ENVIRONMENT AND CONTRIBUTE TO INCREASING PUPIL'S INTRINSIC MOTIVATION

Daša Rešetárová

Department of Slovak studies, Slavic Philologies and Communications, Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Abstract:

In the 21st century, motivation of students is a complex task that is considered to be one of the biggest challenges for the teachers (Theobald, 2006). It has been last decades, while the researchers within the field of motivation emphasize the role of intrinsic motivation. It is well known that intrinsically based learning for its own sake is connected with personal growth, enhanced well-being and it is generally considered to be more efficient (Covington, 2000). In our research we aimed at the practices that according to Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2018) support autonomy of pupils, their competence, relatedness, and relevance while contributing to the increase of pupil's intrinsic motivation. The data of our qualitative research were gained through an observation, situation-based conversations and interviews with teachers at one elementary school in Kristiansand, Norway. Due to the ethical aspects and protection of all people involved we decided not to mention the name of the school. As the result of our research, several teacher's and school's practices, which stimulate autonomy of pupils, their competence, relatedness and relevance were identified, while within the learning environment that was being observed, each and every of those needs, crucial to be fulfilled for the increase of intrinsic motivation, was supported.

Key words:

intrinsic motivation, self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, relevance

Introduction

„One thing that is most certain about the past as well as the future is the importance of motivation in the practice of education“ (Maehr & Meyer, 1997).

There is a big role of an intrinsic motivation and its importance for learning that is full of creativity and enjoyment (An, 2019; Covington, 2000). This seems to be particularly essential, cause it has been found that creativity and intrinsic motivation tend to decline during an early age of school, either as a result of some developmental stage of a student or as a consequence of the external constraints set by the authorities including



teachers (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Urban, 1991; Koestner et al. 1984). An intrinsic motivation is the core of learning that is viewed as an activity being done for its own sake or for a natural fulfilment of curiosity (Barry & King, 2000). The main reason, why we consider aiming at the fulfillment of the basic needs of students (that are referred to as a key components for the increase of an intrinsic motivation) is that we consider it to be one of a highly important and still current topics, that should still be definitely examined by the educational researchers. The findings – practices that stimulates an intrinsic motivation of pupils at one Norwegian school – along with educational situations (in which they were observed) could, according of our point of view, additionally serve as an inspiration to teachers and schools in Slovakia.

Previous studies in Self-Determination Theory show that while context stimulated autonomy, competence, relatedness and relevance, intrinsic motivation was enhanced (Ryan & Deci, 2018). Rooted in this theory, the phenomena of our research then were different (in- class and in- school) practices identified at one Norwegian school which support those 4 basic needs within the learning environment and according to Self-Determination Theory cosequently improve an intrinsic motivation (Stefanou et al., 2004; Ryan & Deci, 2000). To set an example of a practice like that, existing research shows that for instance primary experiences have a major effect on pupils' intrinsic motivation. In research from Wilde et al. (2012) they found out that working with living animals in biology lessons improved the intrinsic motivation of the pupils.

According to that theory, learner's motivation has a key role in the education of children, who become self-directed and lifelong learners (Ryan & Deci, 2000). Whilst learning conditions are supportive towards pupils' basic psychological needs - autonomy, competence, relatedness and relevance, then not only intrinsic motivation is likely to result, but furthermore also well-being, and high-quality learning is about to be achieved (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008).

Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) is a theory of human behavior and personal development that is particularly concerned with how social, cultural, and biological conditions influence the satisfaction of people's basic psychological needs (Ryan & Deci, 2018). Since the SDT was first published, it has been widely implemented in education, while, among other things, it gives an explanation of benefits of autonomously-motivated pupils or it emphasises an influence of goals and their regulations on prediction of school outcomes (Reeve, 2002; Guay, 2022; Gnambs & Hanfstingl, 2015).

As far as we deal with the SDT in terms of the education, according to this theory, whilst learning conditions are supportive of pupils' basic psychological needs - autonomy, competence, relatedness and relevance, intrinsic motivation, well-being, and high-quality learning are likely to result (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008). To provide a theoretical background for each need, there is a short description:

- Autonomy

To let children participate on what can be done and how it can be done is seen as necessary for supporting autonomous pupils. Autonomy-supportive teaching enables many prons for students and teachers alike (Cheon et al., 2020). It has been proven that students, whose teachers are more autonomy oriented have been found to have higher intrinsic motivation, more positive emotions, and more active engagement (Black & Deci, 2000).



There are many strategies of promoting learner's autonomy, for instance a possibility to choose group members or seating arrangement, let them to participate in creating classroom rules, discuss their wants, find multiple solutions to problems, decide about the form of their projects, problem-based learning and so on (Ferlazzo, 2015; Stefanou et al., 2004).

In research from Holt et al. (2018) and in accordance with SDT's identification of the role of autonomy in motivation, the majority of pupils considered having an influence on tasks and being offered a choice as a great value. For instance, they explained that they felt more dedicated to tasks they had created them on their own. Furthermore, they were more likely to participate when they were able to opt for activities they were interested in and for which they felt responsible for (Holt et al., 2018).

- Competence

To build a competence it means to keep the feeling that everyone has the ability to be successful by providing pupils with praise, encouragement and effective feedback (Ferlazzo, 2015). In order to develop pupils' competence, there are many ways how it is possible to achieve it. Several common strategies include providing praise in its written or verbal form, identifying fewer errors, recognizing and supporting students' strengths, and last but not least focusing on what is positive about their work (Bain, 2004; Theobald, 2006). Teachers should also provide the students with positive feedback, cause it enables students to gain control over their learning and it helps to develop a sense of belief about their abilities (Bain, 2004; Ferlazzo, 2015). Those teachers who provide feedback to pupils and are attentive to their efforts, give them the idea, that through hard work, they can achieve tasks and do well (Theobald, 2006; Ferlazzo, 2015).

- Relatedness

People in general use to internalize the values and practices of those to whom they feel connected, as well as of contexts in which they experience a sense of belonging. In the school environment, relatedness is associated with a student who feels to be genuinely liked, respected, and valued by the teacher. Those pupils who report such relatedness are more likely to cope even with the difficult tasks involved in learning in comparison with those who feel disconnected or rejected by the teachers (Niemiec & Ryan, 2009).

In other words, relatedness includes pupils' need for belonging, personal support, and security in their school relationships (Stefanou et al., 2004). A high-quality relationship with a teacher who, for example shows a personal interest in pupils and acts friendly is a key element of helping students develop intrinsic motivation (Ferlazzo, 2015).

- Relevance

As far as relevance is concerned, SDT suggests that children are intrinsically motivated, when they are learning and assimilating developmentally meaningful information that are relevant to their daily lives (Ryan & Deci, 2018). The work of pupils has to be seen by students as interesting, valuable and useful to their present lives. It can be achieved by making kinds of real-life connections in teaching or by encouraging students to generate their own connections to topics (Ferlazzo, 2015).

Methods applied

The main research questions were: Is the learning environment supportive towards all needs crucial to be fulfilled for the increase of intrinsic motivation of students? What are the in-class and in-school practices that according to Self-Determination Theory (Ryan






& Deci, 2018) support autonomy of students, their competence, relatedness, and relevance while contributing to the increase of student's intrinsic motivation?

To answer these questions, we chose to use a descriptive research design.

Subsequently, a qualitative analysis was done. The emphasis was mostly on teachers and their practices that stimulate autonomy of students, their competence, relatedness and relevance within the learning environment, but also on some of the school practices that support those needs. Whilst creating an educational environment that is supportive of students' intrinsic motivation, not only the environment within the class is included, but also an overall school practice.

The data were gained through several methods. First of all, the primary method was an observation. According to the findings of Ferlazzo (2015) and Stefanou et al. (2004) the tool – an observation sheet was designed (Tab. 1). The aim was at different practices that support each need, not at their frequency. Although at the beginning there was also designed a part „seen“, all lessons except for English were in Norwegian (and also basic communication and explanations in English lessons were in Norwegian), and therefore due to language barrier it was not possible to observe or compare exact frequency of practices.

Table 1: Observation sheet

Observation sheet   			
Subject:			
Teacher:			
Grade/Class:			
Date:			
Needs/Categories	Practices of teachers fulfilling pupil's needs of intrinsic motivation	Seen	Notes
Autonomy	An option to choose group members		
	A time for pupils to discuss their wants		
	The chance to decide whether they will participate in some class activity or not		
	Another autonomy-supportive practices		
Competence	Providing pupils with praise, encouragement		
	Providing pupils with feedback		
	Another competence-supportive practices		
Relatedness	Showing a personal interest in pupils		
	Friendly behaviour		
	Another relatedness-supportive practices		
Relevance	Making real-life connections in teaching		



	Encouraging pupils to generate their own connections to topic		
	Another relevance-supportive practices		

Then, after every lesson, situation-based conversations with the teachers were led. Those conversations were necessary for a better understanding of the purpose and the background of some practices, that were not possible to be fully understood just through the observation, mostly because of the language gap.

And the third method that was used was a interview. At the end of the observation period, a few interviews with the teachers were done, while they were focused mainly on finding out different in-school practices supporting each need and their explanation. Questions for interviews were not the same for every teacher, and all of them depended on the situation, previous observation of lessons with the teachers or on the context of explained practice.

Results

To summarize the findings - all basic needs crucial for the increase of intrinsic motivation of students were supported by variety of practices in two levels – in-class and in-school level, while all of them are described in following Tables 2 - 6. Each and every situation observed and mentioned as an example of the practice is approved by all people included to be proven at the end of this paper in Appendix by the figures of observation sheets - a) Figures of observation sheets, samples of the situation-based conversations - b) Situation-based conversations with teachers or interviews - c) Teacher's interviews.

Table 2: Practices to support autonomy

Practice	Observed context/situations
Giving students an option to choose group members.	While preparing the podcast in English students were provided with the option to choose who they want to work with and also to choose the topics of their podcasts according to their interests (Figure 1 – Option to choose group members).
To provide students with the time to discuss their needs,	After an explanation or giving students some tasks, teachers used to come individually to the students who needed an extra explanation, help or who had some additional questions – they were responsive to student-generated questions, comments (Situation-based conversation sample 1).
To provide students with the chance to decide whether they will participate in some class activity or not.	It was not verbalized to students, but in every activity they had an option not to participate if they had some reason, for instance if they felt insecure in that activity or just didn't want to join – when I asked the teacher about those pupils who didn't participate in some tasks, the teachers were mostly able to explain the exact the reason why it is like that (Situation-based conversation



	sample 2).
Allow students to work independently and in their own way.	The student's task in one of the English lessons was to prepare a part of the play The Wizard of Oz. Although they were given the same part, the same script, it was up to them to divide themselves into the main and side characters, make costumes and decide how their overall performance will look like (Figure 2 – Students working in their own way while preparing The Wizard of Oz).

Table 3: Practices to support competence

Practice	Observed context/situation
Providing pupils with praise, encouragement.	It was possible to observe it only in English lessons and the teachers did it regularly, usually after finished tasks (Figure 3 – Praising, encouraging students and providing them with feedback).
Providing pupils with feedback.	In English, the pupils did midterm self-assessment and according to that the teacher will give them a feedback. In other class we experienced the situation that the teacher talked one by one with students about how they are doing in the subject to subsequently provide them with feedback (Figure 3 – Praising, encouraging students and providing them with feedback).
Creating different tasks or circumstances according to pupil's needs.	In Math, the students were divided into 3 groups with 3 teachers according to the difficulty of tasks and the time needed for explanation. Every group was taught in different room with adapted conditions. (Figure 4 – Adjustment of task and conditions in Math class). In one observed class there were two girls who felt uncomfortable being a part of all pupils in class so one of the teachers went with them to small group room and let them to stay there (Figure 5 – Adjustment of conditions in English class).
The assessment is aimed at the process, so that students can reflect their strengths and weaknesses and they can regulate the process of learning.	While doing an assessment, crucial part of doing it „is to lead the conversations with the students about their learning performance, taking care about their individual steps, let them to think about their strengths and weaknesses so that through understanding their performance they can regulate the process of learning” (For the detailed description look at Interview sample 1)



Table 4: Practices to support relatedness

Practice	Observed context/situation
Showing a personal interest in pupils, empathetic and friendly behaviour	The teachers were empathetic, supportive and nice to pupils. While talking to pupils, they put the emphasis on the self-esteem, they are not afraid to share their own life-experiences and failures. They were able to create a safe educational environment even in the time of difficulties. (For detailed description of observed situations, look at Interviews sample 2 and 3).
Attempt to understand the student's viewpoint	The teacher asked pupils what do they think about the activity they did, if they perceive it to be good for them (Figure 6 – Asking about student's opinion).
Providing an additional support for those who struggle with anxiety within the school environment.	The course Risk that is organized by the school in order to reach out those who have difficulties and need to support their mental health (More information in Interview sample 4).

Table 5: Practices to support relevance

Practice	Observed context/situation
Making real-life connections in teaching	While explaining the teacher made a parallel with Norwegian murderer Breivik or another teacher was talking with the students about the importance of having a goals that at the beginning may seem to be unattainable, but the teacher compared it with Thomas Alva Edison or Henry Ford, who were also once in that situation (Situation-based conversation sample 3).
Encouraging pupils to generate their own connections to topic	For instance in English class (Topic – choices) they had an activity, where the goal was to communicate about their own preferences, for instance in music, leisure activity and so on. They were asked questions such as: „What kind of music do you like and why? What is your dream job?“ Everyone has something what to add, cause all those questions related to student's everyday life (Figure 7 – Encouraging pupils to generate their own connections to topic).
To realize educational activities that take place even out of the classroom and are connected with real-life.	Every second Wednesday, students do not have regular lessons, but they have different courses. They can choose what are they interested in, what is meaningful and useful to their present life and participate in that kind of activities. While doing an observation one group of students was finishing the collection of money for cancer, others were baking, going out to make a



	campfire, making their own clothes, preparing a lottery, programming and so on (For detailed description look at Interview sample 5).
--	---

To sum it up, we divided the practices identified at one Norwegian elementary school that according to Self-Determination Theory supports an intrinsic motivation into two categories (in-class and in-school strategies). To make a better overview, there is a next table:

Table 6: An overview of in-class and in-school practices supportive towards an intrinsic motivation at the school observed

Needs	In-class (teacher's) strategies of supporting the need	In-school strategies of supporting the need
Autonomy	<ul style="list-style-type: none"> • Giving students an option to choose group members • To provide students with the time to discuss their needs • To provide students with the chance to decide whether they will participate in some class activity or not • Allow students to work independently and in their own way 	<ul style="list-style-type: none"> • To provide students with an option to participate every second Wednesday in a course according to their preferences, interests, let them to choose what they see as meaningful for them.
Competence	<ul style="list-style-type: none"> • Providing pupils with praise, encouragement • Providing pupils with feedback • Creating different tasks or circumstances according to pupil's needs 	<ul style="list-style-type: none"> • The way of assessment is aimed at the process, so that students can reflect their strengths and weaknesses and they can regulate their process of learning
Relatedness	<ul style="list-style-type: none"> • Showing a personal interest in pupils, empathetic and friendly behaviour • Attempt to understand the student's viewpoint 	<ul style="list-style-type: none"> • Providing an additional support for those who struggle with anxiety within the school environment – The course Risk
Relevance	<ul style="list-style-type: none"> • Making real-life connections in teaching • Encouraging pupils to generate their own connections to topic 	<ul style="list-style-type: none"> • To realize educational activities that take place even out of the classroom and are connected with the real-life



The limitations of the research

When it comes to delimitations of this study, as it was already mentioned, all lessons except for English were in Norwegian (and also basic communication and explanations in English lessons were in Norwegian), and therefore due to language barrier it was not possible to observe or compare exact frequency of practices. Majority of observed lessons were English, however according to the research question the goal was to observe different mostly in-class, but also an in-school strategies of supporting those four needs, so the focus was not only on English lessons, but to answer the research question it required also to take a part in another classes, due to the variety of teachers and their practices. Altogether it was an observation of 15 lessons – 7 of English, 2 of Math, 1 of Science, 1 of Art, 1 of Food and Health in 8 – 10 grades and also 3 lessons of observation of Wednesday's courses such as Helping others, Redesign, Production of goods and services and Outdoor life where students of all grades participate together every second Wednesday.

Discussion

Self-Determination Theory used in the field of education is related primarily to promoting the value of education, student's interest in learning the same as a trust in their own abilities and attributes (Deci et al., 1991). Students whose fundamental needs are satisfied are particularly motivated to participate in the classroom in a positive academic and social way (Cefai, 2008). They are also likely to be good at learning, respect their classmates and teachers, become more enthusiastic, and to be self-reliant (Ibid.). Previous studies show that pupils who are intrinsically motivated are more likely to use effective learning strategies, resist in the face of challenges, and perform in a higher way in comparison with those who are unmotivated or extrinsically motivated (Assor et al. 2002; Deci and Ryan 2000).

It has been proven that the strategies that were identified during the observation period as supporting each need have a positive effect on pupils' learning and development, and contribute to the increase of pupils' intrinsic motivation (Bain, 2004; Ferlazzo, 2015; Stefanou et al., 2004;Theobald, 2006). To name specifically a few of them, one of the observed strategies in Torridal school that supports the autonomy of the students and also the relevance of what they are taught is the possibility to let the students participate in different subjects/activities that take a place every second Wednesday instead of regular classes, while pupils can opt for the field that they consider interesting and that is connected with the everyday life, for instance those who amuse themselves by IT can join the Programming of robots, those who love playing a drama can join Stage and production and so on. According to Reeve and Cheon (2021) letting students follow their personal interests is a highly autonomy-supportive act because to make a choice, pupils first need to look inside themselves, think about their interests, and decide about their priorities and goals. And then „when students' behaviors and decision-making are guided by their interests, goals, and so forth, then students have the sense that their behaviors and decisions originate from within themselves.“ (Reeve & Cheon, 2021).

Another observed strategy that supports the need of competence was the usage of methods of assessment aimed at process what helps students to reflect their strengths and weaknesses, so that they can regulate the process of learning. According to Konopasek et al. (2016) the process of learning is most effective when teacher and student cooperate in a lively relationship of teaching and learning informed by formative assessments. As far as students are provided with feedback and guidance, formative



assessment has positive effects on learning and performance, furthermore it's connected with pupil's growth and development. (Bandura, 1986; Schuwirth & van der Vleuten, 2011).

Last but not least the teachers were showing a personal interest in pupils, empathetic and friendly behaviour, what has been proven by a few examples from observation practice. This is considered to be important factor for students' social and emotional adaptation, cause classrooms are basically social contexts, while pupils' interactions with teachers and classmates influence not only their emotions, but their academic motivation and learning, as well (Hughes & Kwok, 2007). Previous research show that while relatedness is supported and pupils experience close relationships with teachers within a supportive the school community, they use to have more positive feelings about school and achieve higher levels of academic and behavioral competence (Gest et al., 2005).

Furthermore, for teachers to support the student's needs, it requires their basic needs to be fulfilled, in another words teachers' and students' psychological needs satisfaction relate. In research from Marshik et al. (2016) has been shown that teachers who have higher autonomy at work (which requires principals and administrators to ensure that their teachers feel competent and autonomous) are likely to promote their students' autonomy. Shortly spoken, if we want to improve intrinsic motivation of pupils, it's necessary to support the basic needs of teachers, as well.

Conclusion

This qualitative research provided an insight into the one Norwegian elementary school and its practices, that according to Self-Determination Theory supported all basic needs necessary for improving intrinsic motivation of their students. This paper has brought an overview about a few in-class and in-school practices that were identified (mentioned in chapter Results). Findings of both levels are included, not only the teacher's strategies, cause learning conditions are created by applying strategies on different levels. And then whilst overall learning conditions are supportive of mentioned students' basic psychological needs, intrinsic motivation is likely to result (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008).

For further work there is a possibility to continue research practices in learning environment that focus on pupils' need to feel competent, autonomous and related, and to aim at how pupils perceive various strategies, and whether those practices appear to improve their feelings of competence, autonomy and relatedness. In another words, to examine what is the impact of those practices to students according to their own point of view.

Literature

An, C. (2019). The content and role of intrinsic motivation in creative work: the importance of seeking "enjoyment". *Creativity Studies*, 12(2), 280-290. <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6451>

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.



- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barry, K. & King, L. (2000). *Beginning Teaching and Beyond* (3rd edn). Katoomba, NSW: Social Science Press.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171–186. doi:10.1348/00070990360626921
- Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom: A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills (Innovative Learning for All)* (1st ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 22–25. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00052>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ferlazzo, L. (2015, September 14). Strategies for helping students motivate themselves. Retrieved March 16, 2022, from <https://www.edutopia.org/blog/strategies-helping-students-motivate-themselves-larry-ferlazzo>
- Ferlazzo, L. (2015, March 19). Creating the Conditions for Student Motivation. Retrieved March 16, 2022, from <https://www.edutopia.org/blog/creating-conditions-for-student-motivation-larry-ferlazzo>
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Holt, A. D., Smedegaard, S., Pawlowski, C. S., Skovgaard, T., & Christiansen, L. B. (2018). Pupils' experiences of autonomy, competence and relatedness in 'Move for Well-being in Schools': A physical activity intervention. *European Physical Education Review*, 25(3), 640–658. <https://doi.org/10.1177/1356336x18758353>
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary



- grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). *Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity*. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Konopasek, L., Norcini, J., & Krupat, E. (2016). Focusing on the Formative. *Academic Medicine*, 91(11), 1492–1497. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001171>
- Maehr, M.L., & Meyer, H.A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409. <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2016). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 39–67. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9360-z>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223–244). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice, *Educational Psychologist*, 56:1, 54-77, <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1st ed.). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schuwirth, L. W. T., & van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33(6), 478–485. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2011.565828>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Theobald, M. (2006). *Increasing student motivation: Strategies for middle and high schoolteachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Urban, K. K. (1991) On the development of creativity in children, *Creativity Research Journal*, 4:2, 177-191, DOI: 10.1080/10400419109534384
- Wilde, M., Hußmann, J. S., Lorenzen, S., Meyer, A., & Randler, C. (2012). Lessons with Living Harvest Mice: An empirical study of their effects on intrinsic motivation and



knowledge acquisition. *International Journal of Science Education*, 34(18), 2797–2810.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2012.654829>

Appendix

a) Figures of observation sheets

Preparing a podcast




Observation sheet   			
① Lesson			
Subject: English			
Teacher:			
Grade/Class: 10-11th grade			
Date: 14-16 March			
Needs/Categories	Practices of teachers fulfilling pupil's needs of intrinsic motivation	Seen	Notes
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy (to let children participate on what can be done and how it can be done)	Option to choose group members	1	They own choices and groups members
	Time for pupils to discuss their wants		
	Chance to decide about the form of task/project	1	They own choices specifically the topic - most not doing additional activities according to their interests
	Another autonomy-supportive practices		

Figure 1: An option to choose group members

THE PLAY
- PLAYING THE WIZARD OF OZ -




Observation sheet   			
④ Lesson			
Subject: English			
Teacher: Camilla + V			
Grade/Class: 4th grade			
Date: 17-18 March			
Needs/Categories	Practices of teachers fulfilling pupil's needs of intrinsic motivation	Seen	Notes
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy (to let children participate on what can be done and how it can be done)	Option to choose group members		Only group is preparing their performance on their own way, some of them are bringing, making costumes or accessories, the scripts. They are discussing & working together preparing the play wizard of oz.
	Time for pupils to discuss their wants		
	Chance to decide about the form of task/project		
	Another autonomy-supportive practices	→ ALLOW THEM TO WORK INDEPENDENTLY AND IN THEIR OWN WAY	
<ul style="list-style-type: none"> • Competence 	Providing pupils with praise.		

Figure 2: Students working in their own way while preparing The Wizzard of Oz

Old speaks in English ♥

Not really a lesson - Wednesday 10:30 AM

(10) lesson

Observation sheet

Subject: Helping others

Teacher: Sve

Grade/Class: 10-th grade

Date: 15-16 March

Needs/Categories	Practices of teachers fulfilling pupil's needs of intrinsic motivation	Seen	Notes
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy (to let children participate on what can be done and how it can be done)	Option to choose group members		
	Time for pupils to discuss their wants		
	Chance to decide about the form of task/project		
<ul style="list-style-type: none"> • Competence (keep the feeling that everyone can be successful)	Providing pupils with praise, encouragement		- You are encouraged in doing a really good job!
	Providing pupils with feedback		- they liked one by one to praise them with feedback, but they are doing in the subject to reach the goal of their projects and more
	Another competence-supportive practices		
<ul style="list-style-type: none"> • Relatedness (it includes pupils' need for belonging, personal	Showing a personal interest in pupils		are you great? Good to see you
	Friendly behaviour		Good to see you

Figure 3: Praising, encouraging students and providing them with feedback

(2) lesson

Observation sheet

Subject: Math (in Norwegian)

Teacher: 3 teachers

Grade/Class: 1-th grade

Date: 10-16 March

Needs/Categories	Practices of teachers fulfilling pupil's needs of intrinsic motivation	Seen	Notes
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy (to let children participate on what can be done and how it can be done)	Option to choose group members		
	Time for pupils to discuss their wants	✓	
	Chance to decide about the form of task/project		
<ul style="list-style-type: none"> • Competence (keep the feeling that everyone can be successful)	Providing pupils with praise, encouragement		Students are divided into 3 groups with 3 teachers - difficulty of task and time for explanation. They are in different rooms.
	Providing pupils with feedback		
	Another competence-supportive practices		

- CREATE DIFFERENT TASKS ACCORDING TO DIFFICULTY AND ADJUST THE CONDITIONS

Figure 4: Adjustment of task and conditions in Math class

<ul style="list-style-type: none"> • Competence (keep the feeling that everyone can be successful)	Providing pupils with praise, encouragement	<ul style="list-style-type: none"> • ADAPTED EDUCATION. there are two girls who ^{seem} feel uncomfortable being ^{with them a bit nervous} a part of all pupils in class so second teacher went with them to separate room for group work and stayed there with them. They are doing the same tasks as everyone in hierarchy of small group. No the strategy how the school tries to help them. (but it is a most most long contact now in situation - 3. 11.20)
	Providing pupils with feedback	
	Another competence-supportive practices	
<ul style="list-style-type: none"> • Relatedness (it includes pupils' need for belonging, personal support, and security in their school relationships)	Showing a personal interest in pupils	- the teacher went to help them individually, when they had a problem - they all had the same task and they were working on it, but in different CONDITIONS.
	Friendly behaviour	
	Another relatedness-supportive practices	

Figure 5: Adjustment of conditions in English class

<ul style="list-style-type: none"> • Relatedness (it includes pupils' need for belonging, personal support, and security in their school relationships)	Showing a personal interest in pupils	I	"What do you think about this activity? Is it good for you? Or how we tried to do it again!"
	Friendly behaviour	II	
	Another relatedness-supportive practices		

Figure 6: Asking about student's opinion

Topic - Choices

<ul style="list-style-type: none"> • Relevance (the work of pupils has to be seen by students as interesting, and useful to their present lives) 	Making real-life connections in teaching	I	They were asked about their preferences, so that everyone can say something: "What kind of music do you like?"
	Encouraging pupils to generate their own connections to topic	II	"Do you know any star constellations that you can recognize?"
	Another relevance-supportive practices		"What do you like to do for fun?" "What is your dream job?"

Figure 7: Encouraging pupils to generate their own connections to topic

b) Situation-based conversations with teachers

Situation-based conversation sample 1

It's always necessary to come after an explanation and ask them individually, what they consider to be difficult, why they perceive it so, and then it requires some time to stay and help them with what they need.

Situation-based conversation sample 2

I have noticed that in every activity the students had an option not to participate if they don't feel like doing it. Can you explain it to me?

Yes, we already know majority of our students and we always expect that not everybody will join the activity, because of different reasons. Some of them simply don't want to join, cause the task is not interesting for them, then we try not to push them, but involve them in different tasks. Some of them feel insecure, when they need to participate in something together with others pupils, they prefer to stay in small group rooms for doing some additional tasks and so on.

Situation-based conversation sample 3

You were talking with the students about the importance of having a goals that at the beginning may seem to be unattainable and also you were comparing it with Thomas Alva Edison or Henry Ford, who were also once in that situation, do you think it's important to use an examples from the real life?

Of course, personally I think that it's always more interesting for the students when I do that.

c) Teacher's interviews

Interview sample 1

Q: Can you tell us about the assessment at the school, we've been talking about - that is aimed at the process, so that students can reflect their strengths and weaknesses and they can regulate the process of getting final grade?

A: In 2020 we got a new plan for the government and it has brought several changes. These days we are working out how to grade pupils. Our goal is not only looking at the end of the process – having a test, writing down some answers and finished. Now we try to see what they do in a whole process. We do the conversations with them and we make notes about their individual steps. In the process of gaining the final grade, the students are assessed by the words high (grade 6-5), middle (grade 4-3) and low (grade 2-1). While having a conversation with them and talking about their single achievements “How did you do?”, they can think about their personal learning performance “I was good at that, but I was little bit unsecure there...”, they can analyze their own strengths and weaknesses, and assume “Oh, it's high or middle”. And most of the time they already know “Oh, I think I got a 3” and they are right. What is more, through understanding their performance they can regulate the process of learning, because they are aware about the reasons of their assessment and they know what to change in order to reach higher level. What we see is a good effect of doing that – there are not so many conflicts, because we have discussed it.

Interview sample 2

Q: Can you describe that situation just briefly as a teacher, what happened?

A: The pupils were presenting a book they had read in front of a small group of other pupils. One of the girls is struggling with English and oral presentations in general, so she had prepared a sheet of text together with another teacher in advance and made a deal that she be allowed to just read directly from the prepared material. On the day, she was clearly nervous, and when her turn came, she was unable to present. She was clearly distressed and crying.

Q: How did you deal with this situation?

A: I knew in advance that she was anxious about the presentation and after confirming with her that she wasn't ready to present in front of her classmates, I sent the other pupils out of the room. I spent a few minutes just talking to her; affirming that it's OK to feel anxiety, but also reminding her of past events where she has been anxious and succeeded. We also did some breathing exercises. That seemed to calm her down a little, and she proceeded to read her presentation to me. My attitude towards situations like these is that everyone is at a different level, and that given the right set of conditions, everyone is able to perform. My aim is to create these small victories for my pupils, and hopefully build on them.

Interview sample 3

Q: You have mentioned that you try to talk with the students during the lessons about the self-esteem and your own life-experiences and failures. Can you describe me why do you consider it important and how do you do it in class?

A: I borrow some of their time in class and I use myself as an example that I also had low self-esteem and people weren't always nice to me. I think it's important for them to



hear that it happens all the times and they always have a choice to bring it with them for a lifetime or leave it behind, try to move on and be the better version of yourself. And I use to tell them that it's important to be a best friend to yourself and try to be one percent better every day.

Interview sample 4

Q: Can you tell me just briefly about the main idea of the course Risk that is available for students who need it?

A: It is designed with the cooperation of parents and it is for those, who want to have some progress in believing themselves, need an extra support to reduce anxiety and to feel safer in the school environment.

Interview sample 5

Q: I have experienced the day what is quite different from the other days, it's Wednesday, specifically every second Wednesday, students do not have regular lessons, but they have different courses and participate in variety of activities. Can you tell me what is the goal of it and how does it look like?

A: At the beginning of the semester pupils can choose from different activities, what course do they prefer to attend every second Wednesday during the whole year. In those courses students of all grades participate together. Some maybe like to have a physical activity and to be little bit more outside, so they can choose an Outdoor life. Some of them prefer to have a stage practice, so they choose Stage and production. Other options are also Helping others, Redesign and Production of goods and services.

Author's address

Mgr. Daša Rešetárová

Pavol Jozef Šafárik University in Košice

Faculty of Arts

Department of Slovak studies, Slavic Philologies and Communications

Moyzesova 9, 040 01 Košice

dasa.resetarova@student.upjs.sk



MOŽNOSTI ROZVOJA REFLEXÍVNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

DEVELOPMENT POSSIBILITIES OF REFLECTIVE SKILLS IN TEACHER EDUCATION STUDENTS

Renáta Orosová, Volodymyr Starosta

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Abstract:

The study focuses on the potential for developing reflective competencies in future teachers through simulation strategies. Reflective competencies are crucial for the professional growth of teachers, as they enable them to critically assess their own teaching practices and adapt them to the dynamic needs of students. The research involved 68 student teachers, who were evaluated by 102 mentor teachers before and after the application of simulation strategies (video reflection, reflective discussion, self-reflection). The Wilcoxon Signed-Rank Test was used to compare the levels of reflective competencies before and after the intervention. The results showed that the p-value was significantly lower than the threshold of 0.05, indicating a statistically significant difference between the pretest and posttest. The findings suggest that simulation strategies had a positive impact on the development of students' reflective competencies. The average ratings increased significantly after the intervention, confirming the effectiveness of simulation strategies as an educational tool. Based on these results, it is recommended to implement simulation strategies in teacher education programs to enhance the preparation of future teachers for their professional practice.

Key words:

student teachers, teacher trainer, self-reflective competences, practical professional training, simulation strategies, video reflection

Úvod

Príprava budúcich učiteľov sa zakladá na rozvoji profesijných kompetencií. V kontexte vzdelávania učiteľov na Slovensku sa profesijné kompetencie, a predovšetkým reflexívne kompetencie, dostávajú do popredia so zvyšujúcimi sa nárokmi na kvalitu vzdelávania. Podľa Orosovej et al. (2016) je jednou z najväčších výziev súčasného vzdelávacieho systému práve rozvoj kompetencií, ktoré umožňujú budúcim učiteľom reagovať na rôznorodé potreby žiakov, pričom reflexia slúži ako nástroj na prispôbenie pedagogických postupov. Reflexívne kompetencie umožňujú neustále zdokonaľovanie pedagogickej praxe prostredníctvom kritického sebahodnotenia a analýzy, čím zohrávajú kľúčovú úlohu v príprave budúcich učiteľov.

V súčasnej pedagogickej teórii a praxi je reflexia chápaná nielen ako schopnosť retrospektívne zhodnotiť svoje činy, ale aj ako spôsob strategického plánovania a rozhodovania s cieľom zlepšiť vzdelávací proces (Korthagen & Nuijten, 2022). Reflexiu



netvorí len spätná väzba, ale i proces zmeny a snahy učiteľov flexibilne a efektívne riešiť nové výzvy a adaptovať sa na meniace sa podmienky v edukačnom procese (Van Manen, 2015). Rozvoj reflexívnych kompetencií je považovaný za jednu z najdôležitejších zložiek profesijného rastu budúcich učiteľov (Jay & Johnson, 2002; Zeichner & Liston, 2013). Proces rozvoja reflexívnych kompetencií u študentov učiteľstva je však komplexný a vyžaduje si viac ako len jednorazové aktivity. Korthagen a Nuijten (2022) zdôrazňujú, že efektívny rozvoj reflexívnych kompetencií si vyžaduje nepretržitý cyklus reflexie, ktorý pozostáva z viacerých fáz – od identifikácie problému, cez analýzu a plánovanie, až po implementáciu riešení a následnú evalváciu. Takýto cyklus pomáha budúcim učiteľom nielen lepšie pochopiť ich pedagogické rozhodnutia, ale aj uvedomiť si dôsledky svojich postupov na proces učenia sa žiakov.

Významnú úlohu v súčasnosti v procese rozvoja reflexie zohrávajú technológie, ktoré napredujú výrazným tempom. Digitalizácia vzdelávacieho procesu otvára nové možnosti pre zaznamenávanie a analýzu pedagogických spôsobilostí, napríklad prostredníctvom videoanalýz alebo elektronických portfólií (Dollar, & Mede, 2019). Tieto nástroje umožňujú študentom učiteľstva nielen reflektovať na svoje výkony, ale aj získať spätnú väzbu od svojich mentorov a spolužiakov, čím sa zvyšuje kvalita ich reflexívneho učenia (Suphasri & Chinokul, 2021). Mentorom môže byť v profesijnej príprave budúcich učiteľov ich vysokoškolský učiteľ, všeobecný didaktik, predmetový didaktik, no predovšetkým cvičný učiteľ z prostredia základných a stredných škôl.

Štúdium reflexie v slovenskom kontexte naznačuje, že budúci učители majú tendenciu sústrediť sa predovšetkým na technickú dimenziu reflexie, teda na analýzu konkrétnych vyučovacích metód a ich efektívnosti, pričom sociálno-kritická dimenzia často zostáva v úzadí (Orosová et al., 2016). Vzhľadom na tieto výzvy je nevyhnutné, aby príprava budúcich učiteľov zahŕňala systematické a cielené aktivity na rozvoj reflexívnych kompetencií. Medzi efektívne spôsoby patrí napríklad zavádzanie reflexívnych denníkov, práca s videom ako nástrojom sebareflexie a organizovanie pravidelných diskusií v skupinách, kde sa študenti môžu navzájom obohacovať o svoje skúsenosti a perspektívy (Jay & Johnson, 2002). Týmto spôsobom sa reflexívna prax stáva prirodzenou súčasťou profesijného rastu budúcich učiteľov a podporuje ich v tom, aby sa stali nielen kvalifikovanými odborníkmi, ale aj eticky a spoločensky zodpovednými pedagógmi.

Prístupy a metódy rozvoja reflexívnych kompetencií

Rozvoj reflexívnych kompetencií budúcich učiteľov je nevyhnutným prvkom v procese ich profesijnej prípravy. Reflexívne kompetencie umožňujú učiteľom analyzovať vlastné pedagogické postupy, hodnotiť ich efektívnosť a hľadať cesty k neustálemu zlepšovaniu. V rámci prípravy budúcich učiteľov sa využívajú rôzne prístupy a metódy na rozvíjanie reflexívnych kompetencií, ktoré pomáhajú študentom prepojiť teóriu s praxou a kriticky zhodnotiť svoje skúsenosti.

Jedným z najbežnejších nástrojov na rozvoj reflexívnych kompetencií je využitie **reflexívnych denníkov a portfólií**. Tieto nástroje umožňujú študentom pravidelne zaznamenávať svoje myšlienky, pocity a postrehy z praxe, čo im pomáha lepšie pochopiť ich vlastné pedagogické postupy. Reflexívne denníky poskytujú priestor na neformálnu reflexiu, kde sa študenti môžu sústrediť na konkrétne situácie z praxe a analyzovať ich z rôznych perspektív (Jay & Johnson, 2002; Orosová, Petriková & Diheneščíková, 2018). Portfóliá môžu zahŕňať aj prípravy na vyučovanie, hodnotenia alebo videá z vyučovacích hodín, čím poskytujú komplexný pohľad na vývoj reflexívnych schopností budúcich učiteľov (Cochran-Smith, 2017).



Videoreflexia sa stáva čoraz populárnejšou metódou v príprave učiteľov, pretože poskytuje jedinečnú možnosť získať objektívny pohľad na vlastnú pedagogickú prax. Pomocou videozáznamov môžu študenti analyzovať svoje interakcie so žiakmi, didaktické postupy a riadenie triedy. Videoreflexia podporuje hlbšiu analýzu a umožňuje študentom identifikovať oblasti, ktoré si vyžadujú zlepšenie (Gaudin & Chaliès, 2015). Výskumy ukazujú, že práca s videom pomáha budúcim učiteľom rozvíjať nielen technickú, ale aj kritickú a sociálno-kritickú dimenziu reflexie, čo je kľúčové pre vzdelávanie (Eßling et al., 2023).

Kolektívna reflexia v skupinách je ďalším účinným spôsobom ako rozvíjať reflexívne kompetencie. Prostredníctvom **diskusí** so spolužiakmi, mentorom môžu študenti získať nové perspektívy na svoje skúsenosti a rozšíriť svoje chápanie rôznych aspektov pedagogickej praxe. Tieto diskusie často vedú k hlbšiemu pochopeniu vlastných predpokladov a hodnotových nastavení, čo podporuje kritickú reflexiu (Zeichner & Liston, 2013). Kolaboratívne učenie takisto umožňuje výmenu skúseností a vzájomné učenie sa medzi študentmi, čím sa posilňuje ich schopnosť reflektovať a prispôbovať sa rôznym situáciám (Orosová et al., 2016).

Kľúčovým prvkom v procese rozvoja reflexívnych kompetencií je aj podpora zo strany skúsených mentorov. **Mentoring** vytvára priestor na individuálnu reflexiu, kde mentor pomáha študentovi analyzovať jeho prácu a poskytuje spätnú väzbu na základe pozorovaní. **Supervízia**, ktorá je často vedená externými odborníkmi, ponúka možnosť reflexie na profesionálnej úrovni a podporuje študentov v hľadaní riešení na problémy, ktoré sa môžu vyskytnúť v praxi (Naima & Fawzia, 2019). Mentoring a supervízia tak prispievajú k rozvoju reflexívnej praxe, ktorá je integrovaná do každodennej výučby a profesijného života učiteľov (Orosová, Novocký, & Petříková, 2023).

V posledných rokoch sa s rozvojom technológií objavujú aj nové možnosti na podporu reflexie prostredníctvom **digitálnych nástrojov**. Elektronické portfóliá, online denníky a platformy na zdieľanie skúseností umožňujú študentom učiteľstva zaznamenávať a analyzovať svoje pedagogické postupy v reálnom čase. Tieto nástroje ponúkajú flexibilitu v organizácii reflexie a umožňujú kontinuálne sledovanie profesionálneho rastu (Dollar, & Mede, 2019). Okrem toho, digitálne platformy podporujú interakciu a spätnú väzbu zo strany kolegov a mentorov, čo zvyšuje kvalitu reflexie a poskytuje bohatšie možnosti pre rozvoj kompetencií (Michos & Petko, 2024).

Jedným z najdôležitejších aspektov reflexívnej praxe je schopnosť analyzovať a reflektovať širšie spoločenské a kultúrne kontexty, ktoré ovplyvňujú vzdelávanie. **Sociálno-kritická reflexia** sa zameriava naprehodnocovanie otázok spravodlivosti, rovnosti a inklúzie v pedagogickej praxi. Výskumy ukazujú, že tento typ reflexie vedie budúcich učiteľov k tomu, aby kriticky prehodnocovali svoje vlastné hodnoty, postoje a predsudky, čo je nevyhnutné pre vytváranie spravodlivého vzdelávacieho prostredia (Cochran-Smith, 2017; Zeichner & Liston, 2013). Integrácia sociálno-kritickej reflexie do prípravy učiteľov je kľúčová najmä v kontexte inkluzívneho vzdelávania, kde je potrebné reagovať na potreby všetkých žiakov bez ohľadu na ich sociálne alebo kultúrne pozadie.

Sebareflexia a sebaregulácia sú úzko prepojené s rozvojom reflexívnych kompetencií. Učitelia, ktorí sú schopní kriticky analyzovať svoje konanie, dokážu lepšie riadiť svoje emócie, plánovať a organizovať svoje pedagogické aktivity. Sebaregulácia zahŕňa schopnosť nastavovať si ciele, monitorovať svoj pokrok a upravovať svoje stratégie na základe získaných skúseností (Zimmerman, 2000). Tieto zručnosti sú kľúčové pre úspešnú výučbu a pre celoživotné učenie a neustály profesionálny rast.



Videoreflexia

Videoreflexia ako simulačná metóda je jednou z inovatívnych a efektívnych metód rozvoja profesijných kompetencií budúcich učiteľov. Ide o proces, pri ktorom študenti učiteľstva analyzujú svoje vlastné vyučovacie postupy prostredníctvom videonahrávok z pedagogických situácií (Orosová, & Starosta, 2016). Tento prístup umožňuje študentom lepšie pochopiť ich vlastné správanie, interakcie so žiakmi a didaktické postupy, čím prispieva k hlbšiemu sebahodnoteniu a systematickému zlepšovaniu ich pedagogickej praxe. Metodicky správne prebiehajúca videoreflexia zahŕňa viacero fáz, ktoré sú nevyhnutné pre efektívnu implementáciu a maximalizáciu prínosov tejto metódy.

1. Príprava na videoreflexiu. Prvá fáza metodicky správnej videoreflexie spočíva v dôkladnej príprave. Tá zahŕňa definovanie konkrétnych cieľov a kritérií, ktoré budú predmetom analýzy. Je nevyhnutné, aby študenti učiteľstva mali jasne stanovené, na čo sa pri sledovaní videozáznamu zamerať, či už ide o konkrétne pedagogické techniky, spôsob riadenia triedy, alebo kvalitu interakcií so žiakmi (Tripp & Rich, 2012). Študenti by mali byť tiež oboznámení so základmi videoanalýzy, aby vedeli efektívne interpretovať zaznamenané situácie. Pred natáčaním je potrebné, aby si učiteľ pripravil plán hodiny a stanovil konkrétne aspekty, ktoré chce sledovať a hodnotiť. Týmto spôsobom sa videoreflexia zameriava na ciele aspekty výučby, čím sa predchádza rozptýleniu a nejasnostiam počas analýzy.

2. Natáčanie vyučovacej hodiny. Druhou fázou je samotné natáčanie vyučovacej hodiny. Z metodického hľadiska je dôležité zabezpečiť, aby bola kamera umiestnená tak, aby zachytávala čo najviac relevantných interakcií v triede, vrátane učiteľa a žiakov. Niektoré štúdie odporúčajú použitie viacerých kamier alebo mobilných zariadení na zachytenie rôznych uhlov pohľadu, čo umožňuje lepšiu analýzu dynamiky vyučovania (Borko et al., 2008). Počas natáčania by mala byť zabezpečená plynulosť hodiny a prirodzené prostredie, aby nahrávka čo najvernejšie odzrkadľovala reálne podmienky v triede. Kľúčové je tiež informovať všetkých zúčastnených o účele natáčania a získať ich súhlas, čím sa zaistí etickosť a transparentnosť procesu.

3. Individuálna analýza videonahrávky. Po natočení vyučovacej hodiny nasleduje individuálna analýza videozáznamu. Študenti učiteľstva majú možnosť opakovane sledovať nahrávku a zamerať sa na konkrétne momenty, ktoré si vyžadujú reflexiu. Výskumy ukazujú, že pri opakovanom sledovaní môžu študenti získať hlbšie pochopenie svojich rozhodnutí a identifikovať nepostrehnuté detaily (Gaudin & Chaliès, 2015). Dôležitým nástrojom v tejto fáze je využitie vopred definovaných reflexívnych otázok, ktoré pomáhajú študentom sústrediť sa na kľúčové aspekty výučby. Príklady takýchto otázok môžu zahŕňať: „Ako som podporoval/a aktívne zapojenie žiakov?“, „Akým spôsobom som riešil/a problémy s disciplínou?“ alebo „Aké stratégie som použil/a na diferenciaciu výučby?“ (Eßling et al., 2023).

4. Diskusia a spätná väzba. Kľúčovým prvkom metodicky správnej videoreflexie je kolektívna diskusia, ktorá nasleduje po individuálnej analýze. Táto fáza zahŕňa zdieľanie pozorovaní a reflexií s kolegami, mentorom alebo školiteľom. Kolektívna reflexia poskytuje priestor na rôznorodé pohľady a spätnú väzbu, ktorá umožňuje študentom lepšie pochopiť silné stránky a oblasti na zlepšenie (Lebak, 2024). Pri tejto diskusii je dôležité udržať konštruktívny tón a sústrediť sa na konkrétne príklady z videozáznamu, ktoré môžu ilustrovať úspešné aj problematické momenty výučby. Táto fáza tiež podporuje rozvoj kritického myslenia a schopnosť prijať spätnú väzbu ako nástroj na zlepšenie pedagogickej praxe.

5. Formulovanie plánov pre zlepšenie. Po reflexii a získaní spätnej väzby je potrebné, aby študenti učiteľstva formulovali konkrétne plány pre zlepšenie. Tento



proces zahŕňa identifikáciu špecifických cieľov a stratégií, ktoré chcú študenti implementovať v budúcnosti. Výskumy ukazujú, že formulovanie konkrétnych akčných plánov vedie k vyššej efektívnosti profesionálneho rastu a prispieva k trvalému zlepšovaniu pedagogických schopností (Tripp & Rich, 2012). Plánovanie by malo byť založené na jasných kritériách a realistických cieľoch, ktoré sú merateľné a časovo ohraničené, aby študenti mohli sledovať svoj progres.

6. Opakovaná videoreflexia a hodnotenie pokroku. Efektívny rozvoj reflexívnych kompetencií vyžaduje kontinuálny proces reflexie a sebareflexie. Preto by videoreflexia nemala byť jednorazovou aktivitou, ale mala by prebiehať opakovane. Tým sa študenti učiteľstva učia nielen hodnotiť svoj aktuálny výkon, ale aj sledovať svoj pokrok v priebehu času. Opakovaná videoreflexia umožňuje študentom porovnávať výsledky a identifikovať zlepšenia, ako aj pretrvávajúce problémy, ktoré je potrebné riešiť (Seidel et al., 2013). Pravidelná analýza a hodnotenie pokroku pomáhajú budovať návyk reflexívnej praxe, čo je kľúčové pre celoživotné vzdelávanie a profesijný rast učiteľov.

7. Etické aspekty videoreflexie. Videoreflexia zahŕňa aj významné etické otázky, ktoré musia byť riadne ošetrené. Predovšetkým je dôležité dodržiavať zásady ochrany osobných údajov a získať súhlas všetkých zúčastnených strán vrátane žiakov a ich rodičov. Etický prístup tiež zahŕňa citlivý prístup k zverejňovaniu a používaniu videozáznamov, ktoré by mali byť prístupné len tým osobám, ktoré sú zapojené do procesu reflexie (Rich & Hannafin, 2008). Dodržiavanie týchto zásad prispieva k vytvoreniu dôvery medzi učiteľmi, žiakmi a širšou komunitou, čo je nevyhnutné pre úspešnú realizáciu videoreflexie.

Metodológia

Výskum bol zameraný na komparáciu autonómneho a heteronómneho hodnotenia úrovne profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Autonómne hodnotenie zahŕňalo sebahodnotenie študenta, heteronómne hodnotenie zahŕňalo hodnotenie študenta cvičným učiteľom. **Cieľom výskumu** bolo zistiť vplyv simulačných stratégií (videoreflexie, reflexívnej diskusie, sebareflexie) na úroveň reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva. Simulačné stratégie boli využité počas interakčného experimentálneho zásahu.

Dizajn výskumu obsahoval pretest (hodnotenie úrovne profesijných kompetencií študentov) – intervenčný experimentálny zásah (videoreflexia, reflexívna diskusia, sebareflexia) – posttest (hodnotenie úrovne profesijných kompetencií študentov). Intervenčný experimentálny zásah bol zameraný na videoreflexiu, reflexívnu diskusiu a sebareflexiu, ktoré vychádzali z nahrávok výstupu študenta v rámci predmetu Pedagogika a didaktika pre učiteľov.

Na deskripciu a analýzu hodnotenia úrovne profesijných kompetencií študentov učiteľstva a cvičných učiteľov bol použitý variant deskriptívneho výskumu, ktorého cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál podrobne opisujúci jednu ústrednú premennú – hodnotenie cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl úrovne profesijných kompetencií študentov učiteľstva, a to v troch oblastiach – v oblasti žiak, výchovno-vzdelávací proces a sebarozvoj učiteľa (študenta učiteľstva). Jednotlivé oblasti obsahovali položky vzťahujúce sa na konkrétnu oblasť kompetencií, t. j. na akej úrovni študent uskutočňuje konkrétne činnosti (Tab. 1).

Cviční učители a študenti mali k dispozícii škálový hodnotiaci hárok - Štruktúrovaný reflexívny hárok pre pozorovanie výstupu (Tab. 1), v ktorom sa vyjadrovali k jednotlivým položkám pomocou päťstupňovej Likertovej škály. Hodnotiaci hárok bol vytvorený podľa profesijných štandardov pre učiteľov základných a stredných škôl. Hodnotiaci



hárok pre cvičných učiteľov bol zameraný na heteronómne hodnotenie profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Hodnotiaci hárok pre študentov učiteľstva bol zameraný na autonómne hodnotenie profesijných kompetencií študentov učiteľstva (sebahodnotenie).

Tab. 1: Štruktúrovaný reflexívny hárok pre pozorovanie výstupu

K sebahodnoteniu / hodnoteniu študenta použite škálu so stupnicou 1 - 5:

1 – bez ťažkostí; 2 – s menšími ťažkosťami; 3 – neviem posúdiť; 4 – s väčšími ťažkosťami; 5 – nedokážem

Oblasť	Kompetencie/vedomosti/spôsobilosti	Sebahodnotenie / Hodnotenie študenta				
		1	2	3	4	5
Dokážem identifikovať, analyzovať a zhodnotiť svoju činnosť:						
Ž	prejav porozumenia, povzbudenie a pozitívne hodnotenie žiaka					
	podpora žiaka ku kladeniu otázok					
	akceptácia aktivity žiaka					
	akceptácia individuálnych učebných štýlov žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)					
	rešpektovanie inakosti žiaka					
	podpora žiaka k sebahodnoteniu					
VVP	ovládanie obsahu vyučovaného predmetu po odbornej stránke					
	oboznámenie (doslovne) žiakov s cieľom mikrovýstupu					
	organizácia mikrovýstupu					
	príprava triedy na výučbu					
	motivácia žiakov k učeniu (napr. využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)					
	vhodné využitie verbálnej komunikácie (zrozumiteľnosť prejavu, intenzita hlasového prejavu, kladenie otázok)					
	vhodné využitie neverbálnej komunikácie (udržiavanie očného kontaktu, postavenie tela vo vzťahu k žiakom, využívanie gestikulácie)					
	usporiadanie žiakov podľa požiadaviek zvolenej metódy					
	dodržanie metodického postupu vybranej metódy					
	originalita spracovania vybranej metódy					
	využívanie organizačných foriem					
	adekvátne využívanie materiálnych prostriedkov					
poskytovanie priebežnej spätnej väzby žiakom						



	vytváranie situácií vyžadujúcich vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov					
	navrhnutie/stanovenie adekvátneho riešenia neočakávaných situácií					
	umožnenie žiakovi zažiť úspech					
PR	reflektovanie vlastnej pedagogickej činnosti					
	stotožnenie sa s rolou facilitátora					
	vystupovanie ako reprezentant profesie					

Legenda:

Ž – žiak; VVP – výchovno-vzdelávací proces; PR – profesijný rozvoj

Konštruktívnu validitu sme overovali exploračnou faktorovou analýzou (PCA s varimaxovou rotáciou). Položky hárku sme podrobili exploračnej faktorovej analýze pomocou SPSS Statistics 25.0. Jej vhodnosť použitia sme zistili Kaiser-Meyer-Olkinovým (KMO) testom a Bartlettovým testom sféricity. Hodnota KMO testu miery adekvátnosti výberu bola 0,805, čo môžeme považovať za veľmi dobrú (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Bartlettov test sféricity vyvrátil hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ($p < 0.001$). Výsledky testov nám umožnili využívať exploračnú faktorovú analýzu pri identifikácii dimenzionality nástroja a posúdení hodnosti zaradenia jednotlivých položiek dotazníka do ďalších analýz. Kritériom pre vhodnosť položiek bol koeficient komunality a minimálna faktorová záťaž položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov 0,40. Na potvrdenie dimenzionality sme ďalej vykonali paralelnú analýzu, ako najoptimálnejšie riešenie bol identifikovaný deväťfaktorový model analyzovanej verzie dotazníka profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Faktory sme označili v súlade s terminológiou profesijného štandardu učiteľa ISCED 2 a ISCED 3. Reliabilitu (spoľahlivosť), vnútornú konzistenciu výskumného nástroja, teda vzťah medzi položkami výskumného nástroja navzájom a vzťah medzi položkami a výskumným nástrojom ako celkom sme zisťovali štatistickým softvérom SPSS Statistics 25, prostredníctvom Cronbachovho koeficientu alpha. Hodnotiaci dotazník vykazoval veľmi dobrú reliabilitu, hodnota koeficientu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,809$ bola nad minimálnou hodnotou $\alpha = 0,700$. Reliabilita dimenzie žiak mala hodnotu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,765$, reliabilita dimenzie výchovno-vzdelávací proces mala hodnotu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,787$, reliabilita dimenzie profesijný rozvoj mala hodnotu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,763$. Korelácie medzi jednotlivými položkami a celkovým skóre sa pohybovali vo všetkých prípadoch nad hranicou 0.50. Všetky položky sme tak mohli zaradiť do ďalších analýz a nemuseli sme žiadnu vyradiť. Na základe hodnoty Spearmanovho koeficientu korelácie možno povedať, že medzi dimenziami existuje silná korelácia ($p < 0.001$). Výsledky faktorovej analýzy spolu s hodnotami koeficientu Cronbachovho alfa indikujú vnútornú konzistenciu jednotlivých faktorov.

Charakteristika výberového súboru

Výberový výskumný súbor pre realizáciu výskumu sme zostavili technikou dostupného výberu, tvorilo ho 68 študentov učiteľských študijných programov na UPJŠ v Košiciach a 102 cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl. Jeden student bol hodnotený dvakrát (za každý aprобаčný predmet).



Analýza dát

Získané dáta podrobené Kolmogorov-Smirnovmu testu normality rozloženia dát vykazovali $p < 0,5$, preto sme pri štatistickom spracovaní a komparácii dát využívali neparametrické testy. Na vyhodnocovanie štatisticky významných rozdielov sme použili Mannov-Whitneyho U test. Zvolená hladina významnosti bola 0,05. Z deskriptívnych štatistík sme použili aritmetický priemer (\bar{x}) a medián (MD), štandardnú odchýlku (SD). Štatistická analýza dát prebehla v programe SPSS 25.0.

Výsledky výskumu

Intervenčný experimentálny zásah (videoreflexia, reflexívna diskusia, sebareflexia) prispel k zlepšeniu reflexívnych kompetencií u študentov učiteľstva. Študenti učiteľstva hodnotili svoje kompetencie, vedomosti a spôsobilosti pred intervenčným zásahom podstatne lepšie ako ich cviční učitelia. Prejavilo sa to vo všetkých oblastiach ich kompetenčného profilu (pretest). Po intervenčnom zásahu sa sebahodnotenie študentov priblížilo hodnoteniu cvičných učiteľov (posttest). Štatisticky významný rozdiel v hodnotení sa prejavil v preteste, posttest už nevykazoval signifikantné rozdiely (Tab.2)

Tab. 2: Hodnotenie kompetencií/vedomostí/spôsobilostí študentov učiteľstva

Oblasť	Kompetencie /vedomosti/ spôsobilosti	Test	Skupina	Mean (\bar{x})	Median (MD)	Standard Deviation (SD)	P-value	Significant ($p < 0,05$)
Ž	Ž1	Pretest	U	3,03	3,00	0,73	0,005	Yes
			Š	1,85	2,00	0,69		
		Posttest	U	2,57	3,00	0,49	0,163	No
			Š	2,47	2,00	0,50		
	Ž2	Pretest	U	2,93	3,00	0,75	0,004	Yes
			Š	1,85	2,00	0,67		
		Posttest	U	2,50	2,50	0,50	0,768	No
			Š	2,48	2,00	0,50		
	Ž3	Pretest	U	3,04	3,00	0,76	0,001	Yes
			Š	1,93	2,00	0,68		
		Posttest	U	2,57	3,00	0,49	0,114	No
			Š	2,46	2,00	0,50		
	Ž4	Pretest	U	2,91	3,00	0,72	0,005	Yes
			Š	1,85	2,00	0,70		
Posttest		U	2,47	2,00	0,50	0,889	No	
		Š	2,37	2,00	0,50			
Ž5	Pretest	U	3,06	3,00	0,78	0,032	Yes	
		Š	1,80	2,00	0,65			



		Posttest	U	2,59	3,00	0,49	0,764	No	
			Š	2,57	3,00	0,50			
Ž6	Pretest		U	2,97	3,00	0,73	0,009	Yes	
			Š	2,01	2,00	0,70			
	Posttest		U	2,60	3,00	0,50	0,554	No	
			Š	2,54	3,00	0,50			
VVP	VVP7	Pretest	U	2,96	3,00	0,81	0,021	Yes	
			Š	1,86	2,00	0,68			
		Posttest		U	2,59	3,00	0,50	0,320	No
				Š	2,51	3,00	0,49		
	VVP8	Pretest		U	3,06	3,00	0,73	0,018	Yes
				Š	1,95	2,00	0,71		
		Posttest		U	2,53	3,00	0,50	0,323	No
				Š	2,46	2,00	0,50		
	VVP9	Pretest		U	2,94	3,00	0,75	0,007	Yes
				Š	2,01	2,00	0,65		
		Posttest		U	2,57	3,00	0,49	0,277	No
				Š	2,49	2,00	0,50		
	VVP10	Pretest		U	3,12	3,00	0,74	0,025	Yes
				Š	1,85	2,00	0,69		
		Posttest		U	2,49	2,00	0,48	0,059	No
				Š	2,36	2,00	0,50		
	VVP11	Pretest		U	2,88	3,00	0,85	0,008	Yes
				Š	1,87	2,00	0,72		
		Posttest		U	2,54	3,00	0,50	0,084	No
				Š	2,53	3,00	0,50		
	VVP12	Pretest		U	3,10	3,00	0,81	0,047	Yes
				Š	1,90	2,00	0,68		
		Posttest		U	2,52	3,00	0,50	0,062	No
				Š	2,49	2,00	0,50		
VVP13	Pretest		U	2,79	3,00	0,74	0,002	Yes	
			Š	1,76	2,00	0,67			
	Posttest		U	2,57	3,00	0,50	0,195	No	
			Š	2,47	2,00	0,50			
VVP14	Pretest		U	3,04	3,00	0,79	0,049	Yes	
			Š	1,86	2,00	0,75			
	Posttest		U	2,53	3,00	0,50	0,554	No	
			Š	2,46	2,00	0,50			



	VVP15	Pretest	U	3,09	3,00	0,78	0,016	Yes
			Š	1,88	2,00	0,76		
		Posttest	U	2,43	2,00	0,49	0,062	No
			Š	2,46	2,00	0,50		
	VVP16	Pretest	U	3,15	3,00	0,73	0,019	Yes
			Š	1,83	2,00	0,67		
		Posttest	U	2,60	3,00	0,49	0,166	No
			Š	2,53	3,00	0,50		
	VVP17	Pretest	U	2,91	3,00	0,68	0,007	Yes
			Š	1,91	2,00	0,67		
		Posttest	U	2,54	3,00	0,50	0,236	No
			Š	2,46	2,00	0,50		
	VVP18	Pretest	U	3,10	3,00	0,81	0,032	Yes
			Š	1,98	2,00	0,66		
		Posttest	U	2,60	3,00	0,49	0,067	No
			Š	2,46	2,00	0,50		
	VVP19	Pretest	U	2,91	3,00	0,74	0,017	Yes
			Š	1,85	2,00	0,65		
		Posttest	U	2,57	3,00	0,50	0,321	No
			Š	2,52	3,00	0,49		
VVP20	Pretest	U	2,96	3,00	0,81	0,037	Yes	
		Š	1,88	2,00	0,73			
	Posttest	U	2,51	3,00	0,50	0,092	No	
		Š	2,49	2,00	0,50			
VVP21	Pretest	U	2,87	3,00	0,73	0,024	Yes	
		Š	1,96	2,00	0,72			
	Posttest	U	2,56	3,00	0,50	0,056	No	
		Š	2,51	3,00	0,50			
VVP22	Pretest	U	2,88	3,00	0,72	0,041	Yes	
		Š	1,99	2,00	0,78			
	Posttest	U	2,51	3,00	0,50	0,621	No	
		Š	2,48	2,00	0,50			
PR	PR23	Pretest	U	2,97	3,00	0,77	0,045	Yes
			Š	1,87	2,00	0,75		
		Posttest	U	2,56	3,00	0,50	0,084	No
			Š	2,51	3,00	0,50		
	PR24	Pretest	U	3,03	3,00	0,77	0,027	Yes
			Š	1,86	2,00	0,69		



		Posttest	U	2,54	3,00	0,50	0,113	No	
			Š	2,43	2,00	0,49			
	PR25	Pretest	U	3,00	3,00	0,75	0,037	Yes	
			Š	1,88	2,00	0,72			
			Posttest	U	2,49	2,00	0,50	0,166	No
				Š	2,40	2,00	0,49		

Legenda:

Ž – žiak; VVP – výchovno-vzdelávací proces; PR – profesijný rozvoj; Š – študent; U – učiteľ

Študenti po intervenčnom zásahu podstatne kritickejšie hodnotili úroveň svojich kompetencií, vedomostí a spôsobilostí. Svojim hodnotením sa približovali k hodnoteniu cvičných učiteľov. Na základe výsledkov výskumu predpokladáme, že simulačné stratégie pozitívne ovplyvnili reflexívne kompetencie študentov učiteľstva a študenti kritickejšie reflektovali svoje činnosti počas výstupov (Tab. 3).

Tab. 3: Reflexívne kompetencie študentov učiteľstva

Oblasť	Skupina	Mean (x)		Median (MD)		Standard Deviation (SD)		P-value
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	
Ž	U	2,99	2,55	3,00	2,57	0,75	0,49	0,009
	Š	1,88	2,48	1,85	2,48	0,68	0,50	
VVP	U	3,00	2,54	3,00	2,54	0,77	0,50	0,022
	Š	1,89	2,48	1,88	2,48	0,69	0,50	
PR	U	3,00	2,53	3,00	2,54	0,76	0,50	0,036
	Š	1,87	2,45	1,87	2,43	0,72	0,49	

Legenda:

Ž – žiak; VVP – výchovno-vzdelávací proces; PR – profesijný rozvoj; Š – študent; U – učiteľ

Signifikantnosť rozdielu v úrovni reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva sme potvrdili verifikáciou hypotézy:

H₁: Simulačné stratégie majú pozitívny vplyv na úroveň reflexívnych kompetencií študentov učiteľstva.

Na verifikáciu hypotézy sme použili párový Wilcoxonov test (Wilcoxon Signed-Rank Test).

Tab. 4: Wilcoxonov test

Test	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	P-value
Pretest - Posttest	25	0,5868	14,67	-4,37237	0,006



Verifikácia hypotézy potvrdila, že intervenciou simulačných stratégií do profesijnej prípravy študentov učiteľstva je možné zvýšiť úroveň ich reflexívnych kompetencií (Tab. 4).

Diskusia a záver

Výskumné šetrenie bolo zamerané na komparáciu hodnotenia kompetencií/vedomostí/spôsobilostí študentov učiteľstva ich cvičnými učiteľmi a sebahodnotením študenta. Úroveň reflexívnych kompetencií vychádzala práve z komparácie týchto hodnotení. Čím je sebahodnotenie porovnateľné s hodnotením cvičného učiteľa, tým je úroveň reflexívnych kompetencií vyššia. Výsledky realizovaného výskumu poskytujú dôležité náhľady na rozdiely medzi sebahodnotením študentov učiteľstva a hodnotením cvičných učiteľov v troch kľúčových oblastiach: prístup k žiakom, výchovno-vzdelávací proces a profesijný rozvoj. Významné rozdiely v pretestoch a ich následné vyrovnanie v posttestoch naznačujú pozitívny vplyv intervenčných metód na rozvoj profesionálnych kompetencií budúcich učiteľov.

V oblasti prístupu k žiakom boli pozorované štatisticky významné rozdiely medzi hodnotením študentov a cvičných učiteľov v preteste. Študenti hodnotili svoje schopnosti v práci so žiakmi takmer bez ťažkostí alebo s menšími ťažkosťami, čo môže naznačovať vysokú sebadôveru alebo odlišné chápanie pedagogických kompetencií. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom Liakopoulou (2011), ktorý poukazuje na to, že študenti učiteľstva často preceňujú svoje schopnosti v interakcii so žiakmi, najmä ak nemajú dostatočnú prax. Po intervencii sa rozdiely v hodnoteniach medzi učiteľmi a študentmi výrazne znížili, čo môže naznačovať zlepšenie sebadôvery a pedagogických zručností študentov. Podľa Stebicka et al. (2022) sú intervenčné programy zamerané na rozvoj pedagogických zručností účinné, ak sú založené na praxi a kontinuálnej spätnej väzbe, ktorá umožňuje študentom reflektovať svoje skúsenosti a prispôbovať svoje stratégie.

V oblasti výchovnovzdelávacieho procesu boli v preteste tiež pozorované štatisticky významné rozdiely v hodnoteniach medzi študentmi a cvičnými učiteľmi. Tieto rozdiely môžu byť dôsledkom rozdielných očakávaní a vnímania efektívnych vyučovacích metód medzi študentmi a skúsenými učiteľmi. Ako uvádzajú Korthagen et al. (2006), efektívne vyučovanie vyžaduje nielen technické zručnosti, ale aj schopnosť reflexie a prispôsobenia sa rôznym učebným situáciám, čo môžu študenti získať iba cez praktickú skúsenosť a odborné vedenie. Implementácia simulačných metód práve v tejto oblasti výrazne zvýšila reflexívne kompetencie študentov učiteľstva. Výsledky v postteste ukázali, že po intervencii sa rozdiely v hodnoteniach výrazne znížili, boli štatisticky nevýznamné, čo poukazuje na pozitívny vplyv cieleného tréningu a supervízie na rozvoj reflexívnych kompetencií študentov. Podľa Stronge (2018) učiteľské tréningové programy, ktoré poskytujú pravidelnú spätnú väzbu a možnosti na zlepšenie vyučovacích postupov, vedú k významnému zlepšeniu pedagogických kompetencií a sebadôvery.

Oblasť profesijného rozvoja je na tom obdobne ako ostatné dve oblasti. Študenti hodnotili svoje schopnosti v tejto oblasti vyššie ako učitelia. Tieto rozdiely naznačujú, že študenti potrebujú intenzívnejšiu prípravu na kontinuálny profesionálny rast a sebahodnotenie, čo je nevyhnutné pre ich budúcu kariéru. Podľa Dhungana a Gnawali (2023) je neustály profesijný rozvoj kľúčový pre učiteľov, aby sa dokázali prispôbiť meniacej sa dynamike v triede a školskom prostredí. Po intervencii sa rozdiely medzi učiteľmi a študentmi v oblasti profesijného rozvoja znížili, čo naznačuje, že intervenčné opatrenia pomohli študentom lepšie si uvedomiť dôležitosť neustáleho profesionálneho



vzdelávania a sebareflexie. Ako zdôrazňujú McIntyre a Hagger (1994), kvalitné programy profesijného rozvoja by mali byť založené na teórii i praxi a zahŕňať nepretržitú podporu a koučing.

Výsledky tejto štúdie naznačujú, že ciele intervenčné programy môžu znížiť rozdiely v hodnotení medzi študentmi učiteľstva a skúsenými učiteľmi, čo vedie k zlepšeniu sebadôvery a profesijných kompetencií študentov. Podľa Darling-Hammond et al. (2017) sú tieto výsledky v súlade so súčasnými trendmi v oblasti vzdelávania učiteľov, ktoré zdôrazňujú význam praxe, reflektívneho učenia a kontinuálnej podpory. Odporúčania pre budúce výskumy zahŕňajú dlhodobjšie sledovanie účinnosti intervenčných programov a rozšírenie hodnotenia na viaceré dimenzie učiteľskej prípravy, ako je vedenie triedy, diferenciacia vyučovania a emocionálna podpora žiakov (Dumont et al., 2010).

PodĎakovanie

Tento výskum a príspevok boli podporené grantom KEGA č. 013UPJŠ-4/2023 „Implementácia simulačných stratégií rozvíjajúcich reflexívne kompetencie študentov učiteľstva do prezenčnej a dištančnej formy praktickej profesijnej prípravy“.

Literatúra

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 24, 417-436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>

Cochran-Smith, M. (2017). *Rethinking Teacher Education: The Trouble with Accountability*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Dhungana, S. ., & Gnawali, L. (2023). Educational Policy and Teacher Professional Development: A Thematic Review. *The Harvest*, 2(1), 93–106. <https://doi.org/10.3126/harvest.v2i1.54411>

Dollar, Y. K., & Mede, E. (2019). The Impact of Pre-Service Teachers' Reflection on Their Instructional Practices. In *Pre-Service and In-Service Teacher Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Information Resources Management Association.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>.

Eßling, I., Todorova, M., Sunder, C., Steffensky, M., & Meschede, N. (2023). The development of professional vision in pre-service teachers during initial teacher education and its relationship to beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 132, 104250. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104250>

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)



- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. New York: Routledge.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices, *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lebak, K. (2024). *Video-Based Action Research: A Guide to Incorporating Video Analysis Into Reflective Practice for Teacher Development*. Taylor & Francis.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1994). *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*. Routledge.
- Michos, K., & Petko, D. (2024). Reflection using mobile portfolios during teaching internships: tracing the influence of mentors and peers on teacher self-efficacy. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(3), 291–311. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2311798>
- Naima, S., & Fawzia, B.B. (2019). Using Teacher Self-assessment and Reflection to Foster Change in the Writing Classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(2), 39-53. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p39>
- Orosová, R., Nováková, Z., & Starosta, V. (2016). Sebareflexia v príprave budúcich učiteľov. In *Materialy 2. mižnarodnoj kaukovo-praktyčnoj konferencii Neperervna osvita novogo storičja: dosjagnennja ta perspekyvy*, 1(23), 1-4.
- Orosová, R., Petříková, K., & Diheneščíková, L. (2018). *Sebareflexívny pedagogický denník*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pedagogicky-dennik-final.pdf>
- Orosová, R., & Starosta, V. (2021). Diagnostické kompetencie študentov učiteľstva rozvíjané metódou mikrovyučovania. *Edukácia*, 4(2), 98-108. https://www.upjs.sk/public/media/26256/Starosta_Orosova.pdf
- Orosová, R., Novocký, M., & Petriková, K. (2023). *Mentor a mentee v profesijnej praktickej príprave: Príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2023/ff/mentor-a-mentee-v-profesijnej-praktickej-priprave.pdf>
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. <https://doi.org/10.1177/002248710832>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education* (34), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Stebick, D., Hart, J., Glick, L., Kindervatter, J., Nagel, J., & Patrick, C. (2022). Teacher Inquiry: A Catalyst for Professional Development. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 24(1). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1350>
- Stronge, J.H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia: ASCD.



Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264.

Tripp, T., & Rich, P. J. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press.

Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Adresy autorov

doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

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

prof. Volodymyr Starosta, DrSc.

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



POZOROVACÍ A DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ A PODOBY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

OBSERVATIONAL AND DIAGNOSTIC TOOL FOR DETERMINING THE LEVEL AND FORM OF FORMATIVE ASSESSMENT IN CZECH SCHOOLS

Jiří Suchánek

Karlova Univerzita, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta

Veronika Laufková

Karlova Univerzita, Katedra české literatury, Pedagogická fakulta

Abstract

The aim of this article is to summarize existing tools for measuring **formative assessment** and create a new diagnostic and observational tool suitable for the educational reality of Czech primary and lower secondary schools (especially at the lower secondary schools and relevant years of multi-year general secondary schools). This tool allows capturing and analyzing the form and level of formative assessment practices among teachers in the classroom. The developed tool will be used to identify the level and form of formative assessment among teachers who seek to implement strategies of formative assessment in their practice. It also helps to identify their strengths and areas where improvement is needed. The tool can be utilized by other researchers, educational stakeholders, or schools themselves

Key words:

formative assessment, diagnostic tool, school assessment

Úvod

Výzkumné poznatky naznačují, že pro dosažení kvalitního vzdělávání je nezbytné plánování výuky a reflexe s ohledem na individuální potřeby žáků, přičemž formativní hodnocení zde hraje klíčovou roli. Avšak stále přetrvává preferenční trend českých základních škol inklinujících k sumativnímu hodnocení (NÚV, 2019), přestože existuje řada důkazů o prospěšnosti formativního hodnocení (Black & William, 1998a,b; 2010). Nedostatek empirických studií v této oblasti limituje pochopení praktického uplatňování formativního hodnocení učiteli. Legislativa sice umožňuje různé formy hodnocení, avšak jejich implementace je rozmanitá (MŠMT, 2024). Zde lze připomenout, že současný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání klade pouze okrajový důraz na formativní hodnocení (MŠMT, 2023). Tento nedostatek zaměření ve vzdělávacích dokumentech často vede k autonomní implementaci formativního hodnocení na úrovni škol a učitelů, což je v kontrastu s jinými zeměmi, kde je formativní hodnocení pevně zakotveno v kurikulárních směrech (Birenbaum et al., 2015). Tyto



závěry vedly autory k vytvoření diagnostického nástroje, který sleduje úroveň a podobu formativního hodnocení ve výuce. Mohl by se stát prostředkem pro identifikaci silných stránek a oblastí potřebujících zlepšení ve využívání formativního hodnocení pedagogů na českých základních školách.

Současná situace v oblasti zavádění formativního hodnocení

Ač je dokázáno, že formativní hodnocení může přispívat k dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků a celého vzdělávacího systému (např. Black & William, 1998, 2005, Bell & Cowie, 2001, Hattie & Timperley, 2007, Fluckiger et al., 2010, William 2010, Floréz & Sammons, 2013, Fletcher-Wood, 2021, Burner, 2023, Kalfsyel et al., 2023, Johansson et al., 2023), stále není dostatek výzkumů, které by se zabývaly podporou učitelů, kteří chtějí implementovat formativní hodnocení do výuky a v České republice tomu není jinak (Lauřková, 2017a, Straková & Slavík, 2013). Níže uvádíme výsledky z výzkumů, které se vztahují k postupům formativního hodnocení, které vycházejí z konceptu formativního hodnocení Blacka a Williama (2009). Jedná se o: a) zhodnocení, kde se žáci v průběhu učebního procesu nacházejí, jakými úskalími procházejí, jak látce rozumí; b) zpětnou vazbu, kdy učitel podává žákům zpětnou vazbu, která je v procesu učení posouvá dále; c) jasně definovaná kritéria úspěchu a ujištění se, že jim žáci rozumí; d) vrstevnické hodnocení a podporu žáků v procesu učení. Žáci spolupracují a vzájemně si pomáhají; e) vlastní hodnocení výkonu – sebehodnocení. Žák hodnotí vlastní výkon a pracuje individuálně na svém zlepšení.

Podle zprávy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2012) byl v České republice kladen pouze malý důraz na hodnotící schopnosti u budoucích učitelů při jejich přípravě. Sem patří např. nedostatečné vymezení cílů vzdělávání, nedostatečná práce s kritérii či nedostatečná zpětná vazba ze strany učitele. Zde je však třeba také zmínit, že dle zprávy TALIS (2019) čeští učitelé ve velké míře používají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, jež jsou předpokladem pro formativní hodnocení a dobré výsledky učení. Avšak Stará a Starý (2018) ve své případové studii zjistili, že u žádného z deseti zkoumaných učitelů se vzdělávací cíle neobjevily v explicitní formě. Stále tedy chybí dostatek kvalitativně orientovaných studií, které by tato zjištění mohla podpořit.

Rovněž znalost kritérií pro hodnocení žáků je důležitou součástí procesu hodnocení. Jednotliví učitelé mají různá kritéria pro udělování známek, se kterými své žáky neseznamují, stejně tak je učitelé nejsou schopni specifikovat. Protože čeští učitelé nevyužívají práci s kritérii systematicky, bylo by záhodno, aby došlo ke změně. Tato změna by měla být taktéž implementována pro různé vyučovací předměty (Žlábková a Rokos, 2014, Straková a Slavík, 2013).

Nepříznivá situace v českých základních školách panuje i v rámci vrstevnického hodnocení a sebehodnocení hodnocení. Podle České školní inspekce (ČŠI, 2018) „nejsou žáci vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich autonomní a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle.“ Že se situace v rámci užívání dotyčných metod formativního hodnocení nijak nezlepšila, potvrzuje i zpráva z ČŠI (2018, 2020). Dle této zprávy jsou metody sebehodnocení a vrstevnického hodnocení používány jen minimálně.

Dle ČŠI (2019/2020, 2021) je však pozitivním zjištěním – ve vztahu k nedávné mimořádné situaci zapříčiněnou pandemií COVID-19 – převažující slovní hodnocení na více než polovině základních škol. Nutno však podotknout, že se jedná o výsledky, které byly sbírány v rámci mimořádné situace, a tedy v průběhu online výuky, která má svá specifika v porovnání s kontaktní výukou.



Z oblasti výzkumů vrstevnického hodnocení a sebehodnocení se v českém prostředí dále objevují zejména případové studie. Byť patří vrstevnické hodnocení a sebehodnocení mezi důležité prvky formativního hodnocení, jejich využití v českých školách se zdá být na základě současných výzkumů minimální (ČŠI, 2018, 2020). Studie Laufkové (2017b) a Rokose a Liškové (2019) naznačují, že i přes potenciál těchto postupů mají žáci jen omezený prospěch z jejich využití.

I přes to, že pozitivní přínosy formativního hodnocení ve vzdělávání jsou tedy prokázány a doložitelné v zahraničí a v rámci případových studií i v České republice (např. Black a William, 1998b, 2010; Laufková, 2017a), současný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) s účinností od roku 2023 (MŠMT, 2023) s formativním hodnocením příliš nepracuje. Je však na místě podotknout, že Strategie vzdělávací politiky v ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2023) pracuje s formativním hodnocením v mnohem větší a zásadnější míře.

Z výše uvedených tvrzení tedy vyplývá, že v českých školách není dostatečný důraz na formativní hodnocení a učitelé preferují raději hodnocení sumativní, o čemž pojednává i ČŠI (2020). ČŠI taktéž poukazuje na existenci znatelných rozdílů mezi 1. a 2. stupněm ZŠ, a to z hlediska jednak aktivního zapojení žáků, ale i vzhledem k tomu, do jaké míry se pracuje s chybami, tedy k podpoře sebehodnocení, vrstevnického hodnocení (viz výše) a poskytování zpětné vazby. Můžeme tedy tvrdit, že implementace opatření je v tomto ohledu nedostatečná což může mít negativní dopad na vzdělávací výsledky žáků.

1 TVORBA POZOROVACÍHO A DIAGNOSTICKÉHO NÁSTROJE PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ A PODOBY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ

Autoři vycházejí z práce McMillana (2010), který sleduje úroveň formativního hodnocení. Vzhledem k tomu, že se jedná o zahraniční publikaci, bylo pojetí McMillana upraveno pro využití v českém prostředí. Tvorbě nástroje předcházela analýza literatury, která se věnuje formativnímu hodnocení a jeho zavádění. Určili jsme postupy formativního hodnocení vycházející z konceptu D. Wiliama a dalších výzkumů, které úzce souvisí s formativním hodnocením (např. respektující komunikace T. Gordona, nastavení myslí C. Dweckové či responzivní výuka H. Fletcher-Wooda). Tak byly vytvořeny kategorie, které mohou být sledovány a hodnoceny v rámci identifikace míry a následné podoby formativního hodnocení ve výuce. Tyto postupy se realizují napříč didaktickými kategoriemi ve vyučování (např. výukové cíle, práce s kritérii, diferenciací a individualizací ve výuce či role motivace při učení žáků; položky jsou navíc vzájemně provázány: specifikovaná kritéria hodnocení vycházející z výchovně-vzdělávacího cíle; popisný jazyk zpětné vazby je využíván i při sebehodnocení či vrstevnickém hodnocení a je součástí respektující komunikace). Následující podkapitola vysvětluje jednotlivé kategorie nástroje pro hodnocení úrovně formativního hodnocení.

1.1 Užité kategorie pozorovacího a diagnostického nástroje

Nástroj tvoří celkem 15 kategorií. Vycházíme z pojetí sérií observačních nástrojů, jako jsou *The Formative Assessment Classroom Observation Protocol – FACOP* (Johnson, 2015a), *The Framework for Teaching - FFT* (Danielson Group, 2022), a variability charakteristik formativního hodnocení (McMillan, 2010). Tyto nástroje FACOP a FFT jsou navrženy k podpoře efektivního vyučování a učení a společně s variabilitami charakteristik formativního hodnocení vychází z konceptu formativního hodnocení D.



Wiliama (2009). Je na místě rovněž zmínit, že nástroj FFT pojímá formativní hodnocení jako efektivní výuku (OECD, 2005), autoři se tak zaměřili pouze na kategorie, které přímo souvisí s formativním hodnocením.

V následujícím obrázku Obr. 1 ilustrujeme všechny sledované kategorie tohoto nástroje.

Obr. 1: Pozorované kategorie formativního hodnocení



Vytvořený nástroj prezentujeme v následující tabulce (Tab.1).

Tab. 1: Nástroj k zjišťování úrovně a podoby formativního hodnocení ve školní praxi

Pozorované kategorie formativního hodnocení	NÍZKÁ ÚROVEŇ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	STŘEDNÍ ÚROVEŇ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	VYSOKÁ ÚROVEŇ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ
RESPEKTUJÍCÍ KOMUNIKACE	Komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem není respektující. Nejsou respektovány potřeby všech jedinců. Pravidla nejsou stanovena nebo se nedodržují. Ve třídě nepanuje bezpečné klima. Určití žáci jsou zvýhodňováni.	Komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem respektuje potřeby většiny (ale ne všech) žáků. Pravidla jsou stanovena, ale nejsou důsledně dodržována. Ve třídě panuje klima, ve kterém se ne všichni žáci cítí bezpečně.	Komunikace mezi učitelem a žákem a žáky navzájem je respektující. Všichni ctí důstojnost a potřeby každého ve třídě. Jsou nastavena pravidla, která se dodržují. Všichni ve třídě se cítí bezpečně a přijímání takoví, jací jsou.

STANOVOVÁNÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ	Cíl hodiny není stanoven (event. je zaměřován za téma hodiny). Důkaz o (na)učení není formulován. Metody a formy výuky nejsou voleny s ohledem na cíl/e výuky.	Cíl hodiny není měřitelný či ověřitelný a/nebo dosažitelný. Důkazy o (na)učení se neodvíjí od cílů. Metody a formy výuky nejsou vždy v souladu s cíli.	Učitel stanovuje cíl hodiny, který je měřitelný/ověřitelný a dosažitelný. Od cíle se odvíjí důkaz o (na)učení. Všechny metody a formy výuky směřují k naplnění cíle.
TVORBA KRITÉRIÍ A PRÁCE S NIMI	Kritéria hodnocení nejsou stanovena nebo nejsou sdílena s žáky.	Kritéria se neodvíjí od cílů, jsou stanovena spíše formálně a bez diskuse (či s omezenou diskusí) s žáky. Žáci je dostávají až v průběhu práce, nikoliv před jejím začátkem.	Kritéria hodnocení se odvíjí od cílů, jsou stanovena společně s žáky (event. s žáky konzultována) a žáci je mají k dispozici před samotnou prací.
ZPĚTNÁ VAZBA (časovost)	Zpětná vazba není přirozenou součástí výuky. Bývá opožděná (o několik dní po odevzdaném úkolu). Žáci nevěnují zpětné vazbě pozornost.	Zpětná vazba ještě není přirozenou součástí výuky. Bývá okamžitá i opožděná, bez zdůvodnění časového odstupu.	Zpětná vazba je přirozenou součástí výuky. Okamžitá a specifická pro žáky s nižší úrovní dosahování úspěchu; opožděná u žáků s vyšší úrovní dosahování úspěchu. Žáci zpětnou vazbu přijímají a uvědomují si její hodnotu.
ZPĚTNÁ VAZBA (jazyk)	Obecné a vágní formulace. Je využíván posuzující jazyk zpětné vazby.	Obecné i konkrétní formulace. Je využíván popisný i posuzující jazyk zpětné vazby.	Jsou využívány formulace, které konkretizují žákovský výkon. Je využíván pouze popisný jazyk zpětné vazby.



RESPONZIVITA VÝUKY	Učitel neplánuje výuku s ohledem na potřeby žáků. Nejsou uplatňované techniky aktuálního stavu porozumění žáků.	Učitel částečně plánuje výuku s ohledem na potřeby žáků. Techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků jsou používány nahodile.	Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na potřeby žáků. Promyšleně zařazuje techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků a na jejich základě plánuje další výuku.
EFEKTIVNÍ DOTAZOVÁNÍ	Učitel zřídka používá účinné strategie dotazování ke shromažďování důkazů o učení všech žáků; učitel klade převážně uzavřené otázky, které nerozvíjí samostatné myšlení žáků; získané odpovědi od žáků nejsou využívány k další práci s třídou.	Učitel používá efektivní strategie dotazování, které poskytují důkazy o učení většiny žáků; odpovědi žáků jsou částečně využívány k další práci s třídou pro dosažení cílů.	Učitel používá efektivní strategie dotazování v rámci celé vyučovací jednotky, které systematicky poskytují důkazy od všech žáků o jejich učení (např. propustky); klade otevřené otázky podněcující myšlení žáků; učitel často používá odpovědi žáků k jejich dalšímu učení.
ZAPOJENÍ DO TŘIDNÍ DISKUSE	Otázky a diskuse probíhají mezi učitelem a vybranými žáky; žáci se navzájem nezapojí do dialogu, ani si navzájem nekladou otázky.	Učitel nabízí možnosti zapojení se do diskusí, ale jen někteří žáci odpovídají nebo se účastní diskuse.	Učitel úspěšně zapojuje žáky do diskuse; žáci se diskuse aktivně účastní a kladou si navzájem otázky.
DIFERENCIACE PŘI ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ	Všichni žáci pracují na totožném úkolu, který vytvořil učitel (diferenciace neprobíhá).	Žáci mají omezenou možnost volby úkolu na základě jejich úrovně daného učiva.	Žák si sám ve spolupráci s učitelem vybírá úkol na úrovni svého maxima (v zóně nejbližšího vývoje).
TYP HODNOCENÍ DLE	Je uplatňováno hodnocení dle normativní vztahové	Je uplatňováno hodnocení dle normativní i	Žáci jsou hodnoceni na základě individuální



VZTAHOVÉ NORMY	normy (porovnávání žáků mezi sebou).	individuální vztahové normy.	či kritériální vztahové normy (to umožňuje sledovat pokrok každého žáka).
POVZBUZOVÁNÍ K ÚSPĚCHU	U učitelů i žáků převládá orientace na chybu a snaha vyhnout se těm činnostem, kde hrozí, že se chyby dopustí. Žáci připisují svůj úspěch spíše vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch např. ve schopnostech. Jsou preferovány znalosti (snaha, vytrvalost a učební strategie nejsou oceňovány).	Přístup k chybě není jednotný – někdy je oceňována, jindy penalizována. U žáků převládá strategie vyhnutí se neúspěchu, ale u žáků pozorujeme také adekvátní výkonovou orientaci. Oceňovány jsou znalosti, ale také snaha.	Chyba je vnímána učitelem i žáky pozitivně – jako součást procesu učení. Učitelé a žáci se při učení navzájem podporují a povzbuzují, tj. oceňují snahu a vytrvalost. Uplatňují a doporučují si učební strategie, které pomáhají k dosažení cíle.
MOTIVACE K UČENÍ	U žáků převažuje vnější motivace k učení (odměny a tresty, touha po uznání druhých).	Učitel podporuje vnější i vnitřní motivaci žáků.	Učitel je sám vnitřně motivován a podporuje zejména vnitřní motivaci žáků k učení.
VYUŽITÍ TECHNOLOGIÍ PRO FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	Učitel nepoužívá technologie pro podporu formativního hodnocení tam, kde by to bylo efektivní. Technologie jsou používány sporadicky.	Učitel částečně používá technologie podporující formativní hodnocení, používání vykazuje znaky systematickosti.	Učitel efektivně a systematicky používá technologie podporující formativní hodnocení.
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	Žákům nejsou poskytnuty žádné příležitosti k sebehodnocení; případně jsou tázáni, aby sumativně oznámkovali svoji práci.	Učitel nabízí příležitostně žákům možnosti k sebehodnocení. Úkol je většinou koncipován tak, aby u žáků rozvíjel realistické sebehodnocení.	Učitel nabízí žákům možnosti k sebehodnocení. Úkoly jsou koncipovány tak, aby u žáků rozvíjely objektivní sebehodnocení založené na důkazech.



VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ	Žákům nejsou poskytnuty žádné příležitosti k zapojení se do hodnocení práce svých vrstevníků; případně jsou tázáni k oznámkování práce svých spolužáků.	Učitel nabízí žákům v omezené míře možnost, aby hodnotili práci svých spolužáků a poskytovali si navzájem zpětnou vazbu. Žáci nejsou systematicky vedeni k poskytování popisné zpětné vazby, tj., vrstevnické hodnocení má spíše omezený dopad na kvalitu žákovské práce.	Učitel nabízí žákům možnosti, aby hodnotili práci svých spolužáků a poskytovali si navzájem zpětnou vazbu. Žáci jsou systematicky vedeni k tomu, aby poskytovali funkční zpětnou vazbu. Vrstevnické hodnocení má pozitivní dopad na kvalitu žákovské práce.
------------------------------	---	---	---

Všechny tyto kategorie obsahují tři úrovně formativního hodnocení (nízkou, střední a vysokou). Zatímco první a druhá úroveň představuje nahodilé a nepropracované či zatím ještě nesystematické užití formativního hodnocení, třetí úroveň, vysoká, vyjadřuje příkladné využití formativního hodnocení, které má významný dopad na komplexní rozvoj žáků, sebehodnocení všech participantů vyučovacího procesu a na tzv. nezávislé učení. Na této úrovni tak dochází ke zkvalitnění procesu výuky, protože jsou zde přítomny příkladné postupy formativního hodnocení.

1.2 Popis jednotlivých kategorií nástroje

V následujícím textu stručně popisujeme zvolené kategorie nástroje. První kritérium pracuje s konceptem **respektující komunikace**, kterou považujeme za klíčovou pro to, aby mohlo probíhat učení, a je tedy jakýmsi východiskem pro uplatňování formativního hodnocení. Pokud je komunikace ve škole založena na vzájemném respektu a demokratických principech partnerství, panují ve třídě pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Tento stav je příznivým klimatem pro učení, kde chyba není provinění, kde je normální říci si o pomoc a kde je možné získat účinnou podporu pro zlepšení svého učení (Gordon, 2015).

Druhé kritérium vyjadřuje práci učitele s **výukovými (resp. výchovně-vzdělávacími) cíli**, které jsou stěžejní pro sledování toho, čeho má žák po skončení vyučování dosáhnout (viz Nová taxonomie cílů, Marzano a Kendall, 2007), a hrají významnou roli při plánování výuky s ohledem na aktuální znalosti a dovednosti žáků – proto také zdůrazňujeme jako jednu z důležitých kategorií responzivitu výuky (Fletcher-Wood, 2018). Stavíme tedy na vnitřní diferenciaci – protože cíle, potřeby a znalosti jednotlivých žáků jsou velmi různorodé. Pokud učitel pracuje s vymezenými cíli, je schopen formulovat **kritéria hodnocení** (Slavík, 2018; Wiliam, 2011; Stevens & Levi, 2005; Guskey, 2001). Pokud učitel porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky, může poskytnout žákům informace o jejich individuálním pokroku,



což vede žáka k reflektování své vlastní dosažené úspěšnosti a také k jeho metakognici (Starý, Laufková et al., 2016).

Mezi další kategorii patří **zpětná vazba**, která je jádrem formativního hodnocení (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Parr & Timperley, 2010; Hattie, & Clarke, 2019) procházející napříč všemi kategoriemi. Při užívání zpětné vazby ze strany učitele není důležitá jen časovost (okamžitost), ale i způsob, jakým je zpětná vazba podávána. Dle Laufkové (2017a) je žádoucí využívání popisného jazyka. V rámci časovosti zpětné vazby je důležité poskytování okamžité zpětné vazby, která je dle Shavelson et al. (2008) či Christie (2002) popisována jako neplánované formativní hodnocení, protože učitel při ní využívá vhodné momenty ve výuce, odráží tak vysokou úroveň formativního hodnocení. Tyto momenty mohou sloužit k rozpoznání mylných představ žáků či k nasměrování žáků ke správnému porozumění (Heritage, 2007). Aby mohla být poskytnuta formativní zpětná vazba, je třeba vytvořit úkol/y nebo položit otázku/y, které zjistí, co žáci ví/umí/čeho dosáhli. Ve výuce jsou tedy efektivně využívány tzv. **techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků** (William & Leahyová, 2015), jejichž zjištěním je přizpůsobena další výuka. Zvláště v posledních letech se důraz v oblasti formativního hodnocení posunul ke komunikaci a interakci mezi žákem/žáky a učitelem. Kategorie **efektivní dotazování** slouží ke sběru informací a plánování výuky s tím, že naším cílem je dozvědět se informace o tom, jak se žáci učí, a rozvíjet žákovo myšlení prostřednictvím kladení otázek konceptuálního charakteru, které odhalují úroveň žákovského porozumění (srov. William & Leahyová, 2015).

Nástroj sleduje rovněž motivaci žáků a vlastnosti jejich úspěchu (srov. Crehan, 2018). Ideálem je žák (ale i učitel), který je k požadované práci vnitřně motivován a věří ve význam vzdělávání (internalizoval si tytéž cíle jako škola). Takoví žáci a potažmo i učitelé mají pozitivní postoj k učení, jsou výkonní, spokojení a v psychické pohodě. Bussová (2013) uvádí, že motivace může mít daleko větší vliv na konečný výsledek učení než zpětná vazba a že se vzájemně ovlivňuje účinek zpětné vazby, forma zpětné vazby a motivace.

Cílem a úkolem učitele je působit na žáky, kteří mají nízkou tendenci dosáhnout úspěchu a kteří svůj neúspěch nejčastěji připisují nedostatku svých schopností (jedná se mj. o žáky s fixním nastavením mysli). Vycházíme zde tedy z konceptu **nastavení myslí** C. Dweckové (2017). Znamená to, že oceňujeme žakovu snahu, vytrvalost, použité učební strategie a jeho pokrok. S touto položkou tedy souvisí i uplatňovaný typ hodnocení. Normativní hodnocení (resp. sociálně vztahová norma) vede k porovnávání žáků mezi sebou, protože je založené na poměrování výkonu žáka s výkonem ostatních, kteří plnili stejný úkol. Naopak spravedlivější a více předvídatelné je kriteriální hodnocení, o kterém se hovoří jako o hodnocení absolutního výkonu, protože výkon žáka je posuzován z hlediska zvolených a předem známých kritérií. Toto hodnocení podporuje zejména poznávací funkci hodnocení, umožňuje průběžné zlepšování a usnadňuje sledování žakovy individuální cesty učení. Tuto cestu však nejlépe umožňuje hodnocení dle tzv. **individuální vztahové normy**. To, že žák je posuzován vzhledem k jeho předešlému výkonu, se osvědčilo jednak u žáků s orientací na vyhnutí se neúspěchu, jednak u žáků výkonově slabších, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci. Víra ve vlastní pokrok umožňuje žákům stabilnější prožitek úspěchu a má pozitivní vliv na žákovo sebepojetí (Pavelková, 2002). Nástroj by rovněž nebyl kompletní bez začlenění kategorie **sebehodnocení**, která vybízí k podpoře odpovědnosti žáků za jejich učení (Black & William, 2009). Dovednost sebehodnocení vede žáka k metakognici tj. reflexi svých vlastních učebních procesů, podporuje



žakovské sebezpoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá mu regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok, a posiluje odpovědnost za jeho výkon. Pro tento koncept hodnocení se v zahraničí ujal pojem *assessment as learning* (AaL), tedy učení se hodnocením, resp. vyhodnocováním svého učení (Earl, 2003). Předposlední kategorií v nástroji je **vzájemné či vrstevnické hodnocení**. Wiliam a Leahyová (2015) nazývají dovednost vrstevnického hodnocení jako strategii *aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem*. Účelem tohoto hodnocení je pomoci hodnocenému žákovi zkvalitnit jeho výkon v procesu učení (srov. Topping, 2009). Vzájemná zpětná vazba je obzvláště důležitá při vytváření participativního vzdělávacího prostředí (Kollar & Fischer, 2010). S tím také úzce souvisí i kategorie zapojení participantů či výběr úkolů, kde vysoce formativní úroveň odráží zapojení všech aktérů výuky stejným dílem. Aktivní participace žáků rozvíjí i klíčové kompetence, žák totiž přebírá zodpovědnost za své učení. Integraci vrstevnického hodnocení u žáků lze tedy považovat za vysoce formativní. V neposlední řadě si v nástroji našla místo i kategorie, která se zabývá **využitím technologií pro formativní hodnocení**. Tyto technologie přináší posílení metod a technik formativního hodnocení a posilují aktivní roli žáka v hodnocení (srov. Williams & Kingham, 2003), např. Mentimeter, Socrative, Quizis či kolaborativní nástěnky (ClassroomScreen).

1.3 Analýza a vyhodnocení získaných dat nástrojem

V rámci analýzy a vyhodnocení dat bude sledován výskyt pozorovaných kategorií i úrovní formativního hodnocení – pozorování a vyhodnocení potom umožňují jednotlivé deskriptory každé ze tří úrovní. Nástroj je sestaven tak, aby zachytil prostřednictvím deskriptorů úroveň formativního hodnocení v různých kategoriích, což pomůže diagnostice silných stránek, ale i výzev, na kterých je třeba zapracovat. Ideálem je potom vysoká úroveň formativního hodnocení ve všech kategoriích – jedná se potom opravdu o komplexní proces založený na provázanosti a funkčnosti všech postupů formativního hodnocení, jak uvádí Moss a Brookhartová (2009).

Pro relevantní údaje je doporučeno pozorovat po sobě navazující vyučovací hodiny, aby bylo možné zachytit plánování výuky a její reflexi v souladu s koncepcí responzivní výuky. Pozorování je potom vhodné doplnit individuálními rozhovory s vyučujícím a jeho žáky (v ohniskových skupinách). To jednak podpoří triangulaci dat, jednak pomůže odkrýt záměr učitele a dopad na učení žáků. Za žádoucí v tomto směru považujeme následnou formativní evaluaci či autoevaluaci (srov. Hendl & Remr, 2017), která představuje průběžnou zpětnou vazbu využívanou pro korigování současného stavu nebo pro návrh nových opatření v dané oblasti.

V případě využití nástroje jako výzkumného prostředku nikoliv diagnostického je možné v rámci reliability určovat shodu mezi pozorovateli. Míra shody může být vyjádřena procentem shody, Cohenovo kappa či za pomoci korelace (Gavora, 2010). Další možností v rámci reliability je poté vnitřní konzistence pozorovacího systému, tedy zjišťování vztahu mezi kategoriemi, nikoliv pozorovateli, což může výzkumníkovi rovněž přinést zajímavá data.

Diskuse

Prostřednictvím předloženého nástroje je možná identifikace současné podoby formativního hodnocení na úrovni třídy. Cílem nástroje je upozornění na silné stránky



výuky i oblasti, na kterých by bylo vhodné zapracovat tak, aby bylo podpořeno účinné a konstruktivní hodnocení ve vzdělávacím systému základní školy, zejména třídě. Vycházíme z analýzy dopadů plošného testování Looneyové (2011) o tom, že pro trvalé zlepšování výsledků všech žáků ve třídě je důležité zaměřit se na proces vyučování a učení a zdokonalit hodnocení, které probíhá přímo ve třídě (srov. Black & Wiliam, 1998a, b). Jak uvádí Straková a Slavík (2013, s. 278-279), hodnocení by mělo být integrální součástí učení a bezprostředně reagovat na žákovy výkony. Mělo by poskytovat kvalitní informaci o vědomostech a dovednostech každého žáka i o způsobu jeho myšlení tak, aby bylo možno přizpůsobovat výuku jeho potřebám.

Předložený nástroj by tedy neměl sloužit jako nástroj nařizující školám výslednou podobu hodnocení či sloužit v rukou úředních činitelů jako nástroj restriktivní (srov. Monsen, 2002; Simmons, 2002; Lander & Ekholm, 1998), naopak by měl podpořit diagnostickou funkci, tj. určit podobu a úroveň formativního hodnocení, kterou lze využít pro plánování a realizaci postupů formativního hodnocení na úrovni třídy, ale také školy. Podporou kultury hodnocení školy směrem k cílům formativního hodnocení lze dosáhnout většího pokroku v této problematice, viz kritéria hodnocení kvalitní školy (ČŠI, 2022), *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* a oblasti 2, 3 a 4 Kompetenčního rámce absolventky a absolventa učitelství (MŠMT, 2023).

Závěr

Východiskem pro vznik tohoto nástroje byla stále ještě ne zcela uspokojivá situace ohledně zavádění formativního hodnocení v českých základních školách. Cílem tohoto příspěvku bylo představit nástroj, který aktérům edukační reality či výzkumníkovi umožní analyzovat jejich úroveň a výslednou podobu formativního hodnocení ve výuce. Vytvořený nástroj může sloužit pro určení úrovně a podoby formativního hodnocení ve třídě konkrétního učitele, jehož snahou je ve své praxi implementovat postupy formativního hodnocení, a podpořit učení každého žáka ve třídě. Klíčové prvky, vyplývající z analýzy situace v našem prostředí jsou tedy: vytvoření hodnocení, jež podporuje interakci všech aktérů školního hodnocení, zavedení postupů formativního hodnocení a jeho tvorbu, a následné užití diagnostického a pozorovacího nástroje. Důslednou prací s výchovně vzdělávacími cíli, sledováním pokroku žáků a s aktivním zapojením žáků do procesu učení, se tak formativní hodnocení stává ústředním prvkem ve vyučování a učení.

Jsme přesvědčeni v souladu se zahraničními i českými výzkumy, že formativní hodnocení (v jeho širším pojetí) přináší benefity na straně všech aktérů edukační reality. Předložený nástroj nabízí možnost identifikovat úroveň a podobu formativního hodnocení ve výuce, a tak učitelům, kolegům, absolventům učitelství i školám umožnit odhalení oblastí, které by bylo možné zapracovat pro efektivnější učení všech žáků ve třídě. Přinášíme pro naše podmínky potřebné cílené zaměření na slabá místa stávajícího fungování formativního hodnocení ve školní praxi. S lepším pochopením souvisejících podmínek, jak interních, tak externích, můžeme přispět ke kvalitní podpoře učitelů, event. škol. Příkladné postupy formativního hodnocení se mohou stát



účinnými, pokud budou šířeji využívány a nestanou se pouze izolovanými na úrovni vybraných tříd nebo škol.

V kontextu současného výzkumu a vědeckých poznatků v oblasti formativního hodnocení je důležité podotknout, že přestože prezentovaný nástroj vychází z nejnovějších poznatků, pokrytí dané tematiky není zcela úplné. Představuje však významný krok vpřed, neboť tento nástroj, původně koncipovaný v zahraničním kontextu, byl adaptován a přetvořen tak, aby vyhovoval specifickým potřebám českých škol. Je rovněž nezbytné zdůraznit, že tento nástroj by neměl být vnímán jako restriktivní mechanismus, ale naopak jako prostředek, jehož cílem je podpořit zlepšování vzdělávacích procesů v rámci českého vzdělávacího systému.

Literatura

- Birenbaum, M., et al. (2015). *International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice*. 22(1), 1–17.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210314566733>
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). *Changing teaching through formative assessment: Research and practice*. *Formative Assessment*. OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 81–90.
- Crehan, L. (2018). *Cleverlands*. Unbound.
- ČŠI. (2018). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce*. ČŠI.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8D1%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocní-zprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf
- ČŠI. (2020). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Krit%3%a9ria/Kriteria-hodnoceni_2020-2021-popis-kriteria_cistopis.pdf
- ČŠI. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. ČŠI.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%3%bdro%4%8dn%3%ad%20zpr%3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf
- ČŠI. (2022). *Kvalitní škola – metodický portál*. <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalitni-skola-%E2%80%93-metodicky-portal>
- Danielson Group. (2022). *The Framework for Teaching*. <https://danielsongroup.org/the-framework-for-teaching/>



- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford University Department of Education.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58(4), 136–140.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*. Routledge.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. Three Rivers Press.
- Guskey, T., & Bailey, J. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.
- Johnson, C. C., & Sondergeld, T. A. (2015). *Formative Assessment Classroom Observation Protocol (FACOP)*. STEM Innovations.
- Johansson, E., Kanapathippillai, S., Khan, A., & Dellaportas, S. (2022). Formative assessment in accounting: student perceptions and implications of continuous assessment. *Accounting Education*, 1–29. 10.1080/09639284.2022.2091411
- Kalfsvel, L., Peeters, L., Hoek, K., Bethlehem, C., Sijs, H., van der KUY, H., Broek, W., Versmissen, J., & Rosse, F. (2023). Does formative assessment help students to acquire prescribing skills? *European Journal of Clinical Pharmacology*, 79, 1–8. 10.1007/s00228-023-03456-w
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20, 344–348. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.005>
- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. (2023). Praha: MŠMT.
- Lander, R., & Ekholm, M. (1998). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian view. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1119–1134). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Laufková, V. (2017a). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *E-Pedagogium* (1), 89–99.
- Laufková, V. (2017b). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146.



- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? In OECD, *OECD Working Paper No. 58*. OECD Publishing.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press. <https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41–58). New York: Routledge.
- Monsen, L. I. (2002). School-based Evaluation in Norway: Why is it so Difficult to Convince Teachers of its Usefulness? In D. Nevo (Ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective* (pp. 73–88). Oxford: JAI Press.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. ASCD.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT. (2023). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT. (2024). *Školský zákon*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Novosák, J., Novosáková, J., Suchomel, P., Zatloukal, T., & Kovář, K. (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023 - Tematická zpráva*. Praha: ČŠI.
- NÚV. (2019). *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. <http://www.nuv.cz/file/4223/>
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD.
- OECD. (2012). *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes – Country Reviews*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/49479976.pdf>
- Rokos, L., & Lišková, J. (2019). Kvalita vrstevnické zpětné vazby při badatelské úloze z biologie člověka v hodinách přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 29(1), 43–72.
- Simmons, H. (2002). School Self-evaluation in a Democracy. In D. Nevo (Ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective* (pp. 17–34). JAI Press.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., et al. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295–314.
- Simmons, B. A. (2002). Capacity, Commitment, and Compliance: International Institutions and Territorial Disputes. *Journal of Conflict Resolution*, 46(6), 829–856. <https://doi.org/10.1177/002200202237931>
- Simmons, H. (2002). School Self-evaluation in a Democracy. In D. Nevo (Ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective* (pp. 17–34). Oxford: JAI Press.



- Slavík, J. (2018). Hodnocení a klasifikace ve vyučování. In R. Jedlička, J. Kořan, & J. Slavík, *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Stylus.
- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení - aktuální téma. *Pedagogika*, 63(3), 277–284.
- TALIS. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.
- Williams, H., & Kingham, M. (2003). Infusion of technology into the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 178–184.
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354. Dostupné na <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

Adresy autorov

Mgr. Jiří Suchánek

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
Česká republika
jiri.suchanek454@student.cuni.cz

PhDr. Veronika Laufková Ph.D

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury
Magdalény Rettigové 4, 116 39, Praha 1
Česká republika
veronika.laufkova@pedf.cuni.cz



ROVESNÍCKY MENTORING VO VYUČOVANÍ FYZIKY PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

PEER MENTORING IN PHYSICS TEACHING FOR ELEMENTARY SCHOOLS

Tatiana Sukeľová, Klára Velmovská

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract:

Mentoring is widely used around the world in various industries. Therefore, it is not unusual that it started to be used in the teaching profession as well. Usually, more experienced teachers with many years of experience take on the role of mentor, and novice teachers are mentees. Mentoring has different forms – peer mentoring and cross-aged mentoring. At work, peer mentoring between classmates in the same elementary school class is being engaged in by us. Within the class, the mentors were the students chosen by the mentees, and the mentees included the rest of the class. During the teaching of physics, the mentors had various duties, which are described in more detail in the work, from answering the questions of their mentees to carrying out experiments. In the thesis, we present various studies from abroad, which are focused on mentoring in the teacher-teacher relationship and mentoring in the pupil-pupil relationship. In the case study, the process of introducing mentoring into teaching is described by us, how the students chose their mentors, and what duties the mentors had, and the individual activities that were the duty of the mentors are also described by us. At the end of the case study, the findings from our survey are presented, what differences would be made in the future by us, what was beneficial, and how the pupils perceived mentoring.

Key words:

Mentoring, peer mentoring, physics teaching, elementary school.

Úvod

Mentoring je určitá forma sprevádzania, podpory a motivácie. Je v súčasnosti dobre známy nielen v akademickej oblasti, ale aj na Slovensku v školstve medzi menej skúseným a skúsenejším učiteľom. Školstvo na Slovensku má množstvo nedokonalostí, ktoré je potrebné v najbližšej dobe napraviť (Hall, 2019). Základným pilierom školstva sú učitelia a je potrebné, aby sa stále zlepšovali a využívali rôzne aktivizujúce metódy vo vyučovaní. Jedným z nich je aj mentoring. Či už učiteľ využije rovesnícky mentoring, alebo mentoring vo vzťahu učiteľ – žiak, mal by ho používať obozretne a mal by byť pred zavádzaním informovaný o tomto spôsobe podpory svojich žiakov. Preto sme sa rozhodli priblížiť jeden z možných spôsobov zavádzania mentoringu do vyučovania fyziky. V mentoringu vidíme možnosť znížiť zaťaženosť učiteľov, zmeniť pohľad žiakov na učiteľskú profesiu, ale aj rozvíjať žiakov v rôznych



odvetviach. Z dostupnej zahraničnej literatúry uvádzame výsledky týkajúce sa rôznych foriem, aby sme ukázali rôzne formy mentoringov. Podstatnou časťou článku je opis nášho zavádzania rovesníckeho mentoringu do vyučovania fyziky pre 2. a 3. ročník osemročného gymnázia a zistenia z neho vyplývajúce.

Analýza základných pojmov

Definície mentoringu sa líšia podľa toho, v akom odvetví sa mentoring vykonáva. Definícia mentoringu v psychológii sa líši od definície v podnikaní, manažmente a aj vo vzdelávaní. Mentoring zahrňuje skúsenejšieho alebo informovanejšieho človeka, ktorý vedie menej skúseneho, znalého človeka, alebo sa môže objaviť vo forme peer-to-peer mentoringu (Irby, Pashmforoosh, 2024). Mentor môže byť pridelený školou, inou organizáciou, alebo si zverenec môže mentora zvoliť sám na základe záujmov, zručností a odbornosti v danej oblasti. Mentoring uľahčuje prenos implicitných znalostí, formuje organizovanosť, buduje budúcich lídrov a posilňuje súčasných lídrov (Pashmforoosh et al., 2023). Koučing zahŕňa skúseneho jednotlivca, ktorý vedie zverenca štruktúrovaným procesom, zameraným na konkrétny výkon s cieľom zlepšiť sa alebo napredovať. Koučing je krátkodobý vzťah. Škola alebo iná organizácia môže najatť kouča pre zverenca, ale zverenec si môže kouča najatť aj sám (Irby, Pashmforoosh, 2024). Tútorstvo je podobné koučingu, ale čas na spoluprácu s tútorom je kratší v porovnaní s koučingom. Tútori sú ľudia, ktorí nie sú profesionálnymi učiteľmi, ale interaktívnym, cieľavedomým a systematickým spôsobom pomáhajú a podporujú vzdelávanie iných, najčastejšie individuálne vo dvojici (Topping, 2000). Irby (2012) tvrdí, že mentori môžu koučovať, ale koučovia sú málokedy mentormi. Mentori a koučovia môžu tútorovať, ale tútori zriedkavo mentorujú alebo koučujú. Keďže mentoring uľahčuje prenos implicitných znalostí a mentori sú odbornejšie podkutí voči zverencom, zvolili sme práve mentoring, špeciálne rovesnícky mentoring, ktorý vidíme ako vhodný nástroj na zlepšenie úrovne vedomostí žiakov, na zlepšenie vnímania učiteľskej profesie a zlepšenia spolupráce v triede.

Slovo mentor môže byť interpretované aj odlišne. Väčšina z interpretácií predpokladá vzťah jedného na jedného, a to medzi mentorom a mentorovaným (zverencom). Aj takáto interpretácia opisuje rozdielne roly a funkcie mentora. Malderez a Bodoczky (1999, s. 4) klasifikujú roly a funkcie mentora do piatich kategórií v oblasti profesijného rozvoja učiteľov:

1. rola Vzor
 - demonštrovať,
 - inšpirovať,
2. rola Adaptátor
 - ukázať mentorovanému, ako to chodí,
 - pomôcť nájsť profesijnú stabilitu,
3. rola Sponzor
 - priviesť mentorovaného k „správnym ľuďom“,
 - uskutočniť niečo v prospech mentorovaného pomocou svojich schopností,
4. rola Podporovateľ
 - byť k dispozícii,
 - poskytnúť mentorovi priestor na uvoľnenie emócií,



- vypočúť si zverenca, aby dokázal upustiť alebo vybiť vnútorné napätie,
5. rola Vychovávateľ
- vypočúť si zverenca, aby dokázal vypovedať myšlienky,
 - vedome vytvárať vhodné príležitosti pre mentorovaného,
 - dosiahnuť profesionálne vzdelávacie ciele.

Táto klasifikácia mentorov do piatich kategórií neznamená, že jeden mentor môže zastávať len jednu rolu, ale môže zastávať viacero rolí alebo ich kombináciu.

Mentoring vo vzťahu žiak - žiak

Mentoring môže mať viacero foriem a môže byť v rôznych vzťahoch. V článku sa venujeme rovesníckemu mentoringu medzi žiakmi rovnakého veku. Rovesnícky mentoring vo vyučovaní je forma mentoringu, pri ktorej sa snaží mentor podporiť a posilniť žiaka, ktorý nie je veľmi vekovo vzdialený od svojho mentora. Žiaci môžu byť niekedy zastrašení alebo sa môžu cítiť nepríjemne s oveľa starším mentorom kvôli vplyvu moci alebo generačným rozdielom. S mentorom v rovesníckom veku je dynamika tohto vzťahu plynulejšia, žiaci sa môžu cítiť pohodlnejšie a zdieľajú si navzájom situácie, ktoré sú si viac príbuzné. Rovesnícky mentor má potenciál sa naučiť niečo od svojho zverenca a zverenec má potenciál sa niečo naučiť od mentora.

Rovesnícky mentoring vo vzdelávaní sa najčastejšie využíva na vysokých školách, kedy novoprijatí študenti vstupujú na neznámu pôdu, a vtedy je pre nich mentoring najviac prospešný. Collings (2009) sa v dizertačnej práci venovala rovesníckemu mentoringu vo Veľkej Británii na vysokej škole pre novoprijatých študentov. Zaoberali sa tým, ako vnímali mentoring pri pomoci so stresom, depresiou, adaptáciou na vysokej škole a ďalšími nástrahami. Zo štúdie vyplynulo 9 odporúčaní, ktoré sa dajú aplikovať do praxe pri používaní mentoringu, ale na pôde základných a stredných škôl sa dajú aplikovať práve tieto odporúčania:

1. Keďže neboli zistené rozdiely s ohľadom na demografiu, tak sa dajú použiť mentorské schémy pre celú univerzitu a nielen pre jednotlivé skupiny študentov.
2. Najvyšší podiel využitia mentorov bol počas prvého týždňa na univerzite, ktorý je najrušnejší. Preto by sa mali zvýšiť počty mentorov v prvý týždeň na univerzite.
3. Pri mentoringu je dôležité prejsť školením, ktoré je zásadné najmä pri diskusiách o zvládaní problémov študentov.
4. Nábor mentorov je dôležité zväziť. Motivácia mentorov sa môže líšiť, a teda aj menej angažovaní mentori pomocou schémy mentoringu budú schopní dostatočne pomôcť ich zverencom.

Ak sú dostupné mentorské schémy, pomocou ktorých sa mentoring zavádza do škôl, tak je možné ich použiť pre celú školu a nielen pre jednotlivé triedy. Ak by sme zavádzali mentoring už od začiatku školského roka v prvom ročníku osemročného gymnázia, tak rovesnícki mentori ešte nebudú dostatočne pripravení na rolu mentora, pretože sa ešte len zoznamujú s novou školou. To platí aj pre prvý ročník 2. stupňa základnej školy a prvého ročníka stredných škôl. V prípade, keď učiteľ nechá voľbu mentorov na žiakoch, tak ak je dobre navrhnutá schéma mentoringu, tak aj menej angažovaní žiak dokáže byť nápomocný svojim zverencom. Rovesnícky mentoring, ktorý nie je realizovaný v rámci vyučovania, ale v mimoškolskej činnosti, prebieha na



Slovensku napríklad pri riešení korešpondenčných seminárov, na letných školách, či na sústredeniach a prípravách na súťaže.

V Austrálii sa autori (Willis et al., 2012) zaujímali o cross-aged mentoring a o hodnotenie programu rovesníckeho mentoringu. Prieskum sa zameriaval na žiakov 7. a 10. ročníka austrálskej strednej školy, v ktorej žiaci siedmeho ročníka boli zverencami a žiaci desiateho ročníka boli ich mentormi. Zameriavali sa na žiakov ako na „expertov so skúsenosťami“. Cross-aged mentoring nemusí prebiehať len v rámci tej istej školy. Príkladom takéhoto mentorského programu predstavili autori (McDaniel, Besnoy, 2019), ktorí zaviedli ročný program mentoringu medzi nadanými stredoškôlkami a žiakmi základnej školy s rizikovými faktormi, ktorí navštevujú susednú školu. Autori tento typ programu nazývajú aj komunitným. Prieskum preukázal zlepšené akademické výsledky žiakov (o 19 %), zmenilo sa aj vnímanie pokroku zverenca zo strany učiteľov v oblastiach dochádzky, domácich úloh (o 5,8 %), práce na vyučovaní (o 10 %) a správania (o 3,3 %).

Prípadová štúdia

Naším cieľom je ukázať spôsob zavádzania mentoringu na vyučovaní fyziky. Po aplikácii mentoringu sme zverejnili výsledky a ozrejmili sme, čo bolo prospešné, čo sa osvedčilo a čomu sa vyvarovať do budúcnosti pri zavádzaní mentoringu na vyučovaní fyziky.

Mentoring sme realizovali v rámci vyučovania fyziky v druhom (sekunda) a treťom ročníku (tercia) osemročného gymnázia v Bratislave počas dvoch mesiacov. Druhý ročník navštevuje 30 žiakov a tretí ročník navštevuje 26 žiakov. Mentoring prebiehal na viacerých hodinách fyziky počas dvoch mesiacov. Druhý ročník má dotáciu jedna hodina a tretí ročník má dotáciu dve hodiny fyziky do týždňa. Hodiny fyziky sú v sekunde delené (15 + 15 žiakov) a v tercii je jedna hodina delená (12 + 14 žiakov) a ďalšiu hodinu v týždni navštevuje plný počet žiakov. Pri záverečnej hodine, kde mali žiaci vyplniť dotazník, bolo v sekunde prítomných 28 žiakov a v tercii 20 žiakov.

S mentoringom sme žiakov oboznámili na začiatku jeho zavádzania a všetci žiaci boli ochotní sa mentoringu zúčastniť. Tým, že druhý a tretí ročník má delené hodiny, tak žiaci si na jednotlivých hodinách zvolili mentora, ktorý zostal počas tohto prvotného testovania nemenný. Teda v druhom ročníku boli dvaja mentori a v treťom taktiež dvaja mentori. V článku kvôli anonymite neuvádzame skutočné mená mentorov.

Na zber údajov sme použili dotazníky, ktoré využívajú na univerzite Iowa State University of Science and Technology, kde majú rozpracovaný mentoring pre začínajúcich študentov. Dotazníky (ISU Learning Communities, 2019) sme preložili a mierne upravili, pretože niektoré otázky boli všeobecné a my sme sa chceli zamerať na fyziku. Rozdali sme dve verzie dotazníkov, jednu pre mentorov s inými otázkami ako je druhá verzia určená pre zverencov. Dotazníky obsahujú otvorené otázky, ale aj otázky s odpoveďami vo forme Likertovej škály.

Na začiatku sme každej triede na hodine fyziky ozrejmili, v čom spočíva mentoring, kto je mentorom, a aké sú povinnosti mentora. Pri tejto diskusii sme žiakom rozdali plagát (Obr. 1), na ktorom sú spísané povinnosti mentora. Tieto povinnosti mali mentori dodržiavať počas mentoringu. Týmto plagátom sme chceli docieľiť to, aby žiaci nevníмали povinnosti mentora len sluchom, ale aj zrakom, a teda zvažili voľbu mentora dôkladne. Novozvolení mentori neboli motivovaní ziskom dobrej známky, ale ich motivácia mohla vychádzať z výzvy skúsiť niečo nové, čo ich môže posunúť alebo si skúsiť rolu učiteľa, a tak zažiť pocit dôležitosti.



V sekunde v prvej skupine bola mentorka Alexandra, ktorá je na hodine tichšia, ale jej výsledky sú výborné. Tým, že je žiačka na hodinách tichšia, nevieme posúdiť, aké sú jej komunikačné schopnosti, ale pri prezentovaní pokusu sa mentorka vyjadrovala fyzikálne správne, až na pár nepresností. Zverenci si túto mentorku zvolili takmer jednohlasne. V druhej skupine bola zvolená mentorka Katarína, tiež s výborným hodnotením. Mentorka sa na hodinách zapája, pýta, ak nerozumie, je veľmi šikovná, nevyrušuje. Pri tomto výbere mentorov je viditeľné, že žiaci zobrali do úvahy najmä to, že mentor má byť zdatný vo fyzike.

Mentorom v jednej skupine v tercii bolo dievča Mária a v druhej skupine bol chlapec Boris. Obidvaja získali najväčší počet hlasov, a preto sa stali mentormi. Ak by sme mali opísať týchto žiakov, tak mentorka Mária je spoľahlivá žiačka, tento a minulý školský rok je jej hodnotenie výborné. Žiačka sa zapája na vyučovacích hodinách. Mentor Boris je taktiež hodnotený výborne, ale na hodinách sa veľmi nezapája, a keď sa už zapája, tak odbočuje od témy, nezaujímá ho aktuálna téma. Je snaživý žiak, ale nie je vnútorne motivovaný. Myslíme si, že motivácia prichádza zo strany rodičov, aby jeho výsledky boli výborné. Z dotazníkov vyplynulo, že ho zverenci zvolili preto, lebo je vtipný a zábavný, a nie preto, že je dobrý vo fyzike.



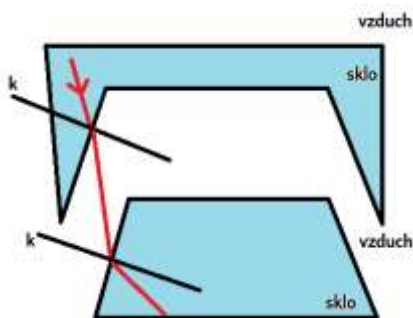
Obr. 1: Plagát práv a povinností mentorov a zverencov

Úlohou učiteľa počas vyučovacích sekvencií je upriamovať pozornosť na mentorov, korigovať ich vyjadrenia a byť im oporou, ak si to situácia bude vyžadovať. Následne sme žiakom povedali, že mentora si budú voliť oni. Každý žiak mal napísať meno jedného spolužiaka, okrem svojho. Po zozbieraní a sčítaní hlasov sme určili mentora. V každej skupine mentori súhlasili s tým, že budú mentormi. Následne sme si s mentormi určili nastávajúce povinnosti. Nižšie uvádzame príklady činností mentorov.

Jednou z činností, ktoré mentori vykonávali bolo odpovedanie na otázky zverencov. Zverenci naplno využívali možnosť pýtať sa svojho mentora, ale niekedy to zverenci zneužívali. Pre obe strany, či učiteľa alebo mentora nebolo jednoduché si zvyknúť okamžite reagovať na otázky a pre učiteľa nebolo jednoduché nereagovať na otázky. Ak učiteľ zareagoval na položenú otázku skôr ako mentor, tak zverenci učiteľa

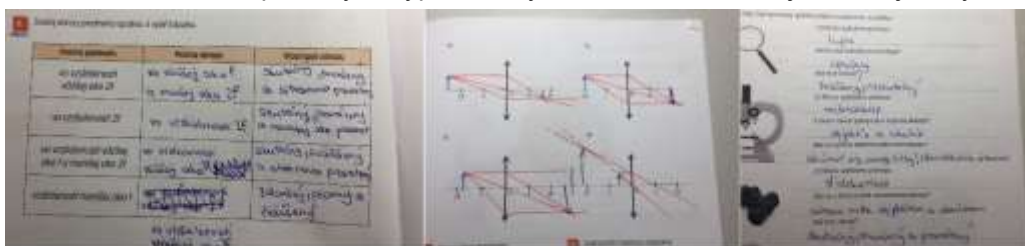


upozornili a vyžiadali si odpoveď od mentora. Otázky, na ktoré mali mentori odpovedať sa zverenci mohli pýtať v priebehu hodiny. Prihlásením sa o slovo sme chceli zabezpečiť, aby mentor stihol prejsť z predchádzajúcej aktivity (napr. meranie, písanie poznámok) na odpovedanie na otázku. Ale vyskytli sa počas hodiny aj otázky, ktoré žiaci vykriklili. Na tieto otázky sa mentorom ťažko reagovalo, pretože otázku nie vždy včas zachytili. Pre mentorov nebolo jednoduché okamžite reagovať na otázky, trvalo to určitú chvíľu. Ak mentori nevedeli odpovedať na otázky, tak posunuli otázky učiteľovi. Väčšinou sa otázky týkali bežného chodu hodiny, napr. na akej strane sa nachádza úloha, ktoré cvičenia sú na dobrovoľnú domácu úlohu, ale počas hodiny zazneli aj otázky týkajúce sa fyziky, na ktoré mentori bez problémov odpovedali. Príklad takejto otázky z tercie je znázornený na obrázku (Obr. 2). Žiaci sa pýtali, prečo sa svetelný lúč najprv láme od kolmice a potom až ku kolmici? Pretože žiaci boli zvyknutí na to, že svetelný lúč sa najprv láme ku kolmici a až potom od kolmice z predchádzajúcich úloh. Mentori správne poznamenali, že záleží od toho, v akom optickom prostredí sa svetelný lúč nachádza, a do akého optického prostredia lúč vstupuje.



Obr. 2: Úloha týkajúca sa lomu svetla

V tercii mali mentori za úlohu opraviť dobrovoľné domáce úlohy. Úlohy sa týkali zobrazovania predmetov pomocou šošoviek a využitia šošoviek. Nižšie (Obr. 3) sa nachádza ukážka neopravených vypracovaných úloh z dobrovoľnej domácej úlohy.



Obr. 3: Ukážka dobrovoľnej domácej úlohy

Princíp dobrovoľných domácich úloh spočíva v tom, že ak má žiak všetky dobrovoľné domáce úlohy vypracované, ktoré boli zadané, tak získa taký počet bodov, ktorý mu dokáže zlepšiť hodnotenie o 20 %. Mentori mali za úlohu tieto domáce úlohy opraviť. Mentorom sme poskytli aj správne riešenie týchto úloh, aby boli pri opravovaní konzistentní. Mentorom sme odporučili bodovacie rozhranie, teda za túto domácu úlohu mohli žiaci získať od 0 do 6 bodov. Mentori sa rozhodli pre maximálny počet bodov, a to šesť. Opravovanie prebiehalo tak, že zverenci poslali odfotenú domácu úlohu

učiteľovi prostredníctvom systému. Učiteľ úlohy priradil žiakom a upozornil ich na chýbajúce časti. Potom úlohy poslal mentorovi na opravu a hodnotenie. Úlohy doručené po termíne neboli hodnotené.

Zadanie zo strany učiteľa znelo, že mentori si majú pripraviť ľubovoľne dlhú prezentáciu na tému Optické vlastnosti oka, ak budú potrebovať nejaké pomôcky alebo počítač, tak im bude k dispozícii. Mentori z tercie vytvorili pre zverencov výklad na tému Optické vlastnosti oka. Používali poznámky v mobile a kreslili na tabuľu. Vysvetlili optickú sústavu oka, krátkozrakosť, ďalekozrakosť a akomodáciu oka. Nevyužili žiadne pomôcky, ani dostupné optické sady. Pri tomto výklade sme v triede pocítovali, že zverenci nie tak úplne chápu na prvýkrát, čo im chceli mentori povedať, preto nástojili na tom, aby im učivo vysvetlili dôkladnejšie. Výklad prebiehal na spojenej hodine s oboma mentormi. Ako sa ukázalo aj vo výsledkoch dotazníka, väčšiu časť práce odvedol jeden z mentorov a druhý sa zapájal minimálne.

Mentori v sekunde si mali pripraviť pokus na Modelovanie dažďa. Mentori si zvolili pomocníkov zo zverencov. Zabezpečili sme im potrebné pomôcky ako ľad, kanvicu a plech na pečenie. Mentor s dobrovoľníkom si pred začatím hodiny pripravili celú aparatúru s pomocou učiteľa. Mentori predviedli pokus a na ňom vysvetlili ako vzniká dážď. Bolo potrebné žiakom zdôrazniť, že ide iba o modelovú situáciu a nie je to skutočný dážď. Zverenci mohli klásť otázky.

Na zber dát sme použili dotazník pre zverencov a mentorov. Dáta z dotazníkov sme spracovali a uvádzame len závery zo spracovania dát v kapitole Diskusia k prípadovej štúdii.

Diskusia k prípadovej štúdii

Po spracovaní výsledkov z dotazníkov sme prišli k týmto zisteniam alebo odporúčaniam, ktoré je vhodné aplikovať do ďalšej praxe s mentoringom:

- Pred zavedením mentoringu je potrebné, aby si učiteľ vopred premyslel, aké povinnosti bude klásť na mentorov. Podľa nás nie je vhodné v priebehu mentoringu meniť pravidlá, akými sa mentori majú riadiť a v prípade zmeny mentora zaistiť, aby platili pre všetkých mentorov rovnaké pravidlá.
- Je dôležitá vyváženosť medzi mentormi, aby jeden mentor nebol viac vyťažený ako druhý. To sa nám stalo v tercii, kedy pri spoločnej aktivite vysvetlenia učiva sa najviac zapájala iba mentorka Mária a mentor Boris sa zapájal len minimálne. Pri paralelných hodinách fyziky, ak takými učiteľ disponuje, je ľahšie realizovateľné, ako pri spoločných hodinách, na ktorých sú dvaja mentori.
- Zverenci navrhli, že by v triede mal mať každý svojho mentora alebo by mentori boli viac ako dvaja. Z nášho pohľadu nám to pripomína skôr osobného asistenta, ktorého potrebujú žiaci so špeciálnymi potrebami. Takáto forma nie je zrealizovateľná, pretože aj mentori majú právo na vzdelávanie a nemajú byť len pomocníkmi spolužiakov, ale majú spolužiakov motivovať k lepšiemu výkonu a pochopeniu fyzikálnych javov.
- Ani v jednej triede sa nenaskytl prípad, kedy by si mentori chceli z vlastnej iniciatívy niečo pripraviť pre svojich zverencov, ako napríklad odučiť časť hodiny alebo si pripraviť nejaký pokus. Mentorov a zverencov zaujalo opravovanie písomiek, pretože za tým videli



možnosť prilepiť si hodnotenie. Preto sme opravovanie podmienili tým, že opravené písomky alebo dobrovoľné domáce úlohy skontroluje ešte učiteľ, aby sme predišli prilepšovaniu.

- Reakcia žiakov na opravovanie písomiek, dobrovoľných domácich úloh bola taká, že učiteľovi tým uľahčujú prácu, ale nepocitovali, že to môže byť pozitívne aj pre mentorov, napr. pri opravovaní domácich úloh z fyziky sa mentori musia zamyslieť nad iným riešením fyzikálnych úloh, s ktorými ich zverenci prišli, spájajú si súvislosti medzi javmi.
- Ďalším návrhom zo strany zverencov bolo, že by povinnosťou mentorov bolo aj to, aby informovali chýbajúcich o zadaných dobrovoľných domácich úlohách, čo plánujeme ešte zaradiť do povinností mentora. Zverenci taktiež navrhli aj to, že by mentor posielal chýbajúcim poznámky, ale to musíme ešte aplikovať a zistiť názor zverencov, pretože táto povinnosť môže skĺznuť k tomu, že chýbajúci zverenec sa memorovane naučí poznámky, ale nebude mať ucelený pohľad na fyzikálne javy, ktoré by získal napríklad realizáciou aktivít z učebnice fyziky (Lapitková et al., 2010, Lapitková et al, 2012).
- Zverenci taktiež navrhli, aby bol mentor pred hodinou informovaný o jej priebehu, aby bol pripravený a vedel reagovať na hodinách. Myslíme si, že je to vhodné a dá sa to zabezpečiť tým, že ak sa mentori po hodine prídu spýtať učiteľa, či nebude treba pomôcť s fyzikálnymi pomôckami na nasledujúcej hodine, tak učiteľ im v krátkosti zhrnie, ako bude hodina prebiehať, či a v akej forme bude potrebovať ich pomoc.
- Z pohľadu učiteľa mentoring prispel k zníženiu počtu menej podstatných otázok adresovaných učiteľovi (napr. na akej strane sa nachádza dané cvičenie, opakujúce sa otázky). Tým, že mentori sú v blízkom okolí svojich zverencov, tak ak zverenec odpovedá na otázky, zasiahne to aj žiakov nachádzajúcich sa v zadných laviciach.
- Pri úvodnom informovaní o mentoringu sme žiakom neprezradili, že mentori s dobrou spätnou väzbou od zverencov budú odmenení známku, aby ich motivácia nevychádzala len z toho si zlepšiť známku, ale aby ich spolužiaci zvolili z presvedčenia, že dokážu zvládnuť povinnosti mentora.
- Mentoring sme skúšali zaviesť aj v prvom ročníku osemročného štúdia, ale tým, že žiaci sa ešte len zoznamujú s novou školou a ich vedomosti z fyziky nie sú dostačujúce na odpovedanie otázok spolužiakov, sme s mentoringom v tejto triede nešli do takej hĺbky, ako v ostatných dvoch triedach. Preto sme žiakom ani neposkytli dotazníky k vyplneniu.
- Žiaci mali pri zavádzaní mentoringu pocit, že mentoring slúži len pre učiteľa, aby ho odbremenil od povinností. Z nášho pohľadu nám mentoring nejako zásadne neľahčilo prácu, pretože aj pri kontrolovaní domácich úloh, učiteľ musel skontrolovať hodnotenie mentora, pri realizácii pokusu musel učiteľ dbať, aby nedošlo k zraneniu, prejsť si s mentormi realizáciu pokusu a pri odpovedaní na otázky zverencov musí učiteľ upresňovať a dopĺňať odpovede mentorov.
- Posledným zistením, ktoré sme pri zavádzaní mentoringu postrehli je, aby sa mentori po určitom čase menili, a tak nedošlo k vyhoreniu mentora. V triede je možné nájsť viacero mentorov, ktorí vynikajú vo fyzike a o problematike mentoringu ich učiteľ dokáže oboznámiť.



Taktiež pri časovej dotácii v predmete fyzika jednej hodiny do týždňa je potrebné, aby jedno mentorské obdobie trvalo minimálne mesiac.

Záver

Zaoberali sme sa rovesníckym mentoringom vo vyučovaní fyziky pre základné školy. V mentoringu vidíme pozitíva pre zverencov, ale aj pre mentorov. Medzi schopnosti a zručnosti, ktoré žiaci rozvíjajú pomocou rovesníckeho mentoringu patrí aplikácia empirických metód, obhajovanie postupov a tvrdení logickou argumentáciou, vysvetľovanie fyzikálnych javov, riešenie problémov, diskutovanie a komunikácia. V článku sme sa zamerali na charakterizáciu mentoringu a priblíženie rovesníckeho mentoringu. Rovesnícky mentoring sme zaviedli v druhom a treťom ročníku osemročného gymnázia na hodinách fyziky. Zo zavádzania vyplynuli zistenia a odporúčania, ktoré naďalej aplikujeme do vyučovania fyziky.

Poďakovanie

Moje poďakovanie patrí doc. PaedDr. Kláre Velmvskej, PhD. za jej láskavý, stále ochotný prístup, cenné rady a pomoc, ktorú mi poskytla a projektu KEGA č. 059UK-4/2022 s názvom *Príprava učiteľov fyziky na využívanie neformálneho a informálneho vzdelávania*.

Literatúra

Collings, R. (2009). *The impact of Peer Mentoring in UK Higher Education* : dizertačná práca. Stirling: University of Stirling.

Hall, R. et al. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, 2019. 1128 s. Dostupné na <https://analiza.todarozum.sk>.

Irby, B. J. & Pashmforoosh, R. (2024). Editorial: Mentoring, coaching, and tutoring as an enterprise. *Front. Educ.* 9(1382129). Dostupné na <https://lnk.sk/gpkl>.

Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297-301. Dostupné na <https://lnk.sk/irfn>.

Isu learning communities. (2019). *Peer Mentor Resource Manual*. Iowa : Iowa State University of Science and Technology. 43 s. Dostupné na <https://lnk.sk/dxu9>.

Lapitková, V. et al. (2010). *Fyzika pre 7. ročník ZŠ a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Pedagogické vydavateľstvo Didaktis. 112 s. ISBN 978-80-89160-79-2.

Lapitková, V. et al. (2012). *Fyzika pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej. 196 s. ISBN 978-80-8115-045-6.

Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer - Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press. 236. ISBN 0521566908.

McDaniel, S. C. & Besnoy, K. D. (2019). Cross-age peer mentoring for elementary students with behavioral and academic risk factors. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 63(3), 254-258. Dostupné na <https://lnk.sk/ddlm>.

Pashmforoosh, R. et al. (2023). Building school leaders' instructional leadership capacity through virtual professional leadership learning communities. *Front. Educ.* 8(1168734). Dostupné na <https://lnk.sk/bagk>.



Topping, K. (2000). Tutoring. In U. of I. at C. IAE Educational Practices Series (Ed.), *International Academy of Education*. 1–34. Dostupné na <https://lnk.sk/ydej>.

Willis, P. et al. (2012). The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 173-185. Dostupné na <https://lnk.sk/lbcr>.

Adresa autorov

PaedDr. Tatiana Sukeľová

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky

Univerzity Komenského

Mlynská dolina F1

842 48 Bratislava

tatiana.sukelova@fmph.uniba.sk

doc. PaedDr. Klára Velmovská, PhD.

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky

Univerzity Komenského

Mlynská dolina F1

842 48 Bratislava

klara.velmovska@fmph.uniba.sk



KONTINUITA PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA. ANALÝZA KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV

THE CONTINUITY OF THE PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION. ANALYSIS OF CURRICULUM DOCUMENTS

Radka Teleková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Abstract:

At the threshold of school education, emphasis is placed on balancing the known with the unknown and expectations with requirements. The presented contribution is focused on the analysis of curricular documents with emphasis on elements of continuity of content and goals of pre-primary education and primary education. We analyzed the curriculum documents: State educational program for pre-primary education in kindergartens (2022), State educational program - primary education - 1st grade of primary schools (2015) and State educational program for basic education (2023). The goal of the content analysis of the mentioned curricular documents was to identify the formulation of continuity in the goals and content of educational areas. The results of the analysis specify the continuity of the content and goals of the educational areas of pre-primary education and primary education. The theoretical starting points and conclusions of the analysis point to the need for practical implementation of continuity in the process of children's education during the transition to primary school. During the educational transition, the past and the future are combined, but the center of attention remains the current situation of the child at a specific time.

Key words:

continuity, child's transition to school, preschool education, primary education

Úvod

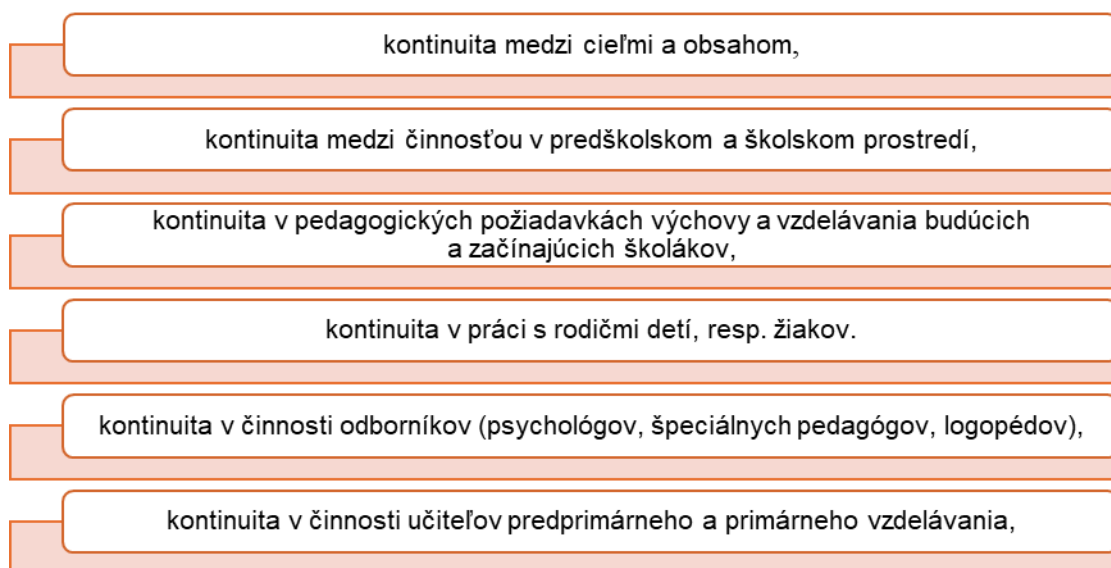
Rámce učebných osnov vymedzených v kurikulárnych dokumentoch by mali premostovať predprimárne a primárne vzdelávanie v zmysle continuity v procese celoživotného vzdelávania. Deti môžu pokračovať v procese učenia sa a dosahovať lepšie výsledky, pokrok v rozvoji osobnosti. Podľa Apostolou & Stellakis (2020) komunikácia a spolupráca medzi učiteľmi materskej školy a základnej školy patria k významným determinantom continuity vzdelávania - podmieňujú priebeh a úspešnosť prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Poznanie rôznych paradigiem continuity prispieva k jej lepšiemu pochopeniu, zdôvodňovaniu aj podpore dieťaťa. Podľa Dockett & Perry (2015) ide o dynamický proces continuity aj zmeny pre dieťa. Z časového hľadiska tento proces začína oveľa skôr.



Kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania

Paulička (2002) vysvetlil kontinuitu ako „*nepretržité trvanie, vzájomnú nadväznosť, súvislosť, spojitosť*“. Průcha, Walterová a Mareš (2013) rozlíšili horizontálnu a vertikálnu nadväznosť. Horizontálna nadväznosť sa týka súvislosti v edukácii žiakov jedného ročníka a vertikálna nadväznosť zahŕňa súvislosti v edukácii žiakov medzi viacerými ročníkmi alebo stupňami vzdelávania.

Kontinuita medzi jednotlivými stupňami vzdelávania prináša logickú následnosť procesu vzdelávania, umožňuje predvídateľnosť a prepojenosť. Počas prechodu dieťaťa do základnej školy sa jeho potreby a vlastnosti stávajú zložitejšími, doteraz osvojené spôsoby správania a realizovania činností sú uvádzané do nových situácií. Zároveň dochádza k novej úrovni osobnostného rozvoja kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-emocionálnej oblasti. Obzvlášť dôležité je vytvorenie prepojenia ako postupnej väzby medzi predškolským a školským stavom dieťaťa. Z pohľadu práce v materskej škole a základnej škole má kontinuita zložitú štruktúru, keďže sa podľa Sazonovej (2010) týka viacerých zložiek edukácie (obr. 1) :



Obr. 1: Zložky kontinuity vzdelávania

Koncept kontinuity je často súčasťou výskumov týkajúcich sa prechodov žiakov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Aplikovanie jednoduchého chápania ako „*niečo, čo pokračuje*“ nie je dostatočné. Pokračujúci jav môže mať pri prechode z jedného vzdelávacieho prostredia do druhého odlišný význam pre deti. Akékoľvek nové poznanie alebo skúsenosť vychádza z predchádzajúceho stavu a modifikuje budúci stav. Učitelia by preto mali disponovať informáciami o prechádzajúcich charakteristikách a úrovni rozvoja dieťaťa, aby mohli ďalej adekvátne formovať jeho osobnosť a prispôsobiť proces učenia (Wilder, Lilvist, 2018).

V prospech podpory školskej pripravenosti a kontinuity vzdelávania je v podmienkach slovenských materských škôl zavedené povinné predprimárne vzdelávania pre všetky deti, ktoré do 31. augusta dovŕšili päť rokov svojho života. Plnenie povinného

predprimárneho vzdelávania v materskej škole upravuje zákon č. 273/2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). V pedagogickej praxi sa však objavuje otázka trvania povinného predprimárneho vzdelávania, keďže niektorým deťom nestačí jeden rok na dosiahnutie potrebnej úrovne školskej pripravenosti a následne zvládnutie školského vzdelávania.

Kontinuita cieľov a obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania

Súbor odporúčaním projektu To dá rozum (Hall, a kol. 2020) zahŕňal požiadavku na úpravu kurikula predprimárneho vzdelávania s akcentom na kontinuitu s primárnym vzdelávaním. Za východisko akýchkoľvek kurikulárnych zmien bola považovaná nadväznosť cieľov, obsahu, prostriedkov a podmienok vzdelávania tak, aby bol podporený plynulý prechod detí z predprimárneho vzdelávania do primárneho vzdelávania. Podobne Fisher (2011) poukázal na nevyhnutnosť kontinuity kurikula.

Výsledky výskumu Jones (2021) priblížili názory učiteľov na nadväznosť obsahu predprimárneho a primárneho vzdelávania so zameraním na prechod dieťaťa do školy. Podľa odpovedí je potrebné zohľadniť predchádzajúci stupeň vývinu detí. Viacerí učители poukázali viac na potrebu kontinuity pedagogického prístupu, keďže začínajúci školáci zväčša prejavujú záujem o učenie sa a rozširovanie poznatkov. Z výsledkov výskumu sa ako čiastočne problematické javilo zameranie začínajúceho školáka na konkrétny obsah učiva.

Apostolou a Stellakis (2020) zisťovali názory učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania v oblasti nadväznosti obsahu vzdelávania na jednotlivých stupňoch vzdelávania. Autori venovali pozornosť najmä obsahu učiva jazykovej gramotnosti z pohľadu jednotnosti a súvislostí. Takmer 60% učiteľov predprimárneho vzdelávania súhlasilo s vyššou úrovňou nadväznosti v obsahu z dôvodu spoločných cieľov, potenciálnych spoločných aktivít a podpory prechodu detí do školy. Dôvodom nesúhlasu zo strany učiteľov bola najmä scholarizácia vzdelávania detí v materskej škole. Zo strany učiteľov základnej školy bol v odpovediach viac zastúpený súhlas, až 74,5% učiteľov sa stotožnilo s optimalizáciou výučby naprieč jednotlivými stupňami vzdelávania. Argumenty súhlasu zahŕňali najmä nadväznosť spoločných cieľov a zamerania aktivít, podporovanie plynulého prechodu vytvorením spoločného učebného rámca, plánovanie spoločných aktivít detí a žiakov, zdieľanie a rozširovanie názorov a skúseností medzi učiteľmi, vzájomné poznanie obsahu učiva, podpora medzi učiteľmi a odborníkmi. Podľa záverov výskumu, medzi učiteľmi musí existovať spolupráca. Práca s najstaršou vekovou skupinou v materskej škole nemôže prebiehať ako v školskej triede a výučba začínajúcich školákov zasa iba hrou. Ako príklady nesúhlasu s vyššou úrovňou kontinuity učitelia uvádzali: odlišné vývinové predpoklady detí predškolského a mladšieho školského veku, rozdielnosť záujmov vzhľadom na vek a väčší dôraz na socializáciu, spoluprácu ako na učivo. Podľa učiteľov primárneho vzdelávania sa absolvovanie predprimárneho vzdelávania detí v rôznych materských školách stáva komplikáciou zabezpečenia kontinuity. Podľa výsledkov výskumu sú však pozitívnejšie orientovaní k posilneniu kontinuity vzdelávania na úrovni obsahu vzdelávania ako učitelia materských škôl.

Ackesjö a Persson (2019) uviedli, že školské vzdelávanie môže na jednej strane zužovať zameranie predprimárneho vzdelávania iba na dosiahnutie adekvátnej prípravy-izolovaných výsledkov, ale tiež môže vytvárať celistvosť vo vzťahu k predchádzajúcemu aj nasledujúcemu stupňu. Ciele aj prístupy vo vzdelávaní by mali vykazovať adekvátnu mieru kontinuity a konzistentnosti, aby bol prechod detí do školy úspešný.



Analýza kurikulárnych dokumentov zameraná na obsahovú nadväznosť

Uskutočnili sme analýzu kurikulárnych dokumentov. Prvým analyzovaným bol Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) a druhým Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl (2015). Analýza bola zameraná najmä na ciele a obsah vzdelávacích oblastí. Kontinuitu objasňujeme aj v kontexte súčasných zmien kurikula základného vzdelávania. Základom k priblíženiu boli východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (Pupala, Fridrichová, P. eds. 2022) a Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023).

Pozornosť sme upriamili na formulovanie kontinuity v uvedených dokumentoch. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) je okrem iného uvedené, že *„je koncipovaný tak, aby predprimárne vzdelávanie bolo plnohodnotným východiskom všeobecného vzdelávania na ďalších stupňoch vzdelávania; vymedzené vzdelávacie oblasti zabezpečujú kontinuitu s primárnym vzdelávaním v základnej škole.“*

Obsah vzdelávania začínajúcich školákov je vymedzený v Štátnom vzdelávacom programe – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl (2015). Vzdelávacie oblasti sú zhodné ako v predprimárnom vzdelávaní. V primárnom vzdelávaní zahŕňajú vzdelávacie oblasti príbuzné predmety.

Slovenský vzdelávací systém postupne implementuje viaceré zmeny vyplývajúce z pripravených reforiem a záväzkov v Pláne obnovy a odolnosti (MŠVVaŠ: Komponent 7). K nosným myšlienkam zmien kurikula patrí, aby základná škola poskytovala *„vzdelávanie v komplexnosti, nadväznosti, súdržnosti a prepojenosti vo vzťahu k všeobecným cieľom a zámerom základného vzdelávania ako celku.“*

V našom spracovaní teda vychádzame aj z nového kurikulárneho dokumentu, ktorý je zatiaľ pilotne overovaný v základných školách. Všetky *základné školy* majú povinnosť postupovať podľa neho vo výchove a vzdelávaní od prvého ročníka od školského roku 2026/2027. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) svojim obsahom vytvára podmienky pre adekvátnu nadväznosť a prepojenie aj s novým štátnym vzdelávacím programom pre základné vzdelávanie. Z preštudovania Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (2023) vyplýva viacnásobná konkretizácia kontinuity vzdelávania najmä v objasnení 1.cyklu vzdelávania, kde je opakovane uvádzané *„v nadväznosti na predchádzajúce skúsenosti žiaka“* (s.59, 567, 601). Podľa formulovaných východísk pre kurikulárne zmeny vzdelávania v základných školách (Pupala, Fridrichová, eds. 2022) je dôležité, aby *„základné vzdelávanie mohlo dôkladne využiť a nadviazať na to, čo deti dosiahli v rámci predškolského vzdelávania a aby súčasne získali solídny východiskový základ pre ďalšie vzdelávanie na stredných školách a v rámci celoživotného vzdelávania a učenia sa“* (s.9). Žiaci budú môcť adekvátne a zmysluplne rozvíjať vlastné poznanie v súlade s dosiahnutými skúsenosťami a individuálnymi potrebami. Pre zavádzanie zmien na úrovni obsahu a cieľov vzdelávania je potrebné, aby základná škola *„dobro a plynulo nadviazala na to, s čím deti do školy prichádzajú z predchádzajúceho predprimárneho vzdelávania“*(s.13).

V objasnení kontinuity medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním na úrovni cieľov a obsahu sme postupovali podľa jednotlivých vzdelávacích oblastí vyššie uvedených kurikulárnych dokumentov. Následne venujeme pozornosť tiež súvisiacim, aktuálne pripravovaným kurikulárnym zmenám v podmienkach základných škôl na Slovensku.



Jazyk a komunikácia

V predprimárnom vzdelávaní sú v centre pozornosti komunikačné kompetencie, ktoré dieťa nadobúda a rozvíja vo všetkých jazykových rovinách. Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa sledujú stránky jazyka, ktoré „sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvíjania gramotnosti žiakov tak v primárnom ako aj v celom ďalšom vzdelávaní“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, s. 9). Dané ukotvenie zamerania jazykového vzdelávania v materskej škole považujeme za konkretizáciu aspektu kontinuity s pokračovaním vzdelávania žiaka v škole. V charakteristike vyučovacieho predmetu Slovenský jazyk a literatúra je uvedené, že „V prvom ročníku systematicky podporujeme rozvoj všetkých komunikačných zručností.“ (Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie, s. 2). Podľa vzdelávacích štandardov sú v predmete rozvíjané učebné možnosti začínajúcich školákov. Vo vzdelávacej oblasti ide o vnímanie a postupné osvojovanie si jazyka z pohľadu prenosu informácií, jazykovej kultúry, ústnych a písomných prejavov jazyka, prácu s textom, čitateľských kompetencií. V rámci pripravovaných zmien je osvojovanie si elementárnej gramotnosti priamo podmienené prepojením na prechádzajúce činnosti v predprimárnom vzdelávaní. Zároveň je obsah učiva orientovaný na skúsenosti dieťaťa z rodinného a mimoškolského prostredia, pričom nadväzuje na osvojený gramotnostný kontext alebo kompenzuje súvisiace nedostatky. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (2023) „hlavným cieľom 1. cyklu je vytvárať základy čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v nadväznosti na predchádzajúce skúsenosti žiaka.“ (s.59). Princíp kontinuity je ďalej konkretizovaný v osvojovaní čiastkových zručností, keďže sa opakovane zdôrazňuje „v nadväznosti na skúsenosti získané v predškolskom veku“ (s.38).

Matematika a práca s informáciami

Vzdelávanie detí predškolského veku v materskej škole zahŕňa nadobúdanie základov matematických a inforatických poznatkov a zručností. Cieľové zameranie vzdelávacej oblasti ich zároveň vymedzuje ako predpoklad ďalšieho rozvoja matematického myslenia a matematických kompetencií, ktoré sú potrebné pre ďalšie vzdelávanie. V danom objasnení obsahu vzdelávania v oblasti Matematika a práca s informáciami v materskej škole vidíme rešpektovanie a vnímanie potreby vytvárania adekvátnych predpokladov dieťaťa, ktoré môže kontinuálne rozvíjať v ďalšom vzdelávaní (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022). Vzdelávacia oblasť kladie v primárnom vzdelávaní dôraz na to, že „pri objavovaní a prezentácii nových matematických poznatkov sa vychádza z predchádzajúceho matematického vzdelania žiakov, z ich skúseností s aplikáciou už osvojených poznatkov.“ (Matematika – primárne vzdelávanie, s. 2). Na 1. stupni základnej školy je teda kontinuálne rozvíjané matematické myslenie žiakov a základy digitálnej gramotnosti.

Človek a príroda

Hlavným cieľom vzdelávania detí predškolského veku v danej oblasti je „počiatočný rozvoj prírodovednej gramotnosti“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022, s. 12). Učiteľka poskytuje premyslené podnety vedúce k osvojovaniu prírodovedných spôsobilostí, tvorbe predpokladov, bádateľskej činnosti. Formovaný základ zmysluplného poznávania predstavuje východisko osvojovania prírodovedných pojmov v primárnom vzdelávaní. Po nástupe



dieťaťa do 1. ročníka základnej školy je nadväzujúcim vyučovacím predmetom Prvouka, v ktorom sú cielene rozvíjané predstavy o vybraných prírodných a spoločenských javoch s dôrazom na pozorovacie spôsobilosti ako prostriedok učenia sa žiakov (Prvouka-primárne vzdelávanie). Vzhľadom na takto vymedzené zameranie vzdelávania v danej oblasti na oboch stupňoch vzdelávania je z nášho pohľadu deklarovaný aspekt kontinuity poznatkov aj skúseností žiakov. V 1. cykle primárneho vzdelávania vzdelávacej oblasti Človek a príroda je hlavným cieľom stanovený „*elementárny rozvoj prírodovednej gramotnosti*“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 471). Smerom k začínajúcim školákovi sú formulované očakávania týkajúce sa čiastočne rozvinutých prírodovedných predstáv, potenciálneho vysvetlenia javov v známych situáciách, formulovania záverov z pozorovania, realizovania jednoduchých výskumných aktivít. Na pozadí stanovených očakávaní vnímame presne vymedzené charakteristiky začínajúceho školáka, na ktoré bude môcť učiteľka v primárnom vzdelávaní obsahovo nadviazať.

Človek a spoločnosť

V predprimárnom vzdelávaní je vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť orientovaná na poznávanie spoločenského prostredia a na prosociálnu výchovu, čím dieťa získava základnú orientáciu v časových a priestorových otázkach prostredia, sociálnych a medziľudských vzťahoch. Nadobudnutá úroveň rozvoja v danej oblasti je ďalej zdokonaľovaná formovaním predstáv o priestore najbližšieho miesta života a čase v rámci ročných období aj historických udalostí (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022). Pre začínajúcich školákov je takto vymedzené postupné objavovanie sveta konkretizované v spoločenskej časti vyučovacieho predmetu Prvouka (Prvouka-primárne vzdelávanie, Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl 2015). Podľa pripravovaných zmien vzdelávania „*v prvom a druhom cykle má vzdelávacia oblasť podobu integrovaného predmetu Človek a spoločnosť.*“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 515). V rámci vzdelávacej oblasti je dôraz kladený na väčšiu súdržnosť a vzájomnú koordinovanosť, čo je na vertikálnej úrovni približené vnímaním súvislostí obsahov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Z formulovania hlavného cieľa pre 1. cyklus vzdelávania vyplýva obsahová nadväznosť na výstupy predprimárneho vzdelávania. U začínajúcich školákov je naďalej rozvíjané zámerné poznávanie najbližšieho okolia vymedzeného ako obec, jej širšie prostredie a vzťahy medzi ľuďmi (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

Človek a svet práce

U detí predškolského veku sú tiež vytvárané základné zručnosti pre uskutočnenie každodenných úkonov a používanie vekovo primeraných nástrojov bežného života. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) je zdôrazňované rešpektovanie vývinového hľadiska, čím sa vytvárajú predpoklady ďalšieho rozvoja vo vzájomnej nadväznosti. Súčasťou zamerania vzdelávacej oblasti Človek a svet práce je tiež rozvíjanie elementárneho technického myslenia detí (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022). V primárnom vzdelávaní je podľa štátneho vzdelávacieho programu daná vzdelávacia oblasť konkretizovaná vyučovacím predmetom Pracovné vyučovanie, ktorý je zaradený pre žiakov 3. ročníka (Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl 2015). V prílohe č. 6 k Dodatku č. 7 štátneho vzdelávacieho programu vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce nachádzame



doplnené výkonové štandardy pre 1. – 3. ročník, čo čiastočne konkretizuje obsahové nadväzovanie v edukácii začínajúcich školákov. Kontinuitu medzi jednotlivými stupňami vzdelávania však vidíme v medzipredmetovom zdokonaľovaní gramofomotorických zručností a sebaobslužných činností, ktoré boli u detí v materskej škole zámerne vytvárané v danej vzdelávacej oblasti ako predispozície k ďalšiemu vzdelávaniu a životu v škole. V prvom vzdelávacom cykle je pre komponent Technika danej vzdelávacej oblasti priamo konkretizovaná kontinuita vzdelávania, keďže „*Žiak v nadväznosti na rozvoj technickej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní získava poznatky o rôznych prírodných a technických materiáloch, pracovných postupoch.*“ (Pupala, Fridrichová, eds. 2022, s. 115).

Umenie a kultúra

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra má dve podoblasti - hudobnú a výtvarnú výchovu. Cieľom hudobnej výchovy detí v materskej škole je „*rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky*“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022, s. 15), „*ktoré sa stanú základom pre ich ďalšie plnohodnotné zmocňovanie sa hudby.*“ (s.15). Podľa Štátneho vzdelávacieho programu – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl (2015) „*Primárna hudobná edukácia predstavuje kontinuálne, systémové a cielavedomé pokračovanie predprimárnej hudobnej výchovy.*“ (Hudobná výchova-primárne vzdelávanie, 2015, s. 2). Princíp kontinuity je deklarovaný v analyzovaných kurikulárnych dokumentoch v obsahovej nadväznosti jednotlivých stupňov vzdelávania, poznatkov aj skúseností v začiatočnom vyučovaní. Rešpektované sú vrodené predpoklady žiakov, ich spontánnosť a objaviteľský prístup v poznávaní hudby a realizovaní hudobných činností.

Vo výtvarnej výchove v materskej škole sa kladie dôraz na vyjadrovanie detských predstáv a tvorivý prístup prostredníctvom hravých výtvarných činností. Osvojené základy pre realizovanie rozličných výtvarných činností sú v primárnom vzdelávaní ďalej zdokonaľované a uvádzané do nových kontextov dizajnu, architektúry, fotografie, videa a filmu. Spontánný detský výtvarný prejav je zámerne podnecovaný v predprimárnom vzdelávaní ako východisko rozvoja v primárnom vzdelávaní (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022). Zmeny vo vzdelávaní v rámci vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra poukazujú na postupný rozvoj umeleckej gramotnosti, v čom zároveň vidíme rešpektovanie dosiahnutej úrovne rozvoja dieťaťa a tiež obsahovú kontinuitu. Vo výtvarnej výchovy je daný princíp formulovaný v hlavnom ciele 1.cyklu ako „*...v nadväznosti na detský výtvarný prejav, aby si žiak osvojil základné výtvarné vyjadrovacie prostriedky a prvky výtvarného jazyka.*“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 601).

Zdravie a pohyb

Vzdelávacia oblasť je v predprimárnom vzdelávaní dominantne zameraná na informácie o zdraví a zdravom životnom štýle, zdokonaľovanie pohybových schopností a zručností, sebaobslužné činnosti. Obsah jednotlivých vzdelávacích podoblastí sa následne stáva predpokladom adekvátneho nadväzovania v edukácii začínajúcich školákov (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022). Nami vnímaný rozmer kontinuity je špecifikovaný aj v charakteristike predmetu Telesná a športová výchova ako „*...telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie...*“ (Telesná a športová výchova, 2015, s. 2;). Zmeny kurikulárneho dokumentu pre primárne vzdelávanie (Štátny vzdelávací program pre základné



vzdelávanie, 2023) poukazujú na potrebu rešpektovania individuálnych dispozícií žiakov a princípov inklúzie pri rozvíjaní pohybovej a zdravotnej gramotnosti. Zo zamerania vzdelávania v danej oblasti počas 1.cyklu vyplýva dôraz na pohyb ako každodennú súčasť života a zlepšovanie úrovne telesnej zdatnosti aj pohybovej výkonnosti žiakov. Ako dôležitý determinant a možnosť praktického zlepšovania vnímame práve nadväznosť na predchádzajúcu úroveň začínajúcich školákov z predprimárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

Z analýzy kurikulárnych dokumentov predprimárneho a primárneho vzdelávania s akcentom na kontinuitu cieľov a obsahu jednotlivých stupňov vzdelávania vyplýva potreba podporovania nadväznosti. V danej časti príspevku sme vymedzili konkrétne vzdelávacie štandardy, ktoré priamo potvrdzujú nadväznosť obsahu a cieľov vzdelávania. Formovanie žiadúcich predpokladov u budúcich školákov vytvára optimálne podmienky ich ďalšieho rozvoja a nadobúdanie novej úrovne poznania na začiatku školskej dochádzky, resp. v ďalšom školskom vzdelávaní. Prepojenie oboch vzdelávacích kontextov z pohľadu viacerých prvkov, t. j. nielen obsah a ciele vzdelávania, predstavuje komplexný nástroj podpory plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy. V pedagogickej praxi teda predstavuje akési premostenie medzi predškolským a školským životom jednotlivca.

Záver

Paradigmy skúmania prechodu dieťaťa z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy akcentujú otázky kontinuity vzdelávania. Východiskom učenia sa detí sú ich predchádzajúce skúsenosti. V prospech nárastu vnímanej zmysluplnosti učenia sa je dôležitá konkretizácia prepojenia a nadväznosti obsahovej stránky edukácie budúcich a začínajúcich školákov. Úroveň vedomostí a zručností, ktorou dieťa disponuje v jednej situácii podmieňuje pochopenie a riešenie nasledujúcich situácií. Napriek očakávanému prirodzenému pokračovaniu môže mať prechod medzi vzdelávacími prostrediami individuálne odlišný charakter, význam a vnímanú náročnosť zvládnutia. Kontinuita zahŕňa udržanie rovesníckych vzťahov a zlepšovanie sociálnych zručností dieťaťa, využívanie podobných prvkov edukačného prostredia, zachovanie spoločných hodnôt a prístupov k vzdelávaniu. V prípade výskytu zásadných odlišností je vzdelávacia cesta žiaka ovplyvnená diskontinuitou na rôznej úrovni, čím sa zvyšuje náročnosť prechodu do školy.

PodĎakovanie

Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu.

Označenie grantu: V/16/2024 (UGA UKF v Nitre)

Názov grantu: Nadväznosť obsahovej a procesuálnej stránky edukácie budúcich a začínajúcich školákov

Literatúra

Ackesjö, H. & Persson, S. (2019). The scholarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 5 (1), 1-10.



Apostolou, Z. & Stellakis, N. (2020). Teachers' perceptions of integrating kindergarten and first-grade primary school language curricula. *Journal of Childhood, Education & Society*. 1 (2). 87-102.

Dockett, S. & Perry, B. (2015). Transition to School : Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. *Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. [online]. London : Palgrave Macmillan, 2015. p. 123-139.

Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: Developing Good Practice for Transition into Key Stage 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 31 (1). 31-42.

Hall, R. a kol. (2020). *Odporúčanie pre skvalitnenie školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10.

Jones, T. E. (2021). An exploration of curriculum continuity from the Early Years Foundation Stage to Key Stage 1. Dostupné na : <https://my.chartered.college/impact_article/an-exploration-of-curriculum-continuity-from-the-early-years-foundation-stage-to-key-stage-1/>.

Paulička, I. (2002). *Všeobecný encyklopedický slovník G-L*. Praha: OTTOVO nakladatelství s.r.o.

Pupala, B. & Fridrichová, P. (eds). (2022). *VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Sazonova, N. P. (2010). *Doškoľnaja pedagogika*. Sankt-Peterburg : Detstvo-Press.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie. (2022). Dostupné na : <<https://www.minedu.sk/data/att/24534.pdf>>.

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. (2015). Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. (2023). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf>.

Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journey : a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*. 26 (5).

Adresa autora

Mgr. Radka Teleková, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

rtelekova@ukf.sk

