

Edukácia

Vedecký časopis



Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Ročník 7, číslo 2, 2024. ISSN 1339-8725
DOI: <https://doi.org/10.33542/EDU2024-2-0>

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/EDU2024-2-0>

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, Poľsko

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



Recenzenti

prof. PaedDr. Miroslav Kmeť, PhD. (UMB Banská Bystrica)
doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (KU Ružomberok)
doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD. (UKF Nitra)
PaedDr. Michal Novocký, PhD. (UPJŠ Košice)
PhDr. Gabriela Siváková, PhD. (KU Ružomberok)
Mgr. Beáta Sakalová, PhD. (UPJŠ Košice)
Mgr. Zuzana Vagaská, PhD. (UPJŠ Košice)

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

Kontakt

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

Tel. č.: 055/234 7172

Email: casopisedukacia@gmail.com

Vydavateľ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Vydavateľstvo ŠafárikPress



OBSAH

Ďurkovská, M. - Heldáková, L.: DEJEPISNÉ UČEBNICE OČAMI UČITEĽOV: ANALÝZA SPOKOJNOSTI S DEJEPISNÝMI UČEBNICAMI A ROZLOŽENÍM UČIVA.....	6 - 15
Schunová, R. - Štefanec, Z.: PEDAGÓG V EDUKAČNOM PROCESE A POZITÍVNA ŠKOLSKÁ KLÍMA.....	16 - 27
Sokolová, L. - Lemešová, M.: WHAT MAKES A GOOD TEACHER? PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHERS IN SLOVAKIA	28 - 39
Tomášková, M. - Kalinková, C.: PODPORNÉ SLUŽBY A ŠTUDENTI S PORUCHOU SLUCHU NA VYBRANEJ VYSOKEJ ŠKOLE – NÁZORY VYBRANÝCH PARTICIPANTOV.....	40 - 59



<https://doi.org/10.33542/EDU2024-2-1>

DEJEPISNÉ UČEBNICE OČAMI UČITEĽOV: ANALÝZA SPOKOJNOSTI S DEJEPISNÝMI UČEBNICAMI A ROZLOŽENÍM UČIVA

HISTORY TEXTBOOKS THROUGH THE EYES OF TEACHERS: AN ANALYSIS OF SATISFACTION WITH HISTORY TEXTBOOKS AND THE DISTRIBUTION OF CURRICULUM

Mária Ďurkovská, Lucia Heldáková

Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i, Košice

Abstract:

The paper is devoted to the analysis of teachers' satisfaction with the current history textbooks and also to the evaluation of the distribution of the history curriculum in the individual grades, with regard to its adequacy, fluency and effectiveness for the educational process. The research was carried out in the form of a questionnaire on a sample of 120 primary school teachers. The research showed that most of the teachers were not satisfied with the history textbooks and the distribution of the curriculum.

Key words:

teachers, history textbooks, satisfaction, distribution of curriculum

Úvod

Dejiny ako spoločenský konštrukt nepredstavujú konštantný kultúrny rámec, ale svojou dynamickou povahou si vyžadujú neustále vytváranie nových náhľadov. Významné miesto v tomto procese zastávajú aj učebnice, ktoré často predstavujú prvý kontakt človeka s históriou a participujú tak na vytváraní a modulovaní kolektívnej identity. Konštruovanie dejepisných učebníc je kvôli ich významu morálna, kultúrno-politická a odborná zodpovednosť, súvisiaca s normatívnou povahou učebníc dejepisu, ktorých obsah vypovedá o vzdelávacej politike štátu.

Dejepisné učebnice zohrávajú kľúčovú úlohu vo vzdelávacom procese, pretože poskytujú systematický prehľad historických udalostí formujúcich svet, v ktorom žijeme. Umožňujú študentom porozumieť minulosti, čo je nevyhnutný predpoklad pre pochopenie súčasnosti a budúcnosti. Tieto učebnice slúžia nielen na odovzdávanie faktov, ale aj na rozvíjanie kritického myslenia, pretože učia študentov analyzovať historické zdroje a rôzne interpretácie dejín. Navyše, prostredníctvom dejepisných učebníc sa odovzdávajú kultúrne a národné hodnoty prispievajúce k formovaniu identity a občianskej zodpovednosti. Ich význam spočíva aj v tom, že môžu podporovať



medzikultúrne porozumenie a rešpekt, keďže ponúkajú pohľad na históriu rôznych národov a kultúr. Správne zostavené dejepisné učebnice tak prispievajú k výchove informovaných a zodpovedných občanov.

Význam dejepisných učebníc

Výchova ďalších generácií spočíva okrem rodinného zázemia hlavne v edukačnom procese. Práve v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu sa mladí ľudia oboznamujú s nevyhnutným penzom vedomostí pre ich ďalšie fungovanie a rovnako tu získavajú i základ pre ich vlastné názory a postoje. Nástroje a forma výchovno-vzdelávacieho procesu sú preto najvplyvnejším elementom v procese utvárania osobnosti mladých ľudí a ďalších generácií. V prípade národnostných menšín ako inonárodného elementu v štáte je najcitlivejšou otázkou práve vyučovanie dejpisu. Logika matematických, fyzikálnych či chemických operácií nie je závislá na tom, v ktorom štáte sú vyučované, avšak kontext dejepisného vyučovania je v súvislosti s vyššie analyzovaným národným naratívom i viazanosťou na politické, ideologické princípy jednotlivých krajín bytostne spätý s formou, nástrojom, či presvedčením konkrétneho vyučujúceho, pretože v jeho obsahu rezonujú spoločenské problémy. Dejepisné učebnice prirovnal Viliam Kratochvíl (1998, s. 113) a po ňom aj Miroslav Michela (2008, s. 525) k scenáru, pomocou ktorého spoločnosť reguluje podobu reality, o ktorej relevantnosti pripomínania rozhodnú kompetentní ľudia alebo skupiny.

Významné miesto v tomto procese zastávajú aj učebnice, ktoré častokrát predstavujú prvý kontakt človeka s históriou a participujú tak na vytváraní a modulovaní kolektívnej identity. Konštruovanie dejepisných učebníc je kvôli ich významu morálna, kultúrno-politická a odborná zodpovednosť, ktorá súvisí s normatívnou povahou učebníc dejpisu, ktorých obsah vypovedá o vzdelávacej politike štátu. I napriek tomu, že má spomedzi historických publikácií zrejme najväčší počet paradoxne nie je etablovaná v historickej obci. V laickom ale i odbornom ponímaní sa učebnica považuje za „menejcennejší“ typ historickej literatúry. Dejepis ako všeobecno-vzdelávacie predmet prispieva svojim obsahom, učivom k tendovaniu povedomia celej populácie. Viliam Kratochvíl označil za kardinálnu otázku dnešnej doby spôsob vyučovania národných dejín, kde naznačuje dve možné alternatívy. Jednou z nich je vyselektovať objektívne informácie o minulosti ako didaktický materiál a z učebníc odstrániť postupne politické, propagandistické, stereotypné a mýtické prvky. A ako druhú možnosť uvádza orientáciu „... na skutočné kultúrnohistorické hodnoty nadčasového a nadnárodného charakteru a tie hodnoty národného vývoja, ktoré sú akceptovateľné historickým dedičstvom ľudstva.“ (Alberty, 2004, 148). Rovnako pri samotnej tvorbe učebníc čelia jej autori viacerým prekážkam. Jednou z najväčších bariér autora učebnice je jeho subjektivita, na základe ktorej selektuje informácie na relevantné a irelevantné a následne ich hodnotí čím získava obsah učebnice monoperspektívny ráz. (viď bližšie: Kratochvíl 2005, Kratochvíl, 2013)

Spokojnosť učiteľov s dejepisnými učebnicami je kľúčovým faktorom pre úspešnú výučbu dejpisu. Učitelia oceňujú učebnice, ktoré poskytujú presné a aktuálne informácie, ako aj rôznorodé a kvalitné didaktické materiály, ktoré uľahčujú prácu v triede. Dobré učebnice by mali podporovať kritické myslenie a diskusiu, pričom učiteľom poskytujú dostatok podnetov na interaktívnu výučbu. Spokojnosť učiteľov často závisí aj od toho, ako učebnice reflektujú potreby a úroveň žiakov, vrátane ich zrozumiteľnosti a prispôsobenia veku študentov. Učitelia tiež oceňujú, keď učebnice obsahujú rôzne perspektívy na historické udalosti, čo podporuje komplexné chápanie dejín. Celkovo platí, že spokojní učitelia sú viac motivovaní a schopní efektívne



využívať učebnice na rozvoj historického povedomia a kritického myslenia svojich žiakov.

Spokojnosť učiteľov s učebnicami na Slovensku bola predmetom niekoľkých výskumov. Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) pravidelne realizuje výskumy zamerané na spokojnosť učiteľov s učebnicami, vrátane učebníc dejepisu. Tieto výskumy zahŕňajú dotazníky a rozhovory s učiteľmi, kde sa hodnotia aspekty ako kvalita obsahu, jeho aktuálnosť, a použiteľnosť učebníc v triede. V roku 2019 nadviazal ŠPÚ na predchádzajúce prieskumy spokojnosti učiteľiek a učiteľov s učebnicami so schvaľovacou doložkou MŠVVaŠ SR sériou ďalších učebníc, medzi ktorými sú aj učebnice dejepisu pre 5. až 9. ročník základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským a paralelne pre žiakov osemročných gymnázií. Výsledkom výskumu je práca Z. Juščákovej z roku 2020. Zo záverov práce vyplynulo, že najmenšiu spokojnosť prejavili učitelia s učebnicou pre piaty ročník, ktorú učitelia aj najmenej využívajú a najväčšiu spokojnosť s učebnicou pre deviaty ročník, ktorú využívajú najviac. (Juščáková, 2020)

Cieľom príspevku je preskúmať názory učiteľov na aktuálne využívané učebnice dejepisu, so zameraním na ich spokojnosť s obsahom, štruktúrou a didaktickou hodnotou týchto učebníc. Zároveň sa príspevok venuje hodnoteniu rozloženia učiva dejepisu v jednotlivých ročníkoch, a to z hľadiska jeho primeranosti, plynulosti a efektívnosti pre vzdelávací proces.

Metodológia

Výskum bol realizovaný dotazníkovou formou. Učiteľov sme sa pýtali na:

1. Spokojnosť s aktuálne využívanými učebnicami dejepisu
2. Hodnotenie rozloženie učiva dejepisu v jednotlivých ročníkoch

Výber respondentov bol náhodný. Výskumný súbor tvorilo 120 učiteľov dejepisu základných škôl z toho 19 mužov a 101 žien. Najviac pedagógov (39,2%) bolo vo vekovej kategórii 40 - 49 rokov a 49,2% učiteľov disponovalo viac ako 20 ročnou celoživotnou praxou.

Pedagógovia používali učebnice Dejepis pre 5. - 8. ročník ZŠ a 1 - 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom a Dejepis 9 - Pátrame po minulosti učebnica pre ZŠ.

Výsledky a diskusia

1. Spokojnosť s aktuálne využívanými učebnicami dejepisu

Graf 1 zobrazuje údaje o spokojnosti učiteľov s aktuálne využívanými učebnicami dejepisu. Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov, až 60%, vyjadrila nespokojnosť s používanými učebnicami. Len 32,5% učiteľov uviedlo, že sú s učebnicami spokojní, zatiaľ čo 7,5% učiteľov nevedelo odpovedať.



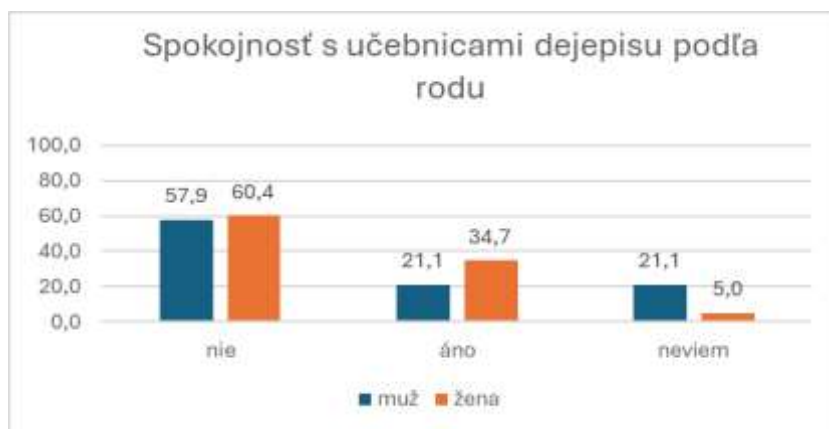


Graf 1. Spokojnosť učiteľov s učebnicami dejepisu

Tieto výsledky naznačujú, že existujú významné rezervy v kvalite alebo relevantnosti aktuálne využívaných dejepisných učebníc. Vysoká miera nespokojnosti môže poukazovať na potrebu revízie obsahu učebníc, ich metodickej hodnoty alebo ich schopnosti efektívne podporovať výučbu dejepisu. Na druhej strane, približne tretina učiteľov, ktorí sú s učebnicami spokojní, naznačuje, že učebnice môžu byť vhodné pre určité skupiny učiteľov alebo konkrétne školské podmienky.

Dôležité je ďalej skúmať, aké konkrétne faktory vedú k nespokojnosti a ktoré aspekty učebníc sú pre učiteľov vyhovujúce. To môže poskytnúť cenné informácie pre zlepšenie a aktualizáciu dejepisných učebníc tak, aby lepšie slúžili potrebám vyučovania a napĺňali očakávania učiteľov.

Graf 2 porovnáva spokojnosť s učebnicami dejepisu medzi mužmi a ženami. Údaje naznačujú, že nespokojnosť s učebnicami je vysoká v oboch skupinách, pričom 57,9% mužov a 60,4% žien vyjadrilo nespokojnosť. Avšak, ženy prejavujú vyššiu mieru spokojnosti s učebnicami v porovnaní s mužmi (34,7% oproti 21,1%). Zaujímavé je aj to, že podiel mužov, ktorí nevedeli odpovedať na otázku o spokojnosti, je podstatne vyšší (21,1%) v porovnaní so ženami (5,0%).



Graf 2. Spokojnosť učiteľov s učebnicami dejepisu podľa rodu

Tieto rozdiely môžu naznačovať, že ženy majú mierne pozitívnejší pohľad na aktuálne dejepisné učebnice alebo môžu byť viac uzrozumené s ich obsahom a štruktúrou. Na druhej strane, vyššie percento mužov, ktorí si nevedia vytvoriť jednoznačný názor, môže poukazovať na neistotu alebo nedostatočné zapojenie do hodnotenia učebníc.

Táto analýza ukazuje na potrebu ďalšieho výskumu, ktorý by lepšie pochopil dôvody týchto rodových rozdielov v spokojnosti s dejepisnými učebnicami. To by mohlo prispieť k vývoju učebných materiálov, ktoré lepšie vyhovujú potrebám rôznorodých skupín učiteľov.

Graf 3 zobrazuje spokojnosť učiteľov s dejepisnými učebnicami podľa ich dĺžky praxe v školstve. Výsledky poukazujú na niekoľko zaujímavých trendov:



Graf 3. Spokojnosť učiteľov s učebnicami dejepisu podľa dĺžky praxe

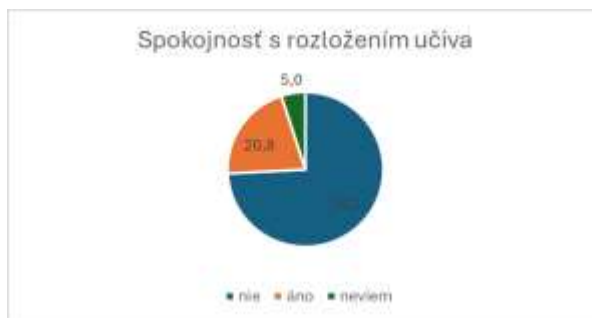
Učitelia v prvom roku praxe: 100% z nich uviedlo, že sú spokojní s učebnicami. Tento vysoký podiel môže byť spôsobený tým, že títo učitelia ešte nemajú dostatok skúseností na porovnanie alebo kritické hodnotenie učebníc. Učitelia s praxou 1-2 roky: V tejto skupine vidíme významný pokles spokojnosti, pričom 57,1% učiteľov je nespokojných. Môže to naznačovať, že po prvom roku praxe učitelia získavajú kritickejší pohľad na kvalitu učebníc. Učitelia s praxou 3-5 rokov: Spokojnosť a nespokojnosť sú v tejto skupine vyrovnané (42,9% pre obe možnosti). Títo učitelia majú už dostatok skúseností na vyhodnotenie učebníc, ale stále si zachovávajú otvorený postoj k ich použitiu. Učitelia s praxou 6-10 rokov a viac: V týchto skupinách dominuje nespokojnosť s učebnicami, s vrcholom v kategórii 6-10 rokov, kde až 69,2% učiteľov vyjadrilo nespokojnosť. Spokojnosť sa v týchto skupinách pohybuje medzi 21,4% (11-15 r. praxe) a 35,6% (viac ako 30 r. praxe), čo naznačuje, že s rastúcou praxou (v porovnaní so začínajúcimi učiteľmi) sa kritickosť voči učebniciam znižuje. Učitelia v prvých rokoch praxe častejšie uvádzajú, že nevedia posúdiť kvalitu učebníc, čo sa s praxou postupne mení a táto neistota klesá.

Celkový obraz naznačuje, že spokojnosť s dejepisnými učebnicami klesá s rastúcou dĺžkou praxe učiteľov, pričom najkritickejší sú učitelia s praxou medzi 6 a 10 rokmi. Tento trend môže odrážať akumuláciu skúseností, ktorá vedie k väčšej schopnosti rozpoznať nedostatky učebníc a ich vplyv na výučbu.

2. Hodnotenie rozloženie učiva dejepisu v jednotlivých ročníkoch

Graf 4 zobrazuje spokojnosť učiteľov s rozložením učiva v dejepise. Na jeho základe je možné konštatovať, že väčšina učiteľov má na distribúciu učiva kritický pohľad.





Graf 4. Spokojnosť učiteľov s rozložením učiva

Výrazná väčšina učiteľov (74,2%) je nespokojných s rozložením učiva. Tento výsledok naznačuje, že učelia vnímajú problém v aktuálnej organizácii a štruktúre učiva dejepisu, čo môže mať negatívny vplyv na efektívnosť vyučovania a zvládnutie učiva žiakmi. Iba 20,8% učiteľov uviedlo, že sú s rozložením učiva spokojní. Tento nízky podiel naznačuje, že rozloženie učiva môže byť považované za nevhodné alebo neefektívne pre väčšinu učiteľov, pričom iba menšina vníma jeho súčasný stav pozitívne. Malý podiel učiteľov (5,0%) nevedel jednoznačne posúdiť svoju spokojnosť s rozložením učiva. Tento podiel môže naznačovať, že pre niektorých učiteľov je rozloženie učiva menej dôležitým faktorom alebo že nemajú dostatok informácií alebo skúseností na jeho hodnotenie.

Celkovo graf naznačuje potrebu prehodnotiť súčasné rozloženie učiva v dejepise, pretože veľká väčšina učiteľov považuje jeho štruktúru za nevyhovujúcu. To môže byť kľúčovým podnetom pre zmeny v kurikulárnom usporiadaní, aby sa lepšie vyhovelo potrebám učiteľov a žiakov, a zvýšila sa efektívnosť výučby dejepisu.

Graf 5 poskytuje prehľad o spokojnosti s rozložením učiva v dejepise podľa pohlavia učiteľov.



Graf 5. Spokojnosť učiteľov s rozložením učiva podľa rodu

Podobný podiel mužov aj žien (73,7% mužov, 74,3% žien), približne tri štvrtiny v oboch skupinách, vyjadril nespokojnosť s rozložením učiva. Tento výsledok naznačuje, že nezávisle od pohlavia učiteľa vnímajú rozloženie učiva ako problémové. Je to jasný signál, že súčasná štruktúra a organizácia učiva nevyhovuje väčšine učiteľov, bez ohľadu na ich rod. Len približne jedna pätina učiteľov (21,1% mužov, 20,8% žien) v oboch skupinách uviedla, že sú spokojní s rozložením učiva. Tento nízky podiel opäť

poukazuje na to, že spokojnosť s aktuálnym stavom rozloženia učiva je minimálna a že je potrebné zlepšenie. Veľmi malý podiel učiteľov v oboch skupinách (5,3% mužov, 5,0% žien) nevedel jednoznačne posúdiť svoju spokojnosť. To naznačuje, že väčšina učiteľov má jasný názor na rozloženie učiva, či už pozitívny alebo negatívny.

Celkovo tabuľka ukazuje, že nespokojnosť s rozložením učiva je vysoká a takmer rovnaká medzi mužmi aj ženami. To naznačuje, že problémy s rozložením učiva v dejepise sú vnímané širokospektrálne medzi učiteľmi, čo by malo byť podnetom na dôkladné prehodnotenie a úpravu učebných osnov.

Graf 6 zobrazuje percentuálne podiely odpovedí učiteľov na otázku spokojnosti s rozložením učiva v závislosti od dĺžky ich praxe.



Graf 6. Spokojnosť učiteľov s rozložením učiva podľa dĺžky praxe

Nespokojnosť s rozložením učiva medzi učiteľmi vo všeobecnosti narastá s praxou, dosahujúc vrchol v skupine s 11-15 ročnými skúsenosťami. Tu nespokojnosť dosahuje maximum 92,9% a spokojnosť klesá na 7,1%. Nerozhodnosť nebola zaznamenaná. Táto skupina učiteľov je najkritickejšia, čo môže súvisieť s dlhodobou praxou a nahromadenými skúsenosťami, ktoré ešte viac zdôrazňujú nedostatky v rozložení učiva.

Vo všeobecnosti sa dá konštatovať, že na začiatku kariéry sú názory učiteľov vyrovnannejšie, no s pribúdajúcimi rokmi praxe sa nespokojnosť výrazne zvyšuje. Po 15 rokoch praxe však dochádza k poklesu nespokojnosti, pričom sa zvyšuje podiel učiteľov, ktorí sú spokojní, alebo ktorí nevedia zaujať jasný postoj. Tento trend môže naznačovať adaptáciu učiteľov na systém alebo zmeny v ich pohľadoch na výučbu.

Učítelia sa mohli vo forme otvorenej otázky vyjadriť k rozloženiu učiva dejepisu v jednotlivých ročníkoch, resp. mohli odôvodniť prečo sú/nie sú spokojný s daným rozložením učiva.

Tá časť učiteľov a učiteľiek, ktorá s rozložením učiva **nebola spokojná** (74,2%) uviedla viacero problémov, najmä v oblasti časovej dotácie a rozloženia učiva. Tu sú hlavné body ich nespokojnosti:

1. Nerovnomerné rozloženie učiva:

V 5. ročníku je učiva málo, často ide o všeobecné témy, ktoré by mohli byť zredukované alebo lepšie štruktúrované. Učitelia navrhujú presun praveku z 6. ročníka do 5. ročníka, aby sa znížilo preťaženie v 6. ročníku, v ktorom je učivo príliš prehustené (pravek, starovek a začiatky stredoveku), čo je náročné na časovú dotáciu 1 hodiny týždenne.

2. Nízka časová dotácia:

Učitelia považujú jednu hodinu dejepisu týždenne v 6. až 8. ročníku za nedostatočnú, najmä keď treba pokryť dôležité historické obdobia, ako je staroveké Grécko, Rím, či svetové vojny. Kvôli tomu nie je dostatok priestoru na podrobnejšie a kreatívne spracovanie týchto tém.

3. Neprehľadné a chaotické učebnice:

Niektorí učitelia kritizujú aktuálne učebnice ako neprehľadné a preplnené faktami, ktoré sú náročné na pochopenie pre žiakov. Texty sú často nesystematicky rozložené, čo komplikuje orientáciu v učive.

4. Nepodstatné témy a preskakovanie súvislostí:

Učitelia poukazujú na to, že niektoré učebné plány a učebnice venujú príliš veľa pozornosti nepodstatným témam, pričom dôležité fakty a súvislosti sú buď zanedbané, alebo podané povrchno. To vedie k tomu, že žiaci nemajú dostatočný priestor na pochopenie historických kontextov a súvislostí.

5. Chýbajúca interaktivita a priestor na tvorivé učenie:

Viacerí učitelia kritizujú, že pri súčasnej hodinovej dotácii nemajú možnosť viesť diskusie, venovať sa projektom, využívať moderné techniky alebo interaktívne pomôcky. Deťom chýba priestor na hlbšie skúmanie a analyzovanie historických udalostí.

6. Nedostatočné venovanie sa slovenským dejinám:

Niektorí učitelia považujú za potrebné viac sa zamerať na slovenské dejiny a venovať viac pozornosti osobnostiam, kultúre a spoločenským hodnotám, čo podľa nich v súčasných osnovách chýba.

Celkovo teda učitelia volajú po vyváženejšom rozložení učiva medzi jednotlivé ročníky, vyššej hodinovej dotácii, prepracovaní učebníc a väčšom priestore pre kritické myslenie a diskusiu.

Učitelia, ktorí **prejavili spokojnosť** s rozložením učiva dejepisu na základných školách (20,8%), uviedli nasledujúce argumenty:

1. Logická a chronologická nadväznosť učiva:

Učitelia oceňujú, že historické udalosti a obdobia sú prezentované v logickom a chronologickom slede, čo pomáha žiakom lepšie pochopiť dejinné súvislosti a nadväznosti medzi udalosťami.



2. Primeranosť učiva veku a schopnostiam žiakov:

Učivo je podľa väčšiny učiteľov dobre prispôsobené veku a schopnostiam žiakov. Napríklad, dejiny druhej svetovej vojny sú umiestnené až do 9. ročníka, čo je podľa učiteľov primerané z hľadiska náročnosti a zrelosti detí na spracovanie tejto témy.

3. Prehľadnosť učebníc:

Hoci niektorí učitelia kritizujú niektoré ročníky za chaotickosť, celkovo sa učebnice považujú za prehľadné, najmä vďaka obsahu úloh, máp a obrázkov, ktoré pomáhajú žiakom lepšie pochopiť témy.

4. Zameranie na európske a slovenské dejiny:

Učitelia oceňujú dôraz na európske a slovenské dejiny, ktorý umožňuje žiakom pochopiť významné historické udalosti vo vzťahu k ich krajine a kultúre.

5. Flexibilita učiteľov pri prispôsobovaní učiva:

Niektorí učitelia si pochvaľujú flexibilitu, ktorú im poskytuje učebný plán, čo im umožňuje prispôbiť učivo podľa potreby, vynechať nepodstatné časti alebo nahradiť ich inými aktivitami.

Celkovo učitelia vnímajú výučbu dejepisu ako vhodne prispôbenu veku žiakov, dobre štruktúrovanú a podporujúcu porozumenie historickým súvislostiam, aj keď sú tu návrhy na zlepšenie, najmä v oblasti učebníc a časovej dotácie.

Záver

Učebnice hrajú zásadnú úlohu v procese vzdelávania, nielen ako zdroj faktov, ale aj ako nástroj na rozvíjanie kritického myslenia a pochopenia širších súvislostí. Vo všeobecnosti sa potvrdzuje, že kvalitné učebnice poskytujú nielen potrebný obsah, ale aj pedagogické nástroje, ako sú cvičenia a úlohy, ktoré pomáhajú žiakom lepšie porozumieť a osvojiť si preberané témy. Význam učebníc bol preukázaný vo viacerých výskumoch, ktoré ukázali, že dobre navrhnuté učebnice môžu zlepšiť výsledky žiakov a uľahčiť prácu učiteľom tým, že ponúkajú štruktúrovaný a systematický prístup k vzdelávaniu.

Vo prieskumoch o používaní učebníc v školskom prostredí sa často zdôrazňuje ich úloha pri zabezpečovaní rovnosti prístupu k vzdelaniu, keďže všetci žiaci majú rovnaký zdroj informácií. Zároveň slúžia ako oporný bod pre učiteľov, ktorí môžu obsah prispôbovať potrebám triedy. Učebnice však nie sú bez chýb, niektoré štúdie poukazujú na potrebu ich pravidelnej aktualizácie, aby reflektovali moderné prístupy k vzdelávaniu a nové poznatky. V kontexte digitalizácie sa navyše zdôrazňuje význam integrácie multimedialných prvkov, ktoré môžu zvýšiť atraktivitu a účinnosť výučby.

Na záver považujeme za nevyhnutné vyzdvihnúť "desatoro" určené budúcim autorom učebníc spísaných Miroslavom Kmeťom (2009), ktorého by sa mali pridržať, lebo sumarizujú najdôležitejšie potrebné zmeny nevyhnutné pre budúcu objektivizáciu dejepisných učebníc: 1. uvedomiť si zodpovednosť; 2. vyberať objektívne informácie; 3. klásť dôraz na kultúrno-historické hodnoty; 4. odstraňovať stereotypy, mýty, politiku a propagandu; 5. „očistiť“ terminológiu; 6. vyvarovať sa citových adjektív; 7. načrtnúť príčiny odlišných postojov; 8. usilovať o hľadanie a pomenovanie blízkosti postojov (tak v prípade kontroverzných postojov, ako aj v prípade kultúrnej blízkosti); 9. citlivo pristupovať k termínu „eticita“; 10. sprostredkovať viac informácií o druhom.



PodĎakovanie

Príspevok súčasťou riešenia grantovej projektu VEGA č. 2/0110/22 s názvom Transfer Nemcov z Československa po druhej svetovej vojne v dobovej propagande.

Literatúra

Alberty, J. (2004). Slovensko a Slováci v súčasných maďarských učebniciach dejepisu. *Historický časopis*, 52(1), 135–148.

Juščáková, Z. (2020). *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi: Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnáziá. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ).

Kratochvíl, V. (2005). K možnostiam oslabovania predsudkov a stereotypov v tvorbe učebníc dejepisu. In A. Simon (Ed.), *Mýty a predsudky v dejinách* (s. 39–50). Šamorín – Dunajská Streda: Fórum inštitút pre výskum menšín, Liliium Aurum.

Kratochvíl, V. (2013). Multiperspektivita a jej funkcia vo vyučovaní dejepisu. In M. Michela & L. Vörös (Eds.), *Rozpad Uhorska a Trianonská mierová zmluva: K politikám pamäti na Slovensku a v Maďarsku* (s. 179–184). Bratislava: Historický ústav.

Kratochvíl, V. (1998). Učebnice dejepisu ako polyfunkčný prostriedok dejepisnej výučby. *Acta historica neosoliensia*, 111–115. Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB.

Kmeť, M. (2009). Dejiny slovensko-maďarských vzťahov v didakticko-dejepisnej reflexii. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, 35–48. Banská Bystrica: Katedra histórie, FHV UMB.

Michela, M. (2008). Súčasné učebnice dejepisu v Maďarsku a problém reprezentácií maďarsko-slovenských vzťahov. *Historický časopis*, 56(3), 525–536.

Otčenášová, S. (2008). Kolektívna identita a učebnice dejepisu. In A. J. Tóth & A. Uhrinová (Eds.), *Slovenčina v menšinovom prostredí* (s. 532–538). Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku (VUSM).

Adresy autoriek

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.

Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i.

Karpatská 5

040 01 Košice

durkovska@saske.sk

Mgr. Lucia Heldáková, PhD.

Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i.

Karpatská 5

040 01 Košice

heldakova@saske.sk



<https://doi.org/10.33542/EDU2024-2-2>

PEDAGÓG V EDUKAČNOM PROCESĚ A POZITÍVNA ŠKOLSKÁ KLÍMA

EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND POSITIVE SCHOOL CLIMATE

Romana Schunová, Zuzana Štefanec

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract:

The educator in the educational process is a crucial factor involved in the climate of the school. The educator is not only a mediator of knowledge, but should be creative and support the creativity and activity of pupils in order to arouse their interest in learning new things, he/she should remove barriers and create opportunities for independent work and independent development of children, he/she should also develop the emotional and volitional sphere of pupils. In order for educators to fulfil their role in the best possible way, appropriate conditions, a positive climate, should be created in schools. The research investigates how educators perceive the school climate in a school for gifted children. 14 educators participated in the research and results show that educators perceive the school climate positively.

Key words:

educator, school climate, mental health of educators

Úvod

Pedagógovia patria k hlavným aktérom edukačného procesu a je dôležité, aby mali vytvorené vhodné podmienky na to, aby mohli svoje povolanie a poslanie efektívne, odborne a kvalitne naplňať. V našom výskume sme sa zaoberali problematikou vnímania školskej klímy pedagógmi pôsobiacimi v škole pre nadané deti. Cieľom výskumu bolo zistiť, ako pedagógovia vnímajú školskú klímu, ktorú tvorilo viacero dimenzií ako vzťahy medzi zamestnancami, bezpečnosť školy, organizácia výučby, prostredie školy, vzťahy medzi rovesníkmi a dospelými, angažovanosť rodičov. V jednotlivých kapitolách si priblížime, kto je pedagóg, aké dôležité je dobré duševné zdravie pri vykonávaní tejto profesie a aké činitele vplyvajú na well-being a duševné zdravie pedagógov/učiteľov.

Pedagóg v edukačnom procese

Pedagógom sa človek nerodí, ale sa ním postupne stáva. Stať sa ním je dlhodobým procesom, počas ktorého pedagóg dozrieva osobnostne a profesionálne, rozvíja nielen odborné vedomosti a zručnosti, zdokonaľuje sa v odbore (Lazarová & Prokopová, 2004), ale zlepšuje aj didaktické postupy. (Day, 1999).



V kariére pedagógov Lukas (2011) rozlišuje vývinové fázy, ktoré sú integrované do modelu šiestich vývinových fáz učiteľa:

- nástup do školy, t. j. začiatok učiteľskej kariéry,
- stabilizácia, t. j. učiteľ už získal skúsenosti, vytvára si vlastný vyučovací štýl, v tomto období sa stáva učiteľom,
- experimentovanie, t. j. modifikovanie doterajších postupov, učiteľ je už ukotvený v učiteľskej roli a skúša nové možnosti,
- prehodnocovanie doterajších snáh, t. j. učiteľ bilancuje a keď je spokojný, inovácie sa ustávajú a ak sa jeho ambície nenaplnili, rezignuje na inovácie v rámci výuky,
- vyrovnanosť a upokojenie, t. j. učiteľ už nemá snahu inovovať a je spokojný s rutinou, avšak menšia časť učiteľov je aj v tejto fáze otvorená zmenám a skúša novinky,
- sťahovanie sa do ústrania a opúšťanie profesie, t. j. časť učiteľov je vyčerpaná a nepokračuje v profesii naďalej a časť učiteľov odchádza do dôchodku, aj keby radi pokračovali v profesii; časť učiteľov zostáva v profesii aj napriek vyššiemu veku.

Tento model nezohľadňuje zložitosť života a preto sa objavili modely, ktoré sa snažia o systémový prístup ako napr. učiteľov profesijný cyklus, ktorý zachytáva tri subsystémy, ktoré sa navzájom ovplyvňujú:

- osobné prostredie učiteľa,
- inštitucionálne prostredie učiteľa,
- profesijný vývoj učiteľa.

Profesijný cyklus má osem fáz: príprava na kariéru učiteľa, zahájenie kariéry, obdobie získavania kompetencií, obdobie záujmu a rozvoja, obdobie frustrácie, prekonanie frustrácie a stabilizácia, ukončovanie kariéry a odchod do dôchodku (Fessler & Ingram, 2003).

K vývojovým modelom profesie učiteľa patrí individualizovaný model, ktorý sa zaujíma o jedinečné cesty konkrétnych učiteľov, zaoberajú sa jednotlivými životnými príbehmi (Gavora, 2001).

Na profesijný vývoj učiteľa má vplyv jeho pregraduálna príprava a ďalšie vzdelávanie vrátane profesijných štandardov (Spilková, Tomková et al., 2010). V rámci profesijného vývoja učiteľa je dôležité zamerať sa na osobnosť učiteľa, čo zdôrazňuje pedagogická psychológia, pričom s osobnosťou učiteľa súvisí identita, to znamená kým je a za koho sa považuje, pričom v priebehu života sa identita mení. Učiteľ má tri identity: osobnú, sociálnu a profesijnú, ktorá sa týka konkrétne povolania učiteľa. Identita má rôzne zložky, ktoré by mali byť v súlade a učiteľ sa aktívne podieľa na vytváraní svojej identity. Na identitu učiteľa vplývajú aj vzťahy, ktoré si vytvára v rámci školského prostredia a edukačného procesu so žiakmi, kolegami, vedením, rodičmi, a pod., môžeme hovoriť o vplyve školskej klímy na učiteľa. V priebehu rozvoja osobnosti pedagóga sa profesijná identita stáva súčasťou jeho osobnosti.

Kelcherman (2009) uvádza namiesto pojmu identita pojem porozumenie sebe samému a rozlišuje retrospektívne ja a prospektívne ja, pričom retrospektívne ja zahŕňa sebaobraz, sebaoceňovanie, sebaúctu, profesijnú motiváciu a vnímanie úlohy. Prospektívne ja súvisí s budúcou profesijnou perspektívou, pričom učiteľ vníma aj perspektívu žiakov a školy a hovorí o pojme commitment, ide na jednej strane o očakávania školy a na druhej strane o očakávania učiteľa.

Učiteľ disponuje určitými profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami, kompetenciami, ktoré sa prejavujú v jeho pedagogickej práci. Dôležité je, aký pohľad majú naňho žiaci,



ktorých učí, ale aj ako vníma sám seba. Každý učiteľ má predstavu o sebe, na čo stačí a na čo už nie a tento pojem Bandura (1997) nazval pojmom self-efficacy, t. j. zdatnosť. Zdatnosť znamená, že človek dosiahol určitú úroveň pedagogického majstrovstva, verí si a je schopný výkon dosahovať opakovane (Mareš & Gavora, 1999). Učiteľova vnímaná vlastná zdatnosť je jeho presvedčenie o svojich schopnostiach realizovať určité pedagogické postupy a taktiež jeho presvedčenie, že tieto postupy môžu viesť u žiakov k učeniu a naučeniu (Takahashiová, 2011). Učiteľom vnímaná zdatnosť ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, ako bude v triede postupovať. Učítelia, ktorí vnímajú vysoko svoju zdatnosť, volia náročnejšie úlohy, náročnejšie postupy, sú vytrvalejší, pracujú usilovnejšie a sú emocionálne vyrovnaní. Na učiteľa v edukačnom procese pôsobí vyučovacia situácia a jeho profesionálna kompetencia, učiteľ zhodnotí pedagogickú situáciu a následne aktivuje profesionálne kompetencie s tým, že sa snaží dosiahnuť cieľ. Učiteľ pôsobí v kontexte školskej triedy a školy, je spolutvorcom školskej klímy.

Mareš (2013) uvádza typy učiteľskej zdatnosti:

- všeobecná – platí celkovo pre učiteľské povolanie,
- špecifická – platí pre konkrétny predmet,
- osobná vnímaná zdatnosť – učiteľ uvažuje sám o sebe,
- globálna vnímaná zdatnosť – učiteľ nedokáže sám ovplyvniť žiakovo učenie, je limitovaný vonkajšími podmienkami, okolnosťami, ktoré nemôže meniť,
- kolektívna zdatnosť – zdatnosť skupiny.

Na učiteľom vnímanú zdatnosť je možné vplývať pomocou autoregulácie a pomocou vonkajších intervencií. Autoregulácia vychádza z toho, že každý učiteľ hodnotí svoje pedagogické úspechy a neúspechy, porovnáva sa s kolegami, overuje si svoje možnosti a limity, v čom by sa ešte mohol zlepšiť a v čom už nie. Vonkajšie intervencie zasahujú do učiteľovej identity. Čím je učiteľ starší a skúsenejší, tým stabilnejšia je jeho vnímaná vlastná zdatnosť a ťažšie je dosiahnuť zmenu (Bandura, 1997).

Učiteľ disponuje pedagogickým myslením, čo znamená súhrn profesionálnych myšlienok, postojov, očakávaní, želaní, predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, vnímanie a realizáciu edukačných procesov (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Súčasťou učiteľovho pedagogického myslenia je poňatie výuky, pod čím môžeme rozumieť súhrn pedagogických názorov, postojov, argumentov, ktoré ju zdôvodňujú. Tento súhrn vytvára kognitívnu a emocionálnu základňu pre učiteľovo uvažovanie o edukácii, pre hodnotenie edukácie a učiteľovo zaobchádzanie so všetkými aktérmi edukačného procesu. Poňatie výuky vzniká postupne počas kariéry učiteľa a v priebehu kariéry sa mení, pričom poňatie výuky zahŕňa určitú mieru originálnosti (Mareš, 2013).

Učiteľ využíva v rámci edukačného procesu určité vyučovacie postupy a tie sa líšia od vyučovacích metód, ktoré majú neosobnú povahu. Vyučovacie metódy na rozdiel od vyučovacích štýlov nesúvisia s učiteľovými zvláštnosťami a s jeho názormi na vyučovanie. Každý učiteľ má svoj jedinečný štýl vyučovania, ktorý si postupne prepracováva a vylepšuje. Štýl vyučovania vstupuje do vyučovacích postupov. Učiteľ má aj svoj jedinečný štýl myslenia a uvažovania, svoj prístup k vyučovaniu a svoj svojrázny vyučovací štýl. Každý učiteľ preferuje určité vyučovacie metódy a organizačné formy (Mareš, 2013).

Existuje množstvo sociálnych rolí, ktoré učiteľ zastáva v rámci edukačného procesu. Sú to nasledujúce roly: expert, formálna autorita, osobný vzor, facilitátor a mnohé ďalšie. Učiteľ využíva vyučovacie štýly, ktorými sú: exekutívny štýl (učiteľ zaistí, že žiaci dosiahnu vynikajúce výsledky), facilitačný štýl (učiteľ zdôrazňuje hodnotu vedomostí



a skúseností, ktoré si žiak prináša do školy, učiteľ je empatickou osobnosťou a pomáha rozvíjať žiakovu osobnosť) a liberálny štýl (učiteľ oslobodzujú myseľ žiakov, pomáha im, aby sa stali morálne hodnotnými jedincami (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Dôležitou zložkou učiteľovej osobnosti a pedagogickej činnosti sú jeho postoje k povolaniu, predmetom, ktoré vyučuje, k vedeniu školy, kolegom, rodičom a žiakom. Učiteľ je len človek, ktorý vyučuje množstvo žiakov, má svoje silné aj slabé stránky, musí sa potýkať s rôznymi zmenami, reformami, nástrahami z vonkajšieho prostredia, ktoré musí zvládať, je kontrolovaný a pracuje pod časovým a sociálnym tlakom, k žiakom zaujíma výrazne kladný postoj, mierne kladný postoj, neutrálny postoj a záporný postoj, často sú jeho postoje rozporuplné a ambivalentné, prípadne si nevie žiakov zaradiť, t. j. nie je si istý, aký postoj má k nim zaujať. Učiteľ má voči žiakom aj isté očakávania, ktoré si vytvoril v minulosti a súvisia s tým, ako sa žiak učí a správa.

Učiteľ sa počas vykonávania svojej profesie stretáva so značným stresom, pričom hovoríme o distrese (negatívny stres) a eustrese (pozitívnom strese). Stres môže byť chápaný ako vonkajší podnet, náročná životná udalosť, ktorú učiteľ zažíva. Príliš veľa životných zmien v krátkom časovom intervale zvyšuje zraniteľnosť učiteľa a jeho náchylnosť k psychickým ťažkostiam až ochoreniam. Učiteľ zhodnotí podnet z vonkajšieho prostredia buď ako hrozbu, t. j. potenciálne riziko; nebezpečenstvo, ktoré je reálne a výzvu, t. j. šancu niečo dokázať a následne sa rozhoduje, či je schopný zvládnuť hroziace nebezpečenstvo. Učiteľ má disponovať určitou vybavenosťou zvládať záťaž, čo môžeme vnímať ako vedomé adaptovanie sa na stresor, pričom využíva copingové stratégie, aby dokázal zvládať prekážky (Mareš, 2013). S témou stresu a odolnosti voči stresu súvisí duševné zdravie pedagógov, pričom uvedená téma sa stáva stále dôležitejšou témou v súčasnej spoločnosti. Čo je zdravie a duševné zdravie?

Duševné zdravie pedagógov v edukačnom procese

Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (World Health Organization – WHO, 2012) je zdravie definované ako stav úplného telesného, duševného a sociálneho blaha. Zdravie sa už dlhšie obdobie nedefinuje len ako neprítomnosť choroby, ale k zdraviu sa pristupuje holisticky. Ako uvádza Švamberg-Šauerová (2018) zdravie sa hodnotí z hľadiska bio-psycho-socio-spirituálneho komplexu. Rozlišuje sa fyzická, sociálna, emocionálna, intelektová, spirituálna a environmentálna zložka zdravia, pričom každá z nich významným spôsobom determinuje odolnosť jedinca voči nepohode, chorobe a stresu. Napríklad ľudia s vyššou úrovňou mentálneho a emocionálneho zdravia sú schopní lepšie vyhodnotiť potenciálne nebezpečenstvo stresorov. Jedinci s vysokou úrovňou fyzického zdravia sú schopní lepšie mobilizovať energiu k zvládnutiu každodenných stresorov a vytváraniu stavu pohody (well-beingu).

Stretávame sa s rôznymi pojmami, ktoré vyjadrujú stav pohody (well-beingu) a jedným z nich je aj sociálno-emocionálne zdravie, ktoré Majerčáková Albertová (2017) definuje ako schopnosť jedinca nadväzovať a udržiavať kladné vzťahy s okolím. Michael Furlong (2014) je jedným z autorov, ktorý sa v súčasnosti venuje téme sociálno-emocionálneho zdravia, pričom vytvoril model sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý vychádza z pozitívnej psychológie.

Čoraz častejšie sa v súvislosti s duševným zdravím stretávame s pojmom well-being, ktorý sa do centra pozornosti dostáva vďaka pozitívnej psychológii. Ako uvádzajú Blatný et al. (2010) z pohľadu pozitívnej psychológie je well-being definovaný ako stav telesnej, duševnej a spoločenskej pohody, tzv. dobré fungovanie, ktorého prítomnosť je viac ako neprítomnosť negatívnych symptómov. V súčasnom empirickom i teoretickom rámci sa s termínom well-being stretávame s dvoma hlavnými prístupmi, jeden z nich je



viazaný s pojmom subjektívna pohoda (subjective well-being-SWB) a druhý s pojmom psychologická pohoda (psychological well-being-PWB). Oblasť pozitívnej psychológie disponuje rôznymi okruhmi, ale hlavný dôraz sa kladie na wellbeing (duševnú pohodu), sociálno-emocionálne zdravie, sebadôveru, sebaúčinnosť, životnú zmyslupnosť, rezilienciu a spokojnosť. Za duševne zdravého človeka považujeme z pohľadu pozitívnej psychológie takého jednotlivca, ktorý vykazuje priaznivú úroveň sebahodnotenia, sebaúčinnosti, empatie, čo sú dôležité charakteristiky aj u pedagógov. Dôležitou sa javí aj emočná kompetencia, čo je správne chápanie emočných podnetov druhých ľudí v zmysle toho, čo potrebujú, aby boli v pohode a zladenie ich potrieb so svojou osobnou pohodou (Cole, 2016, s. 270, in Vancu et al., 2021), čo by sme mohli aplikovať na vzťah pedagóga a žiaka.

Povolanie pedagóga je náročné a častokrát zaťažujúce. Ide o príslušníkov pomáhajúcich profesií, u ktorých hrozia určité riziká ohrozenia duševného zdravia. Často sa spomína práve syndróm vyhorenia, ktorý môže byť predstupňom k závažnejšiemu ochoreniu.

Syndróm vyhorenia môžeme charakterizovať ako stav životného vyčerpania. Vyhorenie je psychologický syndróm emocionálneho vyčerpania, citového stiahnutia sa (depersonalizácia) a strata dôvery v osobnú výkonnosť, pričom sa môže objaviť u osôb, ktorých profesiou je práca s ľuďmi (Maslachová, Jackson, 1981), ide o psychické problémy a zmenu správania. Človek, ktorý je na začiatku nadšený profesiou pedagóga, chce v profesii niečo dokázať, postupne začína mať pocit, že dosiahnuté výsledky nezodpovedajú jeho nasadeniu a nadobudne pocit, že nemá zmysel v činnosti pokračovať. Kolegovia môžu byť pedagógovi so syndrómom vyhorenia ľahostajní, môže to prejsť až do nenávisťného správania. Pre kolegov sa môže pedagóg stať rizikovým členom tímu, keďže nepodáva výkon a je potrebné ho zastupovať, je ťažké sa naň spoľahnúť v zmysle, či si splní povinnosti, čím ohrozuje kvalitu práce kolegov ako aj meno školy.

Uvádzajú sa tieto štádiá vyhorenia:

- nadšenie učiteľa
- stagnácia
- frustrácia
- apatia
- vlastné vyhorenie.

Kraft (2006) uvádza 12 štádií: nutkanie predviesť svoje kvality; tvrdá a usilovná práca; zanedbávanie samého seba; vytesňovanie prvých ťažkostí; revidovanie hodnotového systému; popieranie závažných problémov; stiahnutie sa; zmena správania; depersonalizácia; pocit márnosti; stav depresie; vlastné vyhorenie.

Na vznik syndrómu vyhorenia majú vplyv aj vonkajšie okolnosti ako je pracovné prostredie pedagógov v škole, pedagogický zbor, vedenie školy, samotní žiaci, a pod., môžeme hovoriť o školskej klíme a spolutvorcoch.

K individuálnym faktorom vzniku syndrómu vyhorenia pedagógov patrí: vek, gender, rodinný stav, dĺžka pedagogickej praxe, učiteľská kvalifikácia, osobnostné zvláštnosti, sebadôvera, sebaopätie, vnímaná vlastná zdatnosť, odolnosť voči záťaži, stratégie zvládania záťaže, hodnotový systém. K faktorom školy prispievajúcim k možnému vzniku syndrómu vyhorenia patria: počet žiakov v triedach, pracovné požiadavky na učiteľa, neadekvátny plat, nízke odmeny, zložitost' sociálnych rolí, kultúra školy, psychosociálna klíma školy, podiel učiteľa na rozhodovaní o chode školy. K transakčným faktorom patria: učiteľov pohľad na príčiny nevhodného správania žiakov, na spôsob riadenia školy, na prácu vedenia, sociálnu oporu od kolegov, pohľad



druhých ľudí na učiteľovo sebapoňatie“ uznanie, ktoré učiteľ zažíva od druhých ľudí (Chang, 2009).

K prevencii syndrómu vyhorenia a dobrému duševnému zdraviu prispieva pozitívna školská klíma.

Pozitívna školská klíma

Ako sme už spomenuli, pozitívna školská klíma prispieva k well-beingu a dobrému duševnému zdraviu pedagógov. Školská klíma má súvislosť s postojmi a správaním členov rôznych skupín a zároveň je to kvalita školského prostredia (Wood & Peterson, 2018). V komplexnejšom vymedzení je klíma kultúra školy s jej hodnotami, normami, názormi a v užšom ponímaní sú to ciele a hodnoty školy, pravidlá v triede, ale aj psychický stav žiakov, ich sociálno-emocionálne zdravie, ako aj psychický stav a sociálno-emocionálne zdravie pedagógov. Zaráďujeme sem aj kultúru didaktického procesu, orientáciu na žiaka v procese vyučovania, šancu na úspech, vyučovací proces a sociálnu klímu, t. j. zaangažovanie pedagógov na práci, ktorú vykonávajú, vzťahy medzi pedagógmi a žiakmi, medzi žiakmi navzájom, vzájomné spolužitie a rešpekt (Pilch, 2003, in Petlák, 2006). Průcha, Mareš a Walterová (2009) uvádzajú, že klíma je sociálno-psychologická premenná, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ich hodnotia, vnímajú a prežívajú pedagógovia, žiaci, zamestnanci školy. Školskú klímu tvoria ustálené postupy, vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých zúčastnených na to, čo sa v triede odohrávalo, odohráva a bude odohrávať. Klíma školy je nehmateľná, do istej miery stabilná a objektívna a pre toho, kto do nej patrí, sa stáva samozrejmosťou (Petlák, 2006).

V súčasnosti, keď zaznamenávame nárast nežiadúcich javov u žiakov na školách, ako je násilie, agresia, samovražedné tendencie, je nesmierne dôležité budovať pozitívnu školskú klímu, ku ktorej prispievajú aj pedagógovia, a zároveň vytvárať aj pre pedagógov vhodné pracovné podmienky. Pozitívna školská klíma je klímou, v ktorej sa žiaci a pedagógovia cítia dobre a ktorá podporuje ich duševné zdravie, well-being a dobré fungovanie nielen v škole, ale následne aj v bežnom živote. Pozitívna klíma školy je klímou, v ktorej všetci účastníci radi pracujú, pričom vychádza z konceptu Seligmanovej pozitívnej psychológie.

Mareš a Ježek (2012) uvádzajú, že sa klíma školy vyznačuje určitými charakteristikami:

- je to skupinový jav,
- je sociálne konštruovaná, vzniká osobnou skúsenosťou učiteľov a žiakov, rozhovormi medzi žiakmi navzájom, medzi žiakmi a učiteľmi, medzi žiakmi a rodičmi, je sociálne zdieľaná u aktérov klímy; na základe zážitkov a osobných skúseností sa klíma spresňuje,
- je determinovaná širším sociálnym kontextom, t. j. napr. miesto, kde má škola sídlo, konkrétna klíma v danej škole, a pod.

Klíma školy sa považuje za premennú, ktorú by mala pedagogická psychológia prioritne skúmať. Za kľúčový prvok klímy školy sa považuje spôsob vedenia školy, riadenia školy, organizácia školy, pričom fungovanie školy ovplyvňujú ľudia v škole, vzdelávací program školy, organizačný systém školy a okolie školy (Čáp & Mareš, 2007).

Klíma sa hodnotí z týchto hľadísk:

- angažovanosť učiteľov
- zaťaženie učiteľov – učitelia by mali byť zaťažovaní úlohami, ktoré majú pre nich zmysel, je dôležité nezaťažovať učiteľov prílišnou byrokraciou,



- duch školy – je daný spokojnosťou alebo nespokojnosťou s plnením úloh,
- vzťahy medzi učiteľmi – dôležitá je podpora neformálnych vzťahov, vzájomná výmena skúseností, vzájomné hospitácie, vzájomná podpora, príjemné a priateľské vzťahy,
- rezervovanosť riadenia – ide o odstup vedenia od ostatných zamestnancov školy, nízky záujem o pedagógov, inovácie, nedostatočná komunikácia, formálnosť, a pod., uvedené neprospieva k pozitívnej klíme školy,
- dôraz na výkon – pri presadzovaní výkonu sa stráca ľudský rozmer, učitelia a žiaci sú preťažovaní učivom a úlohami,
- charizma vedenia školy – patrí sem osobnosť riaditeľa školy, ktorý má byť príkladom pre ostatných, nadšený s neformálnym záujmom, s dobrou komunikáciou so zamestnancami školy, rodičmi a žiakmi,
- ústretovosť vedenia a riaditeľa – snaha vypočuť, porozumieť a poradiť pedagógom, vytváranie dobrej a neformálnej klímy (Petlák, 2006).

V novších prístupoch sa k hodnoteniu klímy školy zakomponováva aj pohľad rodičov na dianie v škole a v triede, preto pri skúmaní klímy školy nemožno zabúdať na týchto významných aktérov v školskom prostredí.

So školskou klímou súvisí aj pojem klíma triedy, pod ktorou sa rozumie dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov triedy na udalosti v triede, čo má bezpochyby vplyv na pedagógov. Od klímy triedy odlišujeme atmosféru triedy, čo je momentálna krátkodobá situácia v triede, ktorá sa často mení a prispievajú k nej nielen žiaci, ale aj pedagógovia počas vyučovacieho procesu. S klímou školy súvisí aj tzv. vyučovacia klíma, ktorá je typická pre vyučovanie konkrétneho predmetu, tvorí ju emocionálny faktor, ktorý pociťujú účastníci pri vyučovaní daného predmetu, vyučovacia klíma závisí hlavne od pedagóga (Čáp & Mareš, 2007).

Z hľadiska pedagógov je pozitívna klíma taká, kde vládne pokojná a tvorivá atmosféra, hľadajú sa nové pedagogicko-didaktické prístupy ku žiakom, demokratické vedenie školy, úcta vedenia školy k pracovníkom školy, úcta a rešpekt v medziľudských vzťahoch, tvorivá spolupráca členov pedagogického zboru, možnosť seberealizácie, motivujúce prostredie. Pedagógovia hodnotia klímu aj podľa toho, aké sú možnosti ďalšieho vzdelávania, profesionálneho rastu a postoj vedenia k inováciám (Petlák, 2006).

Náš výskum sa realizoval v škole pre nadané deti, ktorá sa snaží vytvárať pozitívnu školskú klímu, kde sa žiaci a pedagógovia cítia dobre a pedagóg nie je len sprostredkovateľom vedomostí, ale je tvorivý a podporuje tvorivosť u žiakov, prebúdza záujem o poznávanie nového, odstraňuje bariéry a vytvára možnosti pre samostatnú prácu a samostatný rozvoj detí, rozvíja citovú a vôľovú oblasť žiakov (Szobiová, 2004; Petlák, 2006; Laznibatová, 2012). K pozitívnej školskej klíme prispieva pedagóg svojou autenticnosťou, empatiou, úprimnosťou, akceptáciou každého žiaka.

Výskum vnímania školskej klímy pedagógmi

Cieľom výskumu bolo zisťovanie vnímania školskej klímy pedagógmi v škole pre nadané deti, pričom školskú klímu tvorili viaceré vyššie spomenuté dimenzie.

Výskum bol kvantitatívny a exploračný, keďže bol využitý dotazník a formulovali sme výskumnú otázku.



Výskumné otázky, výskumný súbor a metódy výskumu

Stanovili sme si nasledujúcu výskumnú otázku:

Aká je úroveň vnímania školskej klímy pedagogickými zamestnancami školy?

Metódou zisťovania vnímania školskej klímy pedagógmi bol dotazník Georgia Personnel School Climate Survey (ďalej GPSCS) určený pre pedagogických a odborných zamestnancov školy, pre vedenie školy a ostatných zamestnancov.

Dotazník GPSCS obsahuje tieto dimenzie:

- vzťahy so zamestnancami (VMZ, položky 1-6),
- organizácia výučby (ORV, položky 7-12)
- bezpečnosť školy (BEZ, položky 13-16)
- prostredie školy (PRO, položky 17-20)
- vzťahy medzi rovesníkmi a dospelými (VMRaD, položky 21-26),
- angažovanosť rodičov (AR, položky 27-29).

Dotazník GPSCS neobsahuje reverzné položky.

Výskumný súbor tvorilo 14 pedagogických zamestnancov školy pre nadaných žiakov, ktorí pôsobia na 8-ročnom gymnáziu.

Na Slovensku použili dotazník školskej klímy Gajdošová a Majerčáková Albertová (2018) na 4 vybraných základných školách v Bratislavskom samosprávnom kraji, pričom cieľom ich výskumu bolo overovať medzinárodné dotazníky školskej klímy. Na výskume participovalo okrem žiakov aj 125 pedagogických zamestnancov.

Výsledky výskumu

Tabuľka 1 je popisnou štatistikou dotazníka Georgia Personell School Climate Survey (GPSCS) určeného pre pedagogických zamestnancov a zobrazuje hodnoty priemeru, mediánu, modusu, štandardnej odchýlky, šikmosti, špicatosti, hodnoty minima a maxima.

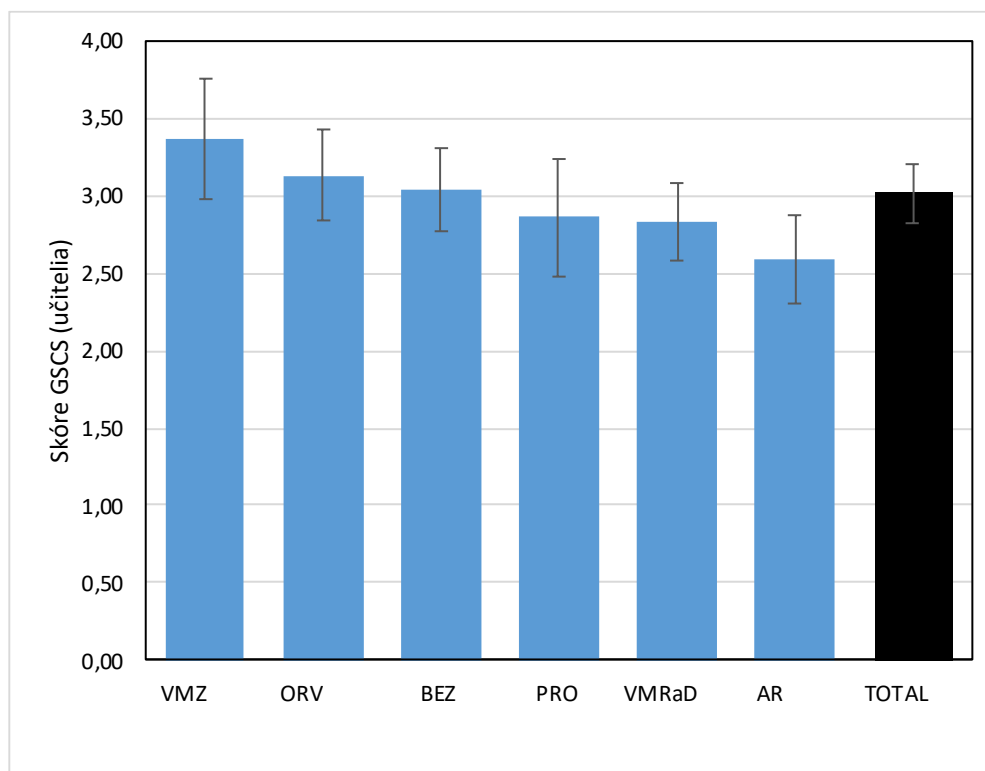
Hodnota školskej klímy je 3.012, t. j. pásmo pozitívneho vnímania školskej klímy.

Tab. 1: Popisná štatistika GPSCS – pedagogickí zamestnanci

	VMZ	ORV	BEZ	PRO	VMRaD	AR	TOTAL
Priemer	3,369	3,131	3,036	2,857	2,833	2,595	3,012
Medián	3,500	3,167	3,000	3,000	2,833	2,667	3,017
Modus	3,50	3,17	2,75	3,000	2,333	3,000	3,207
Št. odchýlka	0,667	0,494	0,469	0,663	0,439	0,492	0,340
Šikmosť	-1,274	-0,190	-0,158	-0,715	0,621	-0,073	-0,199
Špicatosť	0,777	-1,222	-0,406	0,275	0,464	-1,812	0,305
Minimum	1,833	2,333	2,250	1,500	2,333	2,000	2,379
Maximum	4,000	3,833	3,750	3,750	3,833	3,333	3,655



Graf 1 zobrazuje, ako skórovali učitelia v jednotlivých dimenziách dotazníka školskej klímy GPSCS určeného pre pedagogických zamestnancov. Najvyššie skórovali pedagogickí zamestnanci v dimenzii Vzťahy medzi zamestnancami (VMZ), a to s výsledkom 3.37. Najnižšie skórovali v dimenzii Angažovanosť rodičov (AR), a to skóre 2.60. Organizácia výučby (ORV) dosiahla skóre 3.13, Bezpečnosť školy (BEZ) 3.04, Prostredie školy (PRO) 2.86, Vzťahy medzi rovesníkmi a dospelými (VMRaD) úroveň 2.83.



Graf 1: Skóre GSCS u pedagogických zamestnancov/učiteľov celkovo a v jednotlivých dimenziách

Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň vnímania školskej klímy pedagógmi v škole pre nadaných žiakov, pričom pedagógovia dosiahli úroveň pozitívneho vnímania školskej klímy. Najvyššie skóre dosiahli pedagógovia v dimenzii s názvom Vzťahy medzi zamestnancami (VMZ) vzhľadom na to, že škola sa snaží vytvárať pozitívnu školskú klímu, vedenie povzbudzuje pedagogických zamestnancov a podporujú sa dobré vzťahy medzi pedagógmi napr. aj organizovaním rôznych podujatí ako sú spoločné neformálne posedenia pri rôznych príležitostiach počas celého školského roka. Škola vytvára pre žiakov a pedagógov miesto bezpečnej a neohrozujúcej komunikácie, podporuje humánne prístupy, podčiarkuje význam a potrebu rešpektujúceho prístupu, kooperácie, čo prispieva k vytváraniu pozitívnej školskej klímy. K zásadám školy patrí, že potreby ľudí sú síce rovnaké, ale ich napĺňanie nie je možné zabezpečiť jednotným spôsobom, zdôrazňuje sa individuálny prístup.



V dosiahnutom skóre sa umiestnili na ďalších miestach dimenzia Organizácia výučby; dimenzie Bezpečnosť školy a Prostredie školy dosiahli skôr nižšiu úroveň v rámci pásma pozitívneho vnímania školskej klímy a takisto dimenzia Vzťahy medzi rovesníkmi a dospelými. Najnižšie skóre dosiahla dimenzia Angažovanosť rodičov, ktorú vnímajú pedagógovia menej pozitívne, t. j. bolo by vhodné zlepšiť spoluprácu medzi školou a rodičmi, viac zaangažovať rodičov do školského diania. U pedagógov sa žiadna z dimenzií nenachádzala v negatívnom pásme, čo je veľmi pozitívne.

Szobiová a Polák (2019) sa venovali výskumu školskej klímy v inkluzívnej škole, kde výskumný súbor tvorilo 136 žiakov ZŠ v Bratislave, a to žiaci prvého a druhého stupňa, 12 pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov školy a 112 rodičov. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že najnižšie hodnotili školskú klímu žiaci 1.stupňa (3.-5.ročníka) ($M=1.97$), pričom hodnotenie spadá do negatívneho pásma vnímania školskej klímy, na rozdiel od výskumu Gajdošovej a Majerčákovej Albertovej (2018), ktoré zistili pozitívne hodnotenia školskej klímy na 1. ako aj na 2. stupni ZŠ.

Tischlerová (2002) uskutočnila výskum na dvoch stredných školách pre nadaných žiakov, a to v New Yorku ($N=3000$) a vo Viedni ($N=1000$), v ktorom sa venovala výhodám a nevýhodám špeciálnych škôl určených pre nadaných žiakov, pričom sa zamerala na klímu školy. V uvedených školách bola zistená súťaživosť medzi žiakmi, ktorá bola žiakmi vnímaná pozitívne a motivujúco, čo je bezpochyby zásluha aj pedagógov.

Kumar, Phil a Vijay (2013) predstavili vo svojom príspevku tri štúdie s výskumami, ktoré sa venujú klíme školy a výsledkom bolo, že školská klíma má vplyv na dosahovanie výkonov a využitie potenciálu žiakov, pričom autori zdôraznili význam otvorenej školskej klímy a tvrdili, že priateľská a príjemná atmosféra v škole má vplyv na well-being študentov, na ich duševné zdravie, študenti sa cítili nezávislejší a slobodnejší a dosahovali lepšie študijné výsledky. Pozitívnu školskú klímu spoluvytvárajú aj pedagógovia, čo bezpochyby pôsobí aj na ich well-being a dobré duševné zdravie. Všetci aktéri školskej klímy sa navzájom ovplyvňujú a vzájomne na seba pôsobia. Výskum sa realizoval na školách v USA (71), v Delhi (6 škôl) a 32 SŠ v Líbyi.

Ogurlu, Sevgi-Yalin a Yavuz-Birben (2016) sa zaoberali sociálnou oporou, ktorá je dôležitá pre well-being a dobré duševné zdravie každého človeka. Autori uvádzajú, že ľudia majú potrebu vytvárať a udržiavať zdravé medziľudské vzťahy. Systém sociálnej opory v školách tvoria pedagógovia a spolužiaci.

Limitom nášho výskumu bolo, že závery nemôžeme zovšeobecniť na celú populáciu pedagógov, ale na konkrétny výskumný súbor v danej škole.

Záver

V rámci ďalšieho výskumu by sme navrhovali uskutočniť výskumy zisťovania vnímania školskej klímy pedagógmi naprieč školám v rámci celého Slovenska. Výsledky výskumov by mohli priniesť podnetné informácie, ktoré by mohli slúžiť ako podklad a inšpirácia k vytváraniu opatrení na zlepšovanie školskej klímy na školách, k vytváraniu takých podmienok, v ktorých pedagógovia môžu tvorivo pracovať, rozvíjať sa, seberealizovať sa a zároveň vytvárať žiakom vhodné podmienky v rámci vyučovacieho procesu. Spokojní učitelia vplývajú na well-being a dobré duševné zdravie žiakov, dosahovanie dobrých študijných výsledkov a správanie žiakov. Pri nedostatku opory pre žiakov zo strany pedagógov môže prichádzať u žiakov k rôznym psychologickým ťažkostiam, emocionálnym a študijným problémom, k delikventnému správaniu, depresiám (Ogurlu, Sevgi-Yalin & Yavuz-Birben, 2016). Pri dostatočnej opore zo strany pedagógov sú žiaci šťastnejší, sebavedomejší, pociťujú menej stresu,



čo sa naopak prejaví aj na well-beingu a dobrom mentálnom zdraví pedagógov, keďže jednotliví aktéri školskej klímy sa navzájom ovplyvňujú.

Literatúra

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman.
- Blatný et al. (2010). *Psychologie osobnosti*. Grada.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Fenstermacher, G.D. & Soltis, J. P. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Fessler, R. & Ingram, R. (2003). The Teacher Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.) *Handbook of Educational Leadership and Management*. Pearson Education Ltd., s. 584-590.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). *Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary school students*. *Social Indicators Research*, 117, 1011-1032.
- Gajdošová, E. & Majerčáková Albertová, S. (2018). Overovanie medzinárodných dotazníkov školskej klímy na Slovensku. In E Gajdošová, M., Madro, M., & M. Valihorová, (Eds.). *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Ipčko, 64-78.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), s. 352-368.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teacher. *Educational Psychology Review*. 21(3), s. 193-218.
- Lazarová, B. & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261-273.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. IRIS.
- Klechtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 15(2), s. 257-272.
- Kraft, U. (2006). Burned Out. *Scientific American – Mind*, s. 28-33.
- Kumar, M. S. V., Phil, M., & Vijay, S. (2013). A Study of the Gifted in Relation to School Atmosphere and Their Academic Achievement. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(6), 37-39. Dostupné na: <https://www.iosrjournals.org>.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a vztahy ve škole*. Brno: Fakulta sociálních studií MU. s. 149.
- Majerčáková Albertová, S. (2017). Vplyv pozitívnej psychológie na sociálno-emocionálne zdravie žiakov základných škôl. *Školský psychológ*, 18(1), 180-185.
- Mareš, J. & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Portál.
- Mareš, J. & Ježek, S. (2012). *Klíma školní třídy – dotazník pro žáky*. Manuál. Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Maslach, C. & Jackson, S., E. (1981). Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 2, s. 99-113.



Ogurlu, U., Sevgi-Yalin, H., & Yavuz-Birben, F. (2016). The Relationship between Social-Emotional Learning Ability and Perceived Social Support of Gifted Students. In *Gifted Education International*, 2018. 34(1), 76-95. Dostupné na: <https://www.sagepub.co.uk/journalspermissions.nav>.

Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS

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

Spilková, V. & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova.

Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Stimul.

Szobiová, E. & Polák, D. J. (2019). Klíma inkluzívnej školy očami jej aktérov. In E. Gajdošová (Ed.) 2019. *Psychológia inkluzívnej školy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 22.10.2019. 208-221. Inštitút priemyselnej výchovy.

Švamberg-Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Takahashi, S. (2011). *Co-Constructing Efficacy: A „Communities of Practice“ Perspective on Teacher’s Efficacy Beliefs*. *Teaching and Teacher Education*. 27, s. 732-741.

Tischler, K. (2002). Specialized High Schools-Pros and Cons. In F. Moenks & H. Wagner (Eds.). *Development of Human Potential: Investment into our Future*. Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Rhodes, October 9-13, 2002. Verlag Karl Heinrich Bock.

WHO (2012). *Definition of Health*. Dostupné na: <https://www.who.int>.

Vancu, E., Glasová, M., & Harvanová, S. (2021). *Multimodalita vývinu emocionálnej regulácie u adolescentov*. Univerzita Komenského.

Wood, S. M. & Peterson, J. S. (2018). *Counseling Gifted Students. A Guide for School Counselors*. Springer Publishing Company.

Adresy autoriek

PhDr. Mgr. Romana Schunová, PhD., MBA

Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
831 07 Bratislava
schunova@fedu.uniba.sk

Mgr. Zuzana Štefanec, PhD.

Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Račianska 59
831 07 Bratislava
stefanec@fedu.uniba.sk



WHAT MAKES A GOOD TEACHER? PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHERS IN SLOVAKIA

Lenka Sokolová

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave

Miroslava Lemešová

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstract:

Teaching is a demanding profession with high societal expectations. Teachers play an important role in ensuring the quality of the education system and noncognitive, personality characteristics are considered crucial for effective professional performance. This study aims to analyse the perceptions of teachers about the interpersonal characteristics of an ideal teacher. Based on data from both pre-service and in-service teachers ($N = 345$), the ideal teacher should be responsible, helpful, emotionally aware and also dominant. The perceptions of student teachers do not differ much from those of in-service experts, however, junior pre-service teachers reported a different intensity of the characteristics of the ideal teacher compared to their more experienced colleagues. It is advisable to use psychological evaluation and the confrontation of real and ideal professional selves of prospective teachers as a part of career counselling, personal development and psychology courses for teacher candidates.

Key words:

ideal teacher, pre-service teachers, in-service teachers, interpersonal behaviour

Introduction

The teaching profession is typically associated with both high professional and societal expectations and occupational stress on the one hand (Johnson et al., 2005) and a rather low status in many countries on the other hand (Hargreaves, 2009). In the public discourse, highly effective, innovative, and devoted teachers (represented, for example, by teachers who have won awards, e.g., the Global Teacher Prize) are often contrasted with medialized examples of professional failures (e.g., comments in parent or student discussion groups on social media). Both professional expectations and publicly shared images might influence the decision to enter and stay in the profession, as well as the establishment of the professional identity of teachers.

These perspectives and challenges were even more pressing during and after COVID-19 pandemic (Kundra et al., 2023; Lassri, 2023). The COVID-19 pandemic has significantly altered the perception of the ideal teacher, emphasizing, for example



adaptability, technological proficiency, and emotional intelligence. During the pandemic, teachers had to transit swiftly to online learning environments, which required not only technical skills but also innovative teaching methods to engage students remotely (Goudarzi et al., 2023). The ideal teacher is now seen as someone who can effectively integrate technology into their pedagogy, maintain student engagement, and provide emotional support to students facing unprecedented challenges, as teachers needed to address the varied emotional and academic needs of their students (Kim et al., 2022).

The perception of the ideal teacher, compared to the self-esteem of a real teacher, plays an important role in the development of professional identities. The ideal self is defined as an image of a person that one aspires to be, in contrast to the real self, i.e., the actual person (perception of one's actual traits, abilities, behaviour, etc.). In the theory of humanistic psychology, the discrepancy between ideal and real selves leads to anxiety and an imbalance in one's personality (McMartin, 2017). Our ideal self is often formed and restructured through the observation of others, their performance, their cognitive and affective aspects of personality and their behaviour. Weinreich (2006) defined this aspirational or idealistic identification with each other as 'the similarity between the qualities that one attributes to the other and those that one would like to possess as part of one's ideal self-image.' Idealistic identification is an important element in the establishment of both personal and professional identities (Bačová, 1998).

The image of an ideal teacher unveils the dynamics of professional identity as a conflict between the real professional self and the ideal self (Beijaard et al., 2004). The perception of an ideal teacher is not static; it changes throughout an individual's career, reflecting the needs and demands of the profession, as well as the individual's performance in the profession. Despite cultural differences between education systems, certain characteristics of an ideal teacher seem universal and often incorporated into the goals of teacher education or specific training. For example, Bedir (2023) identified three fundamental qualities based on the literature review: passion for teaching, commitment, and playing as a role model. Qualities like these are viewed in contrast with the self-report of the qualities of teacher candidates or teacher trainees (Arnon & Reichel, 2007).

The characteristics and profiles of ideal teachers are often described as their skills or competencies, and personality traits or a combination of both. The topic of an ideal teacher profile has been discussed in many countries around the world. For example, Turkish pre-service teachers (N = 234) were asked to write an essay on their perception of an ideal teacher. Based on the content analysis of the essays, an ideal teacher should have good teaching skills (communication, effective teaching, and discipline in the classroom), subject knowledge and general knowledge, as well as personality characteristics, including tolerance, sensitivity, patience, and responsibility (Gençtürk et al., 2012). Spanish university students (N = 2221) described the subject knowledge of the teacher, communication skills, and classroom management competencies as the most important characteristics (Pozo-Munoz et al., 2000). The authors used semantic differential to assess their image of an ideal teacher. According to Czech pupils (N = 385) and parents (N = 583) who answered the questionnaire provided by the Ministry of Education, the most important competencies of an ideal teacher are subject knowledge and didactic skills; other important characteristics are a sense of humour, fairness, the use of attractive teaching methods or friendliness (MŠMT ČR, 2009). Based on several studies from Slovakia and the Czech Republic, Oravcová (2004) described the perception of ideal teacher by students as someone who is fair, respectful, patient, dominant and helpful and who can communicate as a partner and explain a topic



interestingly and clearly. These characteristics are very similar to the expert characteristics of an effective teacher (see, e.g., de Ruyter et al., 2003). Haamer and colleagues (2012) compared the image of an ideal teacher with groups of teachers with and without teaching experiences. They analysed 42 reflective writing exercises and 4 focus groups interviews. The participants without teaching experiences rated excellent subject knowledge first, followed by communication skills, personality, and the ability to present material to students. However, the experienced teachers named similar characteristics in a different order: didactic skills, personality characteristics (good relationships with students, effective communication and tolerance to diversity) and then subject knowledge. Similarly, Haamer et al. (2012) discussed the dynamics of ideal teacher perception in the university setting. Students of initial teacher education from Scotland (N = 186) responded to a questionnaire and defined their perception of an ideal teacher in terms of character traits, such as being kind, honest, and hard-working (de Ruyter et al., 2003). Post-covid study from India (Kundra et al., 2023) shows that the experience of learning and teaching during pandemic changed the perception of an ideal teacher to a certain extent and characteristics like showing concern became more important for students. Despite different methodologies and different cultural contexts, the studies show similar examples of effective teachers, with a combination of professional skills and personality dispositions.

The description of an ideal teacher, based on personality traits, is often related to psychological theories of personality (Genc et al., 2014; Göncz, 2017; Kim & MacCann, 2016) or interpersonal behaviour (Mlčák, 1996; Oravcová, 2004; Wubbels et al., 1992). Personality development during teacher career development (Chaaban & Du, 2017; Corcoran & O'Flaherty, 2016; Jugović et al., 2012) and differences in personality traits between teaching specializations (Cirtautienė, 2016) are often reflected in the criteria for selecting teachers (Klassen & Kim, 2019; Klassen & Tze, 2014) and in the discussion of keeping good teachers in the profession (Darling-Hammond, 2003). However, the COVID-19 pandemic has reshaped the requirements for teachers' personality traits and interpersonal skills, emphasizing also resilience, flexibility, and enhanced communication abilities. Teachers now need to demonstrate greater emotional intelligence to support students' mental health and well-being, as the pandemic has heightened stress and anxiety levels among students (Chen et al., 2024).

Research studies usually focus their attention on one specific target group: pupils, university students, or pre-service teachers. Expert teachers are not frequently asked about their perception of ideal teacher characteristics, however, some authors argue that the perception of ideal teacher is unstable phenomenon and tend to change in the course of teaching experience and surrounding environment (Kundra et al., 2023). For this reason, it is relevant to analyse the perception of the personality of an ideal teacher, as perceived by teachers at different career levels. Our aim is to compare the characteristics of an ideal teacher across four career levels, so as to discuss the similarities, differences, and potential implications for teacher training. This study aims to investigate the beliefs of pre-service and in-service teachers about interpersonal characteristics that are the most important in determining a good teacher. Our main research question is whether the perception of the interpersonal characteristics of an ideal teacher differ between the four cohorts of teachers and professional levels.



Participants

Participants (Table 1) in the study ($N = 345$) were junior pre-service teachers ($n = 92$), senior pre-service teachers ($n = 120$), novices ($n = 43$) and expert in-service teachers ($n = 90$). The average age in the sample was 29.63 ($SD = 12.09$, $min = 19$, $max = 61$). Most of the sample were female ($n = 297$), which is typical of the teaching profession in Slovakia (Slovak Centre for Scientific Information, 2020). At the time of data collection, pre-service teachers were enrolled in the teacher training programme for secondary school teachers (for pupils from 11 to 19 years of age) at the Comenius University in Bratislava. Junior pre-service teachers were recruited during their introductory psychology courses. They were studying in the first semester of teacher training at the bachelor level. The senior pre-service teachers were in their final (fifth) year of training (the third semester of the master's course). In-service teachers taught at the lower or higher secondary school level (pupils between 11 and 19 years of age). Novice teachers had a maximum of three years of teaching practice. Expert in-service teachers had at least seven years of teaching experience and occupied an expert teacher position (class teacher, teacher trainer, deputy headteacher, etc.). All participants were recruited through university contact lists. They participated in the study voluntarily and anonymously, without financial or material reward.

Tab. 1: Research sample description

	N	Male	Female	Age	Teaching practice
Junior pre-service teachers	92	12	80	20.68	N/A
Senior pre-service teachers	120	14	106	23.61	N/A
Novice teachers	43	8	35	26.23	1.47
Expert teachers	90	14	76	47.69	22.73
SUM	345	48	297	29.63	6.11

Instrument

We used Leary's questionnaire of interpersonal diagnostics (ICL), to investigate pre-service and in-service teachers' perceptions of an ideal teacher personality. The instrument is still widely used in research into teachers' interpersonal characteristics, that are important for effective classroom management, the building of relationships with pupils, parents, and colleagues (see, e.g., den Brook et al., 2002; Mičák, 1996; Oravcová, 2004; Wubbels et al., 2012 and others) and other areas of interpersonal assessment. It was standardized for the Czechoslovak population ($N = 673$) and the authors reported adequate reliability with internal consistency measured by Hoyt ANOVA ranging from $rtt = .62$ to $rtt = .75$ (Leary et al., 1976). This method allows not only to self-report but also to report on the interpersonal characteristics of significant others (e.g., a partner) or idealized characteristics (e.g., an ideal self or an ideal partner), which we consider an advantage for this type of research. In this study, we asked participants to report on the interpersonal characteristics of an ideal teacher.



The questionnaire consisted of 128 dichotomic items, describing interpersonal characteristics or behaviours (e.g., friendly, does not trust anyone, selfish, etc.). The items were divided into 16 subscales and these were linked to eight personality dimensions (Table 2). Primary data analysis was based on gross scores from these dimensions. As the data were not normally distributed across all four sub-groups of participants, we used the Kruskal-Wallis test as a non-parametric alternative of one-way ANOVA to compare the profiles among the groups. To identify the dominant type of ideal interpersonal behaviour for each subgroup, we used the DOM and LOV indices. These indices pinpoint the location on the two axes: dominance – submissiveness and hostility – affiliation and allow the researcher to find the vector centre of the dominant octant of interpersonal behaviour.

Tab. 2: Description of Personality dimensions of ICL questionnaire

Dimension	Description of adaptive behaviour
dominant & assured (PA)	active, competent behaviour and authority based on an individual's abilities
competitive & mistrusting (BC)	independent and self-confident behaviour
cold & hostile (DE)	firm and resolute behaviour, often punishing, in an adaptive form adequate to a social situation
detached & inhibited (FG)	criticism and scepticism toward conventions and traditional relationships
unassured & submissive (HI)	modest and shy behaviour with a tendency to obey others
deferent & trusting (JK)	admiring or trusting conformity, in an adaptive form adequate to a social situation
warm & friendly (LM)	extraverted, friendly behaviour, open to cooperation and compromising
sociable & protective (NO)	responsible and respectful behaviour, helpful, emotionally aware and ready to help others, often an informal leader of a group

Results

Based on the gross values of the entire group of our participants (Table 3), an ideal teacher should be both dominant and self-confident ($M = 8.70$, $Mdn = 9$) but also friendly and sociable ($M = 8.72$, $Mdn = 9$). Submissiveness ($M = 3.68$, $Mdn = 3$) and scepticism ($M = 3.99$, $Mdn = 4$) were rated as less suitable for an ideal teacher. According to the score of dominance ($DOM = 9.08$, $T-DOM = 65$) and affiliation ($LOV = 3.9$, $T-LOV = 55$), the dominant octant of interpersonal behaviour for the whole sample is NO octant (sociable & protective), which is characterized as being responsible and respectful, helpful, emotionally aware, and always ready to help (Table 2).

A comparison of the gross scores of the interpersonal dimensions across career levels showed significant differences in all eight dimensions (Table 3). Junior pre-service teachers reported the lowest scores in all the dimensions, while the scores of senior



pre-service teachers, novices, and expert teachers were more consistent. Expert teachers differed in their perception of the characteristics of the ideal teacher in the PA dimension (dominant and assured), BC dimension (competitive and mistrusting) and the HI dimension (unassured and submissive). They rated those dimensions lower than senior pre-service teachers and novice teachers. Despite differences in the rating of individual dimensions, the dominant octant for all four groups of teachers was NO octant (sociable and protective).

Tab. 3: Differences in the perception of ideal teacher across career levels

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>
PA	Junior PT	92	8.00	8	2	16	64.56	0.000	0.181	0.939
	Senior PT	120	9.61	9	4	16				
	Novice T	43	9.14	9	8	11				
	Expert T	90	7.99	8	0	16				
	Total	345	8.70	9	0	16				
BC	Junior PT	92	6.62	7	2	11	37.83	0.000	0.102	0.675
	Senior PT	120	7.79	8	2	16				
	Novice T	43	7.98	8	5	10				
	Expert T	90	7.33	7	0	14				
	Total	345	7.38	8	0	16				
DE	Junior PT	92	5.70	6	1	10	50.07	0.000	0.138	0.8
	Senior PT	120	7.60	8	3	15				
	Novice T	43	7.40	8	4	10				
	Expert T	90	7.23	8	0	11				
	Total	345	6.97	7	0	15				
FG	Junior PT	92	2.43	2	0	8	69.34	0.000	0.195	0.983
	Senior PT	120	5.02	4	1	14				
	Novice T	43	4.37	4	1	11				
	Expert T	90	4.03	4	0	11				
	Total	345	3.99	4	0	14				
HI	Junior PT	92	2.53	3	0	8	63.14	0.000	0.176	0.925
	Senior PT	120	4.82	4	1	15				
	Novice T	43	3.72	4	0	9				
	Expert T	90	3.32	3	0	12				
	Total	345	3.68	3	0	15				
JK	Junior PT	92	5.24	5	1	10	37.59	0.000	0.101	0.672
	Senior PT	120	7.26	7	3	13				
	Novice T	43	6.44	6	2	11				



	Expert T	90	6.56	6.5	2	13				
	Total	345	6.43	7	1	13				
LM	Junior PT	92	8.37	8.5	2	13	14.64	0.002	0.034	0.376
	Senior PT	120	9.38	9	4	14				
	Novice T	43	8.60	8	4	13				
	Expert T	90	8.27	8	2	15				
	Total	345	8.72	9	2	15				
NO	Junior PT	92	7.46	7.5	3	12	21.19	0.000	0.053	0.475
	Senior PT	120	8.88	8	5	15				
	Novice T	43	8.60	8	6	15				
	Expert T	90	8.60	8	2	16				
	Total	345	8.39	8	2	16				

Note: *M* = mean, *Mdn* = median, *H* = Kruskal-Wallis statistics, *d* = Cohen's *d*

Discussion

Both pupils and student teachers around the world often describe good teachers in terms of their non-cognitive, personality characteristics, communication, and social skills (de Ruyter, 2003; Rusu et al., 2012). According to Oravcová (2004), ideal teachers could be characterized as having a sociable and protective type of personality (NO dimension according to Leary's concept of interpersonal characteristics) and they are often described as responsible and respectful, helpful, emotionally aware and always ready to help others. Participants in our study perceived an ideal teacher in a similar way, as having a sociable and protective personality, with the highest scores in the dimensions of dominance (PA) and affiliation (LM). This trend was consistent across all four career level cohorts (junior pre-service teachers, senior pre-service teachers, novices, and expert teachers). However, significant differences were found in individual scores across dimensions and career levels.

Junior pre-service teachers who had recently started their teacher training at the time of data collection, rated all the dimensions lower than their more experienced colleagues. Their scores were also lower than those reported by Mičák (1996), who used the ICL questionnaire to assess the characteristics of an ideal teacher among secondary school students. However, the junior pre-service teachers' profile of a fictive, ideal teacher was similar to the profile reported by secondary school students. Students (Mičák, 1996), pre-service teachers and university students (Oravcová, 2004), as well as teachers at different career levels in our sample, perceived an ideal teacher as having a NO dimension personality and displaying protective, dominant, and affiliative interpersonal behaviour, rather than critical, aggressive, shy, or submissive behaviour. These perceptions represent the same Slovak and Czech cultural contexts as those of our research, however, they might be affected by the cohort effect, e. g., variations in the image of ideal teacher over time.

Differences in the perception of an ideal teacher between career levels also revealed a difference in the perception of dominant and competitive behaviour. Senior pre-service teachers and novice teachers reported higher scores on these dimensions than junior pre-service teachers and expert teachers. These differences are similar to those



reported by researchers in the area of classroom management (Martin & Baldwin, 1994; Witcher et al., 2008). Martin and Baldwin (1994) analysed the beliefs surrounding classroom management among novices and experienced teachers. The beliefs were classified on a continuum, reflecting the degree of teacher power over students: interventionists are those who believe that the teacher is responsible for the control of discipline in the classroom and should use more dominance and power, compared to interactionalists and non-interventionists, who tend to believe that students should be responsible for controlling their behaviour. Less experienced teachers scored significantly more often as interventionists (Martin & Baldwin, 1994). Student teachers, transitioning into service, and novice teachers with limited teaching experiences are often afraid of managing discipline in the classroom (Lemešová, 2013). This anxiety may lead to the belief that they need to be stricter and more dominant to maintain discipline and gain respect from their students. According to Kim and MacCann (2016), when analysing the perception of an ideal teacher, we can distinguish between absolute personality preferences, which are universally desired, and relative personality preferences; these are personality traits deemed relative to the level of the trait of the participants. In other words, certain differences in reports could be explained by an individual's association with an ideal teacher and his or her interpersonal characteristics.

Although student teachers at the beginning of their studies (without any experience of their teaching practice) may perceive an ideal teacher through the lenses of students, the perception of an ideal teacher's interpersonal behaviour by students is similar to that of secondary school students. As they gradually identify with their professional role, they might perceive the image of an ideal teacher in a different way. Senior pre-service teachers and novice teachers who face the first challenges of teaching may perceive an ideal teacher as being stricter and more dominant, while expert teachers describe their ideal teacher as being more friendly, sociable, and protective. These results support the idea of managing classroom discipline as one of the important challenges and anxieties of new teachers (Lemešová, 2013). Despite certain differences, all four career groups appeared to have the vector centre in the same octant of sociable and protective interpersonal behaviour.

Conclusion

The analysis of research results, presented in this study, leads to several implications for pre-gradual teacher education. The quality of teacher training and the selection of teacher candidates is often discussed around the world (e.g., Klassen & Kim, 2019; Klassen & Tze, 2014). In Slovakia, students are often accepted for university teacher training without any entrance examinations, or these examinations are mostly focused on subject specialization, rather than on the assessment of personality dispositions for the teaching profession. These students might finish their studies and enter the profession, without having reflected on their interpersonal characteristics. As Hossiep et al. (2015) stated, individuals are often hired for their abilities and fired for their personality. Novice teachers might be challenged with many interpersonal situations, which will be demanding for them, if they do not reflect on and develop their interpersonal behaviour together with their teaching skills. Therefore, it is advisable to use psychological assessment and the confrontation of real and ideal professional selves of prospective teachers as a part of an entrance assessment and career counselling. Personal development, social-psychological training and psychology courses for teacher candidates play important role too. There is a space for pre-service teachers to reflect and discuss their career choices, understand their strengths and



limitations, develop their psychological literacy and social-psychological competences, so as to prepare them for effective, interpersonal functioning in this demanding profession.

Acknowledgement

The study was supported by grant agency KEGA, grant no. KEGA 035UK-4/2022 Psychology education for non-psychological professions: Methodological and content support.

References

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who Is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of Education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Báčová, V. (1998). Možnosti zisťovania osobnej identity: metodika IDEX. [The possibilities of personal identity assessment: the IDEX (Identity Exploration) method]. *Československá psychologie*, 42(5), 449-461.
- Bedir, H. (2023). Three Main Characteristics of an Ideal Teacher. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p438>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice Teachers' Job Satisfaction and Coping Strategies: Overcoming Contextual Challenges at Qatari Government Schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Chen, X.-M., Liao, X. L., Chen, I.-H., Gamble, J.H., Jiang, X.-Y., & Li X.-D. (2024). The long-term effects of perceived instructional leadership on teachers' psychological well-being during COVID-19. *PLoS ONE* 19(8), e0305494. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305494>
- Cirtautienė, L. (2016). Personality Traits of Teachers in Lithuania: Do Preschool and Comprehensive School Educators Differ? *International Journal of Psychology: Biopsychosocial Approach*, 19, 89-104. <https://doi.org/10.7220/2345-024X.19.5>
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2016). Personality Development During Teacher Preparation. *Frontiers of Psychology*, 7, 1677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01677>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- De Ruyter, D. J., Conroy, J. C., Lappin, M., & McKinney, S. (2003). Ideals of ITE Students at the University of Glasgow. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 771-785. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.003>
- den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and Improving the Quality of Teachers' Interpersonal Behaviour. *International Journal of Educational Management*, 16(4), 176-184. <https://doi.org/10.1108/09513540210432155>



- Genc, L., Pekić, J., & Genc, A. (2014). The Structure of Personality of a Good Teacher from Students' Perspective According to the Big-Five Model. *Psihologija*, 47, 49-63. <https://doi.org/10.2298/psi1401049g>
- Gençtürk, E., Akbaş, Y., & Kaymakci S. (2012). Qualifications of an Ideal Teacher according to Social Studies Preservice Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1569-1572.
- Göncz, L. (2017). Teacher Personality: A Review of Psychological Research and Guidelines for a More Comprehensive Theory in Educational Psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Goudarzi, E., Hasanvand, S., Raoufi, S., & Amini, M. (2023) The sudden transition to online learning: Teachers' experiences of teaching during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE* 18(11), e0287520. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287520>
- Haamer, A., Lepp, L., & Reva, E. (2012). The Dynamics of Professional Identity of University Teachers: Reflecting on the Ideal University Teacher. *Studies for the Learning Society*, 2-3, 110-120.
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In: Saha L. J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol 21. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hossiep, R., Schecke, J., & Weiß, S. (2015). Zum Einsatz von persönlichkeitsorientierten Fragebogen Eine Erhebung unter den 580 größten deutschen Unternehmen. *Psychologische Rundschau*, 66,127-129. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000235>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P., & Vidović Vizek, V. (2012). Motivation and Personality of Preservice Teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Kim, L. E., & MacCann, C. (2016). What Is Students' Ideal University Instructor Personality? An Investigation of Absolute and Relative Personality Preferences. *Personality and Individual Differences*, 102, 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.068>
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). What makes a great teacher during a pandemic? *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 129-131. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1988826>
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting Teachers and Prospective Teachers: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 26, 32-51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kundra, S., Kundra, N., & Shirotriya, A. K. University students' perceptions of an ideal English teacher before and during the COVID-19 pandemic: A study. *Cogent Arts & Humanities*, 10, 2245623. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2245623>



- Lassri, D. (2023). Psychological distress among teaching staff during the COVID-19 pandemic: A transdiagnostic perspective on profiles of risk and resilience. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104143>
- Leary, T., Suczek, R. F., Laforge, R. L., Kožený, J., & Ganický, P. (1976). T-113 *Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL*. [Questionnaire of interpersonal diagnosis ICL]. Psychodiagnostika.
- Lemešová, M. (2013). Čo ak je realita ešte horšia... obavy študentov a študentiek učiteľstva [What If Everyday Reality Is Worse... Students of Teaching and Their Fears]. In *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život*. Stimul. Pp. 188-192.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1994). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*. Annual Conference of the Southwest Educational Research Association. Available online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387471.pdf>
- McMartin, J. (2017). *Personality Psychology: A Student-Centered Approach*. Sage.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Available online: www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani
- Milčák, Z. (1996). Preferované interpersonální chování učitele [Preferred interpersonal behaviour of a teacher]. *Pedagogika*, 46(2), 152-155.
- Oravcová, J. (2004). Sociálne a interpersonálne črty osobnosti budúcich učiteľov [Social and interpersonal personality characteristics of future teachers] *Pedagogická orientace*, 14(2), 28-38.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for Student Evaluation of Teacher Effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.
- Rusu, C., Soitu, L., & Panaite, O. (2012). The Ideal Teacher. Theoretical and Investigative Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 1017-1021.
- Slovak Centre for Scientific Information (2022). *Štatistická ročenka 2021/22 [Statistical Yearbook 2020/21]*. Available online: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603
- Weinreich, P. (2006). *Identity Structure Analysis - Societal & Clinical Contexts*. Presentation at the conference NIBPS, Belfast. Available online: www.identityexploration.com/ISA_Presentations_and_Papers.asp
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., & Minor, L. C. (2008). Preservice Teachers' Perceptions of Characteristics of an Effective Teacher as A Function of Discipline Orientation: A Mixed Method Investigation. *The Teacher Educator*, 43, 279-301. <https://doi.org/10.1080/08878730802247852>
- Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. (1992). Review of Research on Teacher Communication Styles with Use of the Leary Model. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 1-11.



Adresy autoriek**doc. Mgr. Lenka Sokolová, PhD.**

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava

lenka.sokolova@fses.uniba.sk

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.

Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

lemesova@fedu.uniba.sk



<https://doi.org/10.33542/EDU2024-2-4>

PODPORNÉ SLUŽBY A ŠTUDENTI S PORUCHOU SLUCHU NA VYBRANEJ VYSOKEJ ŠKOLE – NÁZORY VYBRANÝCH PARTICIPANTOV

SUPPORT SERVICES AND STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT AT THE SELECTED UNIVERSITY - OPINIONS OF THE SELECTED PARTICIPANTS

Miroslava Tomášková, Cecília Kalinková

Ústav špeciálnopedagogických štúdií a inkluzívneho vzdelávania, Pedagogická fakulta
Univerzity Komenského v Bratislave

Abstract:

The contribution focuses on analyzing the opinions of selected participants regarding the provided support services for students with hearing impairments at Comenius University in Bratislava. The aim of the study is to gather and interpret the perspectives of two students with hearing impairments, a note-taker, a sign language interpreter, and the director of the Center for Support of Students with Specific Needs. The study's results reveal the diversity of participants' experiences in terms of access to information and the use of supportive technologies at the university. Participants with hearing impairments also expressed their attitudes towards existing services aimed at improving their education. The insights obtained enable us to identify areas where improvement is needed in providing support services for students with hearing impairments at the university. The results of this study may provide a basis for further steps in the development of an inclusive environment at the university for students with hearing impairment.

Keywords:

student with hearing impairment, support services, tertiary education, universal design

Úvod

Predpokladom pre štúdium na vysokej škole je, aby študent disponoval dostatočnými zručnosťami a schopnosťami, ako napríklad sebaobsluha, mobilita (orientácia v novom prostredí), sociálne a komunikačné schopnosti (schopnosť vyjadriť a obhájiť vlastné názory, vedieť požiadať o pomoc alebo ju odmietnuť, schopnosť udržania dobrých vzťahov), akademické zručnosti (nájsť správny spôsob učenia, príprava na štúdium,



konzultácie) a technické zručnosti (používanie asistenčných technológií, vedieť pracovať s informáciami) (Univerzita Komenského v Bratislave, 2024). Vzdelávanie na vysokých školách je v podmienkach Slovenskej republiky dostupné pre každého, bez obmedzenia veku, bez rozdielu pohlavia, rasy, národnosti, náboženstva (Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z.z.). Rovnaké právo na vzdelávanie na vysokej škole majú okrem intaktných študentov aj študenti so špecifickými potrebami. *Študent so špecifickými potrebami* je charakterizovaný ako osoba, ktorá v rámci svojho vzdelávania na vysokej škole potrebuje využívať určité asistenčné pomôcky a prostriedky, ktoré mu pomôžu pri zvládnutí celého vzdelávacieho procesu. Zákon č. 131/2002 o vysokých školách Z.z., § 100, čl. 2 kategorizuje študentov so špecifickými potrebami nasledovne: a) študent so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím, b) študent s chronickým ochorením, c) študent so zdravotným oslabením, d) študent s psychickým ochorením, e) študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, f) študent s poruchami učenia. Podľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023) sú vysoké školy sú od 1. januára 2013 povinné vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon. V súvislosti s trendom inkluzívneho vzdelávania sa dnes stretávame s pojmom *univerzálny dizajn vo vzdelávaní*^{1 2}, ktorý by mal byť v rámci Slovenskej republiky aplikovateľný aj na vysokých školách (Tarciová, D., Schmidtová, M. a Németh, O., 2016). Dnešná doba poskytuje mnoho nových technológií, systémov a postupov, ktoré môžeme vidieť aj v rámci procesov vysokoškolského vzdelávania, a môžeme povedať, že ich cieľom je zvýšenie kvality života a vzdelávania aj pre študentov so špecifickými potrebami. V našom príspevku sa ďalej hlbšie zameriavame na skupinu študentov s poruchami sluchu.

Študent s poruchou sluchu na vysokej škole

Je zrejmé, že porucha sluchu ovplyvňuje kvalitu života jednotlivca a nesie so sebou určité dôsledky. K najväčším dôsledkom patria (Hovorková a kol., 2018):

- a. *jazykové dôsledky* - problémy s gramatikou, slovnou zásobou, tvorbou fráz a viet, problémy s artikuláciou,
- b. *vzdelávacie dôsledky* - slabšia absorpcia informácií, horšia kvalita čítania a porozumenia textom, horšie známky, slabšia koncentrácia,
- c. *psychologické/emocionálne dôsledky* - pocit viny, hnev, smútok až depresia, nízke sebavedomie,
- d. *sociálne dôsledky* - horšie nadväzovanie vzťahov, osamelosť, jednotlivec potrebuje dlhší čas na začlenenie sa do spoločnosti,
- e. *zdravotné dôsledky* - únava a bolesti hlavy,
- f. *pracovné dôsledky* - nízka úroveň uplatnenia sa po vyštudovaní vysokej školy.

¹ v odbornej literatúre sú zaužívané aj pojmy ako bezbariérovosť, alebo univerzálne navrhovanie (používané na Slovensku), navrhovanie/dizajn pre všetkých (zadefinované Európskou Úniou) alebo inkluzívne navrhovanie (používané vo Veľkej Británii) (Tarciová, D., Schmidtová, M., Németh, O., 2016).

² „Univerzálny dizajn je navrhovanie výrobkov, zariadení, programov a služieb tak, aby ich mohli využívať v najväčšej možnej miere všetci ľudia bez nevyhnutnosti úprav alebo špeciálneho dizajnu: „univerzálny dizajn“ nevylučuje asistenčné zariadenia pre určité skupiny osôb so zdravotným postihnutím, ak je to potrebné“ (Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2010, s. 1167).



Študenta s poruchou sluchu môžeme označiť ako jednotlivca, ktorý v rámci svojho vzdelávania potrebuje od prostredia školy špeciálny prístup a má určité špeciálne potreby. Miera špecifických potrieb sa však môže líšiť v závislosti od rozličných faktorov – typ, stupeň straty sluchu, používania kompenzačnej pomôcky, preferovanej komunikačnej formy a pod. Z toho dôvodu je dôležitá klasifikácia študentov s poruchami sluchu – študent nepočujúci, študent nedoslýchavý, študent ohluchnutý a študent s kochleárnym implantátom. Vychádzame predovšetkým klasifikácie osôb s poruchami sluchu od Tarcsiovej (2008). Stručná charakteristika týchto skupín je zhrnutá v nasledujúcej tabuľke č. 1.

Tabuľka 1 Stručná charakteristika študentov s poruchami sluchu

Študent s PS	Stručná charakteristika
Študent nepočujúci	Ťažké stupne strát sluchu Strata sluchu získaná v ranom a v detskom veku, prelingválne Časté používanie posunkového jazyka
Študent nedoslýchavý	Od ľahkých až po ťažšie stupne strát sluchu Rozličné komunikačné formy – hovorený jazyk, odzeranie, sčasti využívanie posunkov Problémy s porozumením Používanie kompenzačných pomôcok
Študent ohluchnutý	Strata sluchu počas života, postlingválne Akustická pamäť často zachovaná Možná prítomnosť psychických problémov z dôvodu komunikačnej bariéry Väčšinou využívaný hovorený jazyk a odzeranie
Študent s kochleárnym implantátom	Využívanie kochleárneho implantátu Charakteristika podobná ako u študentov s nedoslýchavosťou Preferovaná forma komunikácie je zväčša hovorený jazyk

Zdroj: Tarcsiová, 2008 (upravené autorkami)

V rámci vzdelávania sú celkové komunikačné schopnosti študenta so sluchovým postihnutím jedným z najdôležitejších faktorov, ktorý má samozrejme vplyv aj na ďalšie oblasti jeho života, teda sociálnu, rodinnú alebo pracovnú oblasť. Komunikácia je základným prvkom prenosu informácií, preto je potrebné zabezpečiť, aby bola čo najkvalitnejšia. Cieľom je v tomto prípade zredukovanie miery vplyvu poruchy sluchu a eliminácia komunikačných bariér, ktoré by mohli narušiť kvalitu komunikácie medzi študentom s poruchou sluchu a jeho okolím. V prípade neeliminovania týchto bariér môže kvalita komunikácie výrazne klesať, a študent so sluchovým postihnutím môže dostávať (prípadne odovzdávať) nepresné informácie. Jedná sa o nasledovné oblasti problémov a deficitov, s ktorými sa stretávame u študentov so sluchovým postihnutím (Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami, 2011; Marschark, et al., 2016):

- problémy so slovnou zásobou (jej pomalší rozvoj),
- problém naučiť sa význam abstraktných slov (napr. slová predtým, potom)



- problém s pochopením homoným a synonymým,
- problém pri tvorbe viet (často sa jedná o nesprávnu štruktúru viet, neusporiadaná

myšlienka pri tvorbe súvetí),

- nesprávna intenzita hlasu, výška hlasu, artikulácia.

Študenti DHH v porovnaní so svojimi počujúcimi rovesníkmi často vstupujú do vysokoškolského vzdelávania s nižšími vzdelávacími a akademickými výsledkami a s obmedzenými znalosťami hovoreného jazyka a jeho písanej formy (Marschark & Wauters, 2008 in Marchark et al., 2016). Z vyššie uvedeného vyplýva, že ak chceme zabezpečiť, aby títo študenti dokázali so svojim prostredím kvalitne komunikovať, je potrebné, aby si vybrali takú komunikačnú formu, ktorá bude pre nich najvhodnejšia, t.j. napr. hovorený jazyk, posunková komunikácia, odzveranie, písaná podoba jazyka a pod. (Martišová, 2016; Tarcsiová, 2008). Pravdepodobnejšie je, že študenti, u ktorých strata sluchu nastala v neskoršom období počas života, budú viac využívať metódu odzverania, kdežto študenti, u ktorých bola strata sluchu vrodená, sa spoľahnú na iné formy komunikácie, ako napríklad posunkový jazyk (Beliková et al., 2012). Ako uvádza Pecárová (2015), študenti s PS nedokážu počas komunikácie zachytiť všetky dôležité informácie, a teda ich komunikačná schopnosť je limitovaná. Z toho vyplýva, že každý z nich využíva iné komunikačné prostriedky alebo kanály, a aj spôsob komunikácie môže byť individuálny. Podporné služby, ktoré je možné poskytovať zo strany vysokej školy musia byť preto prispôbené individuálnym špecifickým potrebám a študent by mal mať možnosť vybrať si zo širokého spektra možností. Okrem toho rozmanité osobnostné charakteristiky študentov, ako sú úroveň motivácie a záujem o vzdelávanie, študijné návyky a stratégie, schopnosti sebaaprezentácie a problémy s identitou, môžu hrať kľúčovú úlohu v ich úspechu vo vysokoškolskom vzdelávaní (Albertini et al., 2011).

Podporné služby v terciárnom vzdelávaní na Univerzite Komenského v Bratislave

V súvislosti s uvedenými princípmi univerzálneho navrhovania je dôležité jeho prepojenie s poskytovaním podporných služieb, poradenstva, a úprav prostredia pre kompenzovanie znevýhodnenia uchádzačov so špecifickými potrebami o štúdium na vysokej škole Tarcsiová, D., Schmidtová, M., Németh, O., 2016). Študent so špecifickými potrebami má podľa Zákona o vysokých školách č. 131/2002 Z.z., § 100 nárok na poskytnutie a využívanie týchto podporných služieb: *využívanie špecifických vzdelávacích prostriedkov, zabezpečenie individuálneho študijného plánu, úprava podmienok výučby s ohľadom na konkrétnu špecifickú potrebu študenta, osobitný prístup pedagógov k študentovi so špecifickými potrebami, finančné zvýhodnenie štúdia (možnosť odpustenia školného).*

Vyhláška č. 458/2012 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami definuje minimálne nároky študenta so špecifickými potrebami podľa § 100 ods. 2 zákona na podporné služby podľa druhu špecifickej potreby. Študenti s poruchami sluchu majú podľa tejto vyhlášky nárok na nasledujúce oblasti, pričom sú nároky uvedené bez cudzej pomoci, s využitím asistenčných technológií (viď tab.č.2).



Tabuľka 2 Minimálne nároky pre študentov s poruchami sluchu

Študent s PS	Priestorové nároky	Materiálne nároky	Nároky súvisiace so štúdiom
Študent nepočujúci	Nie sú žiadne	Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas	Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností
Študent nedoslýchavý	Nie sú žiadne		Podpora pri zabezpečovaní študijnej literatúry, podkladov z prednášok a zadaní z cvičení

Zdroj: Vyhláška č. 458/2012 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami

Vzhľadom na charakter nášho príspevku sa budeme bližšie venovať podporným službám ³a primeraným úpravám ⁴v rámci terciárneho vzdelávania pre študentov s poruchami sluchu na Univerzite Komenského v Bratislave. Do podporných služieb spadajú aj centrá podpory pre študentov so špecifickými potrebami, špeciálno-pedagogické pracoviská, služby koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami, a asistenčné technológie.

V rámci Univerzity Komenského v Bratislave je zriadené *Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami*, ktoré poskytuje nasledujúce služby (Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami, 2024b):

- aktuálne informácie o podmienkach štúdia na UK v prístupnej forme;
- evidenciu uchádzačov a registráciu študentov UK so špecifickými potrebami v zmysle vyhlášky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami,
- vyhodnotenie žiadosti o poskytnutie primeraných úprav a podporných služieb a prípravu návrhov na primerané úpravy a podporné služby v spolupráci s komisiou (primerané úpravy a priznáva dekan príslušnej fakulty UK);
- koordinovanie zabezpečovania primeraných úprav a podporných služieb pre študentov so špecifickými potrebami v spolupráci s fakultnými koordinátormi;
- poradenstvo, informácie a vzdelávacie aktivity pre pedagogických i nepedagogických pracovníkov univerzity a koordinátorov zamerané na špecifiká štúdia so špecifickými potrebami;

³ Pod pojmom podporné služby sa rozumejú činnosti, ktoré sú poskytované študentom so špecifickými potrebami k zabezpečeniu všeobecne prístupného akademického prostredia (napr. transformácia študijných textov do prístupnej formy pre nevidiacich, nácvik používania asistenčných technológií, individuálne vyučovanie vybraných predmetov, kopírovanie, tlačenie, tréning mobility a orientácia v akademickom prostredí, prednostné pridelenie ubytovania vo vysokoškolskom internáte a pod.) (Smernica UK, IV. časť Primerané úpravy a podporné služby Čl. 7 Definovanie primeraných úprav a podporných služieb, ods.4)

⁴ Pod pojmom primerané úpravy rozumieme také zmeny pri absolvovaní štúdia, vo formách vyučovania a hodnotenia výsledkov, ktoré umožňujú študentovi so špecifickými potrebami plniť si študijné povinnosti a uplatňovať študentské práva na porovnateľnej úrovni, ako to univerzita umožňuje bežným študentom, bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon a bez zmeny charakteru študijného programu ((Smernica UK, IV. časť Primerané úpravy a podporné služby Čl. 7 Definovanie primeraných úprav a podporných služieb, ods.3)



- spoluprácu s pracoviskami a účelovými zariadeniami univerzity; najmä im poskytuje informácie a poradenstvo v súvislosti so špecifickými potrebami študentov a podmienkami pre štúdium;
- monitorovanie a vyhodnocovanie opatrení zameraných na odstraňovanie existujúcich bariér v akademickom prostredí a predchádzanie tvorbe nových bariér (fyzických, informačných, komunikačných, humánnych)
- navrhovanie krokov a riešení smerujúcich k vytváraniu všeobecne prístupného akademického prostredia;
- v spolupráci s fakultnými koordinátormi návrh rozpočtu na zabezpečenie primeraných podmienok pre nasledujúci kalendárny rok podľa počtu študentov so špecifickými potrebami a ich potrieb,
- prípravu podnetov vo vzťahu k nadriadeným orgánom v otázkach implementácie legislatívnych záväzkov na univerzite.

Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami sa sústreďuje na tri hlavné oblasti: akademická podpora, vzdelávacia a tréningová činnosť a technická podpora. Hlavné možnosti podpory vzdelávania študentov so špecifickými potrebami sú individuálny študijný plán, asistenčné technológie, asistenčné služby a bezbariérový prístup (Lopúchová et al., 2016).

Podporné služby pre študentov s poruchami sluchu

Pre úspešné absolvovanie štúdia na vysokej škole sú študentom s PS poskytované podporné služby a asistenčné technológie. Medzi podporné patria predovšetkým upravený spôsob výučby v triedach, prítomnosť koordinátorov pre študentov, služby zápisu poznámok, ako aj pedagogické skúsenosti, ktoré predstavujú dôležité prvky ovplyvňujúce rozvoj inkluzívneho vysokoškolského vzdelávania pre študentov s PS (Alkharji, 2023). Tarcsiová (2008) vymedzuje dve hlavné oblasti, a to *materiálnu podporu* (počúvanie a vnímanie televízie, zosilnenie zvuku) a *personálnu podporu* (služby rôznych pracovníkov). Konkrétne hlavné možnosti podpory uvádzame v tabuľke č. 3.

Tabuľka 3 Možnosti podporných služieb a asistenčných technológií u študentov s poruchami sluchu

Podporné služby pre študentov s PS	Špecifiká poskytnutia podpornej služby
<i>Koordinátor pre študentov s poruchami sluchu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Usmernenie študenta, informovanosť o technickej podpore, poradenstvo, • Uprednostnenie osobných konzultácií pred e-mailovou formou
<i>Tlmočník do posunkového jazyka, Artikulačný tlmočník</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tlmočenie informácií v rámci prednášok, konzultácií
<i>Zapisovateľ poznámok, simultánny prepis poznámok</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lepšie sústredenie na prednášajúceho na hodine • Môže byť vykonávané aj spolužiakom, ktorý je zapísaný do Centra podpory študentov so špecifickými potrebami
<i>Individuálny študijný plán</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prispôsobenie podmienok výučby (využívanie kompenzačných



	pomôcok, prispôsobenie skúšok) <ul style="list-style-type: none"> • Predĺženie času na skúšanie
Asistenčné technológie a kompenzačné pomôcky pre študentov s PS:	Špecifiká asistenčnej technológie
<i>Tablet a softvér na simultánny prepis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lepšie sústredenie na prednášajúceho
<i>Ručný prenosný skener</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Práca s informáciami
<i>FM systém, indukčná slučka, bezdrôtový mikrofón</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lepšie sústredenie na prednášajúceho
<i>Speech to text</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Program na prevod hovorenej reči na text • Okamžitý prepis pre operačný systém Android, Group Transcribe pre operačný systém iOS, webová aplikácia Mimiuchi
<i>Podporné funkcie v Office 365</i>	<ul style="list-style-type: none"> • preklad z/do cudzieho jazyka • prepis zvukovej nahrávky do textu
<i>Signalizačné zariadenia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Používané hlavne v rámci ubytovacieho zariadenia • Svetelné výstražné zariadenia a vibračné zariadenia

Zdroj: Ferko, Ľ. Lokša, L. Bartalová, A., 2021; Mendelová et al., 2021; uniba.sk;2024

V rámci individuálneho študijného plánu majú študenti možnosť podľa závažnosti svojho postihnutia a podmienok univerzity dohodnúť si čas a miesto skúšky - napríklad v kancelárii alebo seminárnej miestnosti, a to buď v skupine alebo individuálne. Škola na to môže mať vyhradené špeciálne učebne alebo priestory v rámci svojej univerzitnej budovy pre študentov so špecifickými potrebami. V neposlednom rade sa podporné služby týkajú aj úpravy samotného procesu výučby, ktorá môže mať zásadný vplyv na kvalitu vzdelania tejto skupiny študentov. Ako príklad môžeme uviesť to, že učitelia by mali byť pri prednášaní otočení k triede, mali by používať vizuálne pomôcky, videá púšťané počas vyučovania by mali obsahovať titulky, alebo v prípade poskytnutia úloh ústnou formou je potrebné, aby študent s PS dostal tieto informácie aj v písomnej forme. Úlohou pedagógov je tiež zabezpečiť študijnú literatúru pre týchto študentov a počas prednášok sa vyžaduje, dodržiavali očný kontakt, ktorý je pre tieto osoby nesmierne dôležitý v rámci celkovej komunikácie. To isté sa týka aj aplikácie moderných podporných technológií do procesu výučby, čo zahŕňa napríklad emailovú komunikáciu študenta s učiteľom namiesto osobnej ústnej komunikácie, digitalizáciu učebných materiálov, využívanie kompenzačných pomôcok ako napríklad FM-systém. V prípade osobnej konzultácie vyučujúceho so študentom je potrebné zistiť, či študent vyžaduje prítomnosť tlmočníka, a ak túto službu potrebuje, je nutné ju čo najskôr zabezpečiť (Ferko, Lokša, Bartalová, 2021).

Aby študent mohol získať podporu zo strany vysokej školy, mal by prostredníctvom žiadosti kontaktovať Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami, a



konkrétne koordinátora štúdia, ktorý na základe osobnej konzultácie so študentom určí, aké podporné služby a asistenčné technológie budú danému študentovi ponúknuté (Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami, 2024b). Univerzitní učitelia s vysokou úrovňou odborných znalostí, efektívnymi komunikačnými schopnosťami, znalosťami rôznych štýlov učenia a študentsky orientovaným prístupom sú omnoho viac schopní reagovať na potreby študentov s PS a podporovať hlbšie prístupy k učeniu a lepšie výsledky (Richardson et al., 2010). Študenti však často hlásia nespokojnosť so svojimi pedagógmi, ktorí si nemusia byť vedomí ich komunikačných potrieb alebo predpokladajú, že tieto potreby nespádajú do ich zodpovednosti, pretože túto úlohu plnia tlmočníci alebo zapisovatelia (Foster et al., 1999; Hyde et al., 2009; Powell et al., 2013; Stinson et al., 1996 in Marschark et al., 2016). Dostupné, efektívne podporné služby a aktívne zapojenie do vzdelávacieho procesu pre študentov s PS však majú zásadný význam pre ich komunikáciu, učenie a akademický výkon.

Názory vybraných participantov k podporným službám pre študentov s poruchami sluchu

Výskumný problém, výskumný cieľ a výskumné otázky

Vo výskume Langa (2002) boli skúmané faktory vplyvajúce na úspešné ukončenie štúdia na vysokej škole u študentov s poruchou sluchu, pričom skúma rozsah a účinnosť poskytovaných podporných služieb, sústreďuje sa na účinné spôsoby výučby študentov s poruchou sluchu na vysokých školách, a tiež hovorí o bariérach, s ktorými sa títo študenti počas štúdia stretávajú, a zároveň o riešeníach, ako by sa tieto bariéry dali odstrániť. Okrem toho skúma pripravenosť a kompetencie uchádzača s poruchou sluchu na štúdiu na vysokej škole. Študenti s poruchou sluchu by mali byť počas priebehu štúdia aktívni v komunikácii s koordinátorom štúdia a s centrom podpory pre študentov so špecifickými potrebami. Zo strany vysokej školy je práve u týchto študentov nesmierne potrebné, aby im zabezpečila prístup k informáciám o štúdiu, aby u týchto študentov vedela správne vyhodnotiť ich špecifické potreby, odstraňovať bariéry spojené so štúdiom na vysokej škole, a neustále skvalitňovať poskytované podporné služby.

Hlavným cieľom výskumu je analýza postojov a názorov vybraných participantov – študentov s poruchou sluchu, tlmočníka do posunkového jazyka, zapisovateľa poznámok, riaditeľky Centra podpory študentov so špecifickými potrebami na vzdelávanie študentov s poruchou sluchu na vybranej vysokej škole. Stanovené boli nasledujúce čiastkové ciele:

- *identifikovať možnosti využívania podporných služieb u študentov s poruchou sluchu na vybranej vysokej škole,*
- *identifikovať názory na aktuálne poskytované podporné služby a zlepšenie podmienok podporných služieb z pohľadu vybraných participantov.*

V súvislosti s hlavným cieľom a čiastkovými cieľmi sme si stanovili niekoľko výskumných otázok týkajúcich sa oblasti terciárneho vzdelávania študentov s poruchou sluchu:

1. *Aké sú možnosti využívania podporných služieb študentami s PS na vybranej vysokej škole prostredníctvom Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami?*
2. *Aké podporné opatrenia využívajú študenti s PS na vybranej vysokej škole?*



3. Aké sú názory na možnosti zlepšenia podmienok vzdelávania a podpory študentov s PS na vybranej vysokej škole?

Charakteristika vybranej výskumnej vzorky

Pre výber našej výskumnej vzorky sme si určili kritériá, ktoré musí spĺňať:

- *študenti s poruchou sluchu* študujúci na vybranej vysokej škole (UK BA), pričom nebolo pre nás dôležité, do akého ročníka a na aký stupeň štúdia študent chodí, a nebol dôležitý ani stupeň a typ poruchy sluchu, využívajúci podporné služby z Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami (tlmočník, zapisovateľ poznámok),
- *tlmočník a zapisovateľ poznámok aktuálne* pôsobiaci na vybranej vysokej škole ako súčasť podporných služieb v čase realizácie výskumu,
- *súčasný riaditeľ* Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami.

Výskumná vzorka študentov je zložená z jedného študenta -muža s kochleárnym implantátom, ktorý nevyužíva služby tlmočníka ani zapisovateľa poznámok, pretože na základe jeho vlastného názoru nepotrebuje využívať takmer žiadne podporné služby, nakoľko prostredníctvom KI dobre počuje. V komunikácii preferuje hovorený jazyk. Študuje 1. ročník magisterského stupňa štúdia – odbor strategický manažment. Naopak, náš druhý respondent (študent 2, žena) má percepčnú poruchu sluch, nepoužíva kompenzačné pomôcky, intenzívne využíva služby tlmočníka do posunkového jazyka a zapisovateľa poznámok. Preferuje komunikáciu v posunkovom jazyku. Študuje 2. ročník bakalárskeho stupňa štúdia na Pedagogickej fakulte. Ani jeden z týchto študentov nemá na základe ich subjektívneho hodnotenia problém so socializáciou v prostredí vysokej školy.

Zapisovateľ poznámok je žena, diplomovaná špecialistka, v odbore vychovávateľstvo a učiteľstvo pre materské školy. Zapisovanie poznámok pre študentov so špecifickými potrebami realizuje 2 roky. Skúsenosti má predovšetkým so študentmi s kochleárnymi implantátmi. V dobe distančnej výučby jej služby neboli využívané. Tlmočník do posunkového jazyka je muž, ktorý vyštudoval odbor Sociálna práca na UKF v Nitre na magisterskom stupni štúdia. Na pracovnej pozícii na danej univerzite ako tlmočník pôsobil 4 roky, pričom ako tlmočník má už 7 rokov praxe. Skúsenosti má so širokou skupinou študentov s poruchou sluchu. Jeho služby boli intenzívne využívané aj počas distančnej formy výučby.

Riaditeľka Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami má mnohoročnú prax (28 rokov) a dlhoročné skúsenosti so všetkými skupinami študentov so špecifickými poruchami na vysokej škole. Jej náplňou práce sú predovšetkým poradenské činnosti, podporné/servisné, metodické, koordinačné, expertné činnosti a vzdelávacie pracovisko UK, celouniverzitné, súčasť organizačnej štruktúry Rektorátu UK.

S participantmi sme sa dohodli, že ďalšie osobné údaje zostanú anonymné.

Výskumné metódy a vyhodnotenie dát

K spracovaniu dát sme použili metodológiu kvalitatívneho výskumu. Na získanie informácií o našej výskumnej vzorke sme použili formu záznamového hárku, na základe ktorého sme spracovali kazuistiky. Dáta pre náš výskum sme získali prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru. Po ukončení rozhovorov sme podľa nahrávok uskutočnili doslovný transkript týchto rozhovorov. Získané dáta sme spracovali formou doslovného transkriptu a obsahovej analýzy. Pre účely nášho



príspevku ďalej v časti vybraných výsledkov uvádzame čiastočne výsledky vyplývajúce z celého realizovaného rozhovoru.

Organizácia a priebeh výskumu

Výskum sa realizoval v rámci bakalárskej práce spoluatorky Cecílie Kalinkovej. Pre uskutočnenie výskumu sme si najprv vyhľadali výskumnú vzorku vhodnú pre náš výskum. Participanti boli kontaktovaní prostredníctvom osobných e-mailových adries (študenti s PS) a telefonicky (tlmočník, zapisovateľ a riaditeľka Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami). Všetci oslovení participanti súhlasili s výskumom a podpísali informovaný súhlas k výskumu. S respondentmi sme si stanovili termíny pološtruktúrovaného rozhovoru prostredníctvom aplikácie Microsoft Teams. So študentom 2 sme sa stretli osobne u neho doma, bez prítomnosti tlmočníka. Otázky boli formulované tak, aby boli relevantné pre daného participanta. Zo získaných údajov sme spracovali doslovný transkript. Rozhovory trvali v priemere 30 minút, pričom najdlhšie trval rozhovor s riaditeľkou Centra pre študentov so špecifickými potrebami, t.j. 100 minút. Rozhovory sa uskutočnili v priebehu mesiaca apríl 2021. Následne boli priebežne prepísané a spracované formou obsahovej analýzy.

Vybrané výsledky výskumu

V nasledujúcej časti uvádzame čiastkové výsledky výskumu, ktoré sa týkajú predovšetkým okruhu otázok zameraných na podporné služby. Výsledky analýzy sme rozdelili podľa okruhov otázok, na ktoré sme sa zamerali v pološtruktúrovanom rozhovore:

1. *Možnosti podporných služieb poskytované na Univerzite Komenského v BA*

(Aké podporné služby študenti s PS najčastejšie využívajú, a prečo sú tieto podporné služby dôležité pre túto skupinu študentov?)

2. *Názory na podporné služby poskytované študentom s poruchami sluchu na Univerzite Komenského BA,*

(Ako by ste ohodnotili kvalitu poskytovaných podporných služieb pre študentov s PS?)

(V čom vidíte prínos poskytovaných podporných služieb?)

3. *Možnosti zlepšenia podmienok vo vzdelávaní na vysokej škole*

(Ako by sa podľa vás dali zlepšiť možnosti podpory pre študentov PS?)

(Čo by podľa vás zvýšilo záujem uchádzačov s PS o štúdium na VŠ?)

(V čom by ste chceli zlepšiť podmienky vo vzdelávaní študentov s PS na VŠ?)

Čiastkové výpovede respondentov vzhľadom na zachovanie anonymity označujeme začiatočnými písmenami nasledovne: Z-zapisovateľ, T-tlmočník, R-riaditeľka, Š1/Š2 – študenti s poruchou sluchu.

1. **Možnosti podporných služieb poskytované na Univerzite Komenského v BA**

V rámci tejto oblasti sme sa respondentov pýtali hlavne na to, akým spôsobom a s akými požiadavkami kontaktujú Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami, ktoré poskytuje podporné služby. Zisťovali sme, aké sú najčastejšie požiadavky študentov s poruchou sluchu. Z odpovedí vyplýva, že študenti najčastejšie žiadajú o úpravu podmienok vzdelávania (1), o poskytnutie podpornej služby tlmočníka a zapisovateľa poznámok (2), a o zabezpečenie študijných materiálov (3). Podľa slov



riaditeľky, študenti s poruchou sluchu často žiadajú o úľavy pri štúdiu, no v právomoci Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami nie je poskytnúť študentovi s poruchou sluchu žiadne „úľavy“, ale práve úpravu študijných podmienok. Podporné služby sú z pohľadu niektorých respondentov považované za kompenzačný prostriedok pre študenta s poruchou sluchu a tiež služba, ktorá pomáha k adaptácii na priebeh vzdelávania.

R: „...Čiže navrhujeme to, zabezpečujeme evidenciu, a keď sú navrhnuté podporné služby, tak my zabezpečujeme tlmočníka, prepisovateľa, simultánný prepis, školíme študentov ako používať niektoré pomôcky.“

Z: „...no podľa mňa sú podporné služby istým kompenzačným prostriedkom na vysokej škole.“

Š1: „...Vybavenie pravidelných konzultácií... v hladkom nabehnutí na štúdium na vysokej škole... Prebrali sme na úvod prípadné úpravy, ktoré by som mohol pri štúdiu potrebovať...“

Z ponúkaných podporných služieb najčastejšie využívajú individuálne konzultácie s pedagógmi a možnosť *individuálneho doučovania* (1), rôzne *asistenčné pomôcky a technológie* (2), ako napríklad ručný skener, komunikačné systémy, a samozrejme *služby tlmočníka a zapisovateľa poznámok* (3) (pozn. autora, tieto služby sa poskytujú v prípade, že je záujem zo strany študenta, a teda sa tieto osoby aj zazmluvňujú, nakoľko sa v napríklad v prípade tlmočníkov do posunkového jazyka jedná o externé osoby).

R: „...vieme im požičať niektoré pomôcky, keď sa im pokazí notebook alebo skener maličký príručný, rádiový komunikačný systém, a okrem toho vieme asistovať učiteľom, ktorí nemajú skúsenosti so študentmi so špecifickými potrebami, nepočujúcimi a nedoslýchavými, vieme ich informovať, poradiť, zaškoliť, asistovať im napríklad pri skúškach.“ „...alfa omega je to tlmočenie do posunkového jazyka, a poznámky z vyučovania... Časť z nich tvorí individuálne vyučovanie predmetov, ktoré zabezpečujeme pomocou individuálnych programov konkrétnej fakulty.“

Š1: „...No... Asi tie konzultácie a v prvom ročníku som okrem toho mal zapožičaný ručný skener, avšak vzhľadom na to, ako prebiehali jednotlivé predmety, som ho nevyužil.“

Š2: „...tlmočenie, písanie poznámok, zabezpečenie materiálov na štúdium.“

T: „.....ide o taký preklad textu... miernu úpravu textu.... 99,9% ide však čisto o tlmočenie.“

Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami poskytuje študentom s poruchou sluchu rôzne možnosti služieb, asistenčné a kompenzačné pomôcky a technológie, o ktorých môžeme na základe získaných odpovedí od našich respondentov povedať, že sú nesmierne dôležité pre celkové uľahčenie priebehu štúdia na vysokej škole a týmito študentom výrazne pomáhajú zvládať štúdium. Nie všetky z ponúkaných možností podpory sú zo strany študentov využívané. Tento záujem je individuálny a mení sa každým akademickým rokom (pozn. autora – v akademickom roku 2022/2023, ako aj 2023/2024 študenti s poruchami sluchu nevyužívali službu tlmočníka do posunkového jazyka). Je zrejmé, že to, o akú podpornú službu študent požiada závisí nielen od doterajších skúseností študenta a dôsledkov, ktoré majú vplyv na jeho vzdelávanie, ale aj od konzultácií a možností zabezpečenia týchto služieb zo strany Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami.



2. Názory na podporné služby poskytované študentom s poruchou sluchu na Univerzite Komenského v Bratislave

Participant v rámci tejto oblasti odpovedali na otázky týkajúce sa ich názorov na poskytované podporné služby, kvalitu podporných služieb a pozitívne či negatívne skúsenosti. Okrem toho sme sa pýtali na dôvod, prečo vlastne študenti s poruchou sluchu využívajú podporné služby počas štúdia na vybranej vysokej škole (v aktuálnom období realizácie výskumu), a kde vidia prínos, resp. najväčšie medzery pri poskytovaní týchto podporných služieb. Naši participanti služby na vybranej vysokej škole hodnotia ako kvalitné a dostatočné, a prispôbené na mieru, hoci podľa samotného tlmočníka do posunkového jazyka je tu stále veľký priestor na zlepšenie. Iba v ojedinelých prípadoch sa stalo, že Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami nebolo schopné na danú vyučovaciu zabezpečiť tlmočníka. Stalo sa tiež, že sa študenti s poruchou sluchu sťažovali na kvalitu vyhotovených poznámok od zapisovateľa poznámok. Nedostatok tlmočníkov sa však podľa Riaditeľa ukazuje najmä pri prezenčnej výučbe. Najviac nás zaujal názor Študenta 2, ktorý uviedol, že bez Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami a bez ním poskytovaných podporných služieb na vybranej vysokej škole, by pravdepodobne neprejavil záujem študovať na vysokej škole.

Z: „...niekedy som nestíhala opraviť poznámky do 24 hodín, vtedy mi písali študenti, že kedy im pošlem.“

R: „...a pri tlmočníkoch nás zaujíma, že ktorý tlmočník vyhovuje, pretože nie každý vyhovuje každému študentovi a nie každý tlmočník je kompetentný pre daný študijný program. niekedy máme problém obsadiť tlmočníka na nejaký študijný program...“

T: „...Pretože centrum podpory práve odbúrava tú komunikačnú bariéru... práve to, kvôli čomu je potom možné študovať, čiže túto bariéru odbúrajú, a potom je veľmi potrebné, aby tu centrum podpory pôsobilo ako taký sprostredkovateľ vzdelávania.“

Š1: „...sú služby vždy prispôbené na mieru, v centre boli dokonca technicky vybavení a vedeli mi ponúknuť rôzne pomôcky k štúdiu.“

Š2: „...služby prostredníctvom centra sú pre moje štúdium kľúčové, takže ako inak by som rozumela vyučujúcim a prednášajúcim? Keby toto centrum nebolo, isto by som sa na vysokú školu neprihlásila.“

Participant sa zhodujú v názore, že podporné služby pre študentov s poruchou sluchu výrazne tejto skupine študentov pomáhajú pri uľahčení priebehu štúdia, pri odstraňovaní bariér spojených so štúdiom a ich poruchou sluchu, do určitej miery sú schopné kompenzovať dôsledky stratu sluchu a sú schopné výrazne vyrovnať študijné podmienky voči intaktným študentom. Okrem toho naši participanti videli najväčší prínos poskytovaných podporných služieb v zabezpečení vzdelávania pre študentov so špecifickými potrebami, čo je súčasne aj prínosom pre pedagógov na jednotlivých prednáškach alebo cvičeniach. Za negatívum považujú predovšetkým veľa administratívy a v niektorých prípadoch neschopnosť zabezpečiť niektoré zo služieb, napríklad tlmočenie do posunkového jazyka, respektíve nedostatok študijných materiálov, ktoré sa prejavili najmä počas online distančného vzdelávania v období pandémie COVID-19.

Z: „...Je to veľmi dobrá služba, pretože sluchovo postihnutí sa môže 100% sústrediť na prednášku, na tlmočníka, na odzeranie. Nemusí sa báť, že dôležité veci nestíhol napísať. Je to istá kompenzácia sluchu.“ ... „...podľa mňa naša univerzita ponúka kvalitné podporné služby pre sluchovo postihnutých, len treba ich vedieť využiť.“

T: „...že je zabezpečené vzdelávanie pre nepočujúceho, a je to prínos aj pre pedagóga.“



Š2: „...búrajú bariéry a dostávajú miesto na štúdium. S tým je možno spojený aj väčší záujem študentov s poruchou sluchu. Nebudú takí vystrašení, a budú mať pocit ako ostatní študenti, ktorí nie sú o nič ukrátení.“ ... „...tlmočenie je dobré... že som nemala zabezpečenie tlmočenie, pretože nikto nemohol v ten deň tlmočiť.“

Š1: „...momentálne teraz mi asi chýba dostupnosť materiálov na vzdelávanie, ale myslím si, že to nie je problém len u mňa.“ „veľa papierovačiek... toto je to, čo je nekvalitné... všetky služby ako také považujem za kvalitné a dostatočné... služby prispôsobené na mieru... rôzne pomôcky k štúdiu.“... „...Možnosť nadobudnutia vzdelania aj u tých, ktorí si mysleli, že vzhľadom na svoj hendikep sú odpísaní.“

Je zrejmé, že poskytovanie podporných služieb pre študentov s poruchou sluchu je na vybranej vysokej škole nesmierne dôležité pre eliminovanie nielen komunikačných bariér. Naši participanti sa zhodujú v tom, že poskytované podporné služby sú podľa nich kvalitné, no ešte stále sa nájdu oblasti, v ktorých je čo zlepšovať – napríklad v administratívnych úkonoch a vo vyškolení zapisovateľov poznámok a dostupnosti tlmočníkov do posunkového jazyka.

3. Možnosti zlepšenia podmienok vo vzdelávaní

V poslednej oblasti otázok sme sa sústredili na možnosti zlepšenia podmienok vo vzdelávaní študentov s poruchou sluchu na vybranej vysokej škole. V rámci tohto okruhu otázok sme sa respondentov pýtali, ako by sa podľa nich mohli zlepšiť možnosti podpory, čo by zvýšilo záujem uchádzačov s poruchou sluchu o štúdium na vysokej škole, prípadne v čom naši participanti vidia priestor na zlepšenie podmienok vo vzdelávaní študentov s poruchou sluchu na vybranej vysokej škole. Z odpovedí vyplýva, že participanti vidia priestor na zlepšenie možností podpory pre študentov s poruchou sluchu najmä v súvislosti s ich pripravenosťou na štúdium. Zapisovateľ poznámok vyjadril názor, že na zlepšenie kvality poznámok by pomohlo nahranie prednášok na diktafón. Samotní študenti (Študent 1 a Študent 2), ktorí majú skúsenosti s možnosťami podpory na vybranej vysokej škole, si poskytované možnosti podpory pochvaľujú. Tlmočník vyjadril názor v tom, že je potrebné myslieť na podporu nielen v procese edukácie, ale aj v mimoškolských činnostiach, v bežnom živote vysokoškoláka, o ktorých sa hovorí málo. Na druhej strane, zapisovateľ, tlmočník aj riaditeľka odporúčajú organizovať stretnutia a besedy študentov a absolventov s poruchami sluchu, a vytvoriť pre nich inkluzívne prostredie, napríklad na dni otvorených dverí univerzity/fakulty.

Z: „...ak by zapisovatelia mali možnosť si nahráť na diktafón prednášky, určite by vznikli lepšie a kvalitnejšie poznámky...“ ... „...keby vedeli, že na vysokej škole študujú aj iní sluchovo postihnutí, že aj dokončia, zvládnu vysokú školu...“

R: „...Čiže v čom sa môže zlepšiť podpora študentov - lepšou prípravou alebo robiť napríklad opakované sústredenia, vytvoriť nejaký komunikačný kanál so študentmi, ktorí to už absolvovali, čo im pomáha, čo mne pomáha, čo by inak robili, a podobne.“ ... „...tie kompenzačné zručnosti musím mať v dostatočnom predstihu, aby ma nebrzdili, nestresovali, ale aby mi pomáhali.“

T: „...Okrem toho je dobré usporiadať aj prednášky a mimoškolské aktivity, športové činnosti a turnaje, a informácie o týchto udalostiach by boli podané aj v posunkovom jazyku, a na webovej stránke bude uvedené, že tu je možnosť kontaktovať centrum podpory.“ ...) „...že napríklad škola urobí deň otvorených dverí... zabezpečí tlmočníka... že to bude také inkluzívne.“

T: „...lebo cítime, že ten hlavný prúd sa už tak podchyťáva, že na vyučovanie môžu prísť aj nepočujúci, ale možno ten život potom – bežný život vysokoškoláka - je ešte stále dosť obmedzený.“



Zvýšiť záujem uchádzačov s poruchou sluchu o štúdium na vysokej škole by mohli zvýšiť najmä študenti/absolventi s poruchami sluchu, ktorí by o svojich skúsenostiach mohli rozprávať už študentom na stredných školách.

Š1: „...Možno len zvýšiť informovanosť o prítomnosti študentov so špecifickými potrebami medzi vyučujúcimi, ktorí takýchto študentov budú mať v priebehu semestra na svojom predmete a priamo s nimi konzultovať hneď na začiatku semestra informácie, ako s daným študentom pracovať, čo možno očakávať, a podobne.“

Z: „...Do stredných škôl by mohli chodiť študenti so sluchovým postihnutím, a referovať o tom, ako je na vysokej škole, ako je to s podpornými službami.“

R: „...Aj nepočujúci má právo, keď vie komunikovať, keď vie študovať, a keď vie pracovať s informáciami, čítať ich, rozumieť im, a produkovať ich. A ak to nevie v tej písomnej forme, tak pre vysokú školu je negramotný.“

Študent 1 dodáva, že pri súčasných podmienkach, ktoré sú na vybranej vysokej škole nastavené pre študentov s poruchou sluchu, by mal byť každý z nich schopný zvládnuť toto štúdium. Študent 2 by si prial viac podobných centier a dostatočné a prehľadné informácie, dostať Centrum podpory a podporné služby do povedomia študentov už na Dni otvorených dverí. Tlmočník vidí priestor na zlepšenie podmienok vo vzdelávaní študentov s poruchou sluchu na vysokých školách najmä vo zvýšení počtu tlmočníkov, pre ktorých si navyše praje zvýšenie platu adekvátne k podmienkam danej služby. Okrem toho riaditeľ aj na tomto mieste zdôrazňuje, že najdôležitejšia je pripravenosť, informovanosť o možnostiach podpory a samostatnosť samotného študenta s poruchou sluchu. Podobnú odpoveď nám ponúkol zapisovateľ. Podľa neho je potrebné, aby sa študenti s poruchou sluchu naučili situácie viac riešiť samostatne, a aby sa naučili využívať podporné služby a poskytované pomôcky.

Š2: .. „...ak by tu bolo viac takých centier s podpornými službami.“ „...je dôležité poskytovať dostatočné a prehľadné informácie na internetovej stránke, dostať školu a centrum podpory do povedomia na dni otvorených dverí pre uchádzačov.“... „je potrebné, aby všetci pedagógovia boli informovaní, čo je to vlastne Centrum podpory, a čo to všetko obsahuje, a samozrejme dodržiavať to.“

R: „...Ja to fakt vidím, že často za tých študentov s postihnutím veľmi veľa vecí rieši škola, rodina, poradenský pracovník, a oni sú potom stratení, a idú cestou ľahšieho odporu, a všetko je to o tej predchádzajúcej príprave.“ ... „...A tí špeciálni študenti musia na sebe omnoho viac pracovať, vedieť využívať poskytované pomôcky. Nestačí, keď dostanem nový komunikačný systém alebo vlastný počítač na začiatku semestra, keď s ním neviem robiť.“

T: „...Bolo by fajn, keby bolo viac tlmočníkov, a keby Centrum podpory malo viac možností... a samozrejme aj vyššie platy pre nich aj pre nás. Nepočujúcim by som doprial tiež tie služby, aby mali na vyššej úrovni, aby sme vedeli lepšie zabezpečiť a kvalitnejšie tieto služby aj prostredníctvom nášho vlastného vzdelávania...“

Z: „...podľa mňa naša univerzita ponúka kvalitné podporné služby pre sluchovo postihnutých, len treba ich vedieť využiť.“

Záver

Komplexné pochopenie poskytovania podporných služieb môže významne prispieť k zlepšeniu a rozvoju vysokoškolského vzdelávania pre študentov s PS a motivovať k úspešným skúsenostiam vo vzdelávaní na univerzitách a vysokých školách (Alkharji, 2023). Okrem spoločných tém existujú výskumy o skúsenostiach študentov, ktoré poukazujú na ich rozmanité potreby a záujmy. Takáto rozmanitosť je očakávaná



vzhľadom na národné a kultúrne rozdiely, v ktorých študenti žijú, ich individuálne komunikačné schopnosti (hovorený alebo posunkový jazyk), úroveň akademickej pripravenosti, schopnosti sebareprezentácie, rozsah technológií, ktoré majú k dispozícii, a vzdelávacie zdroje, ktoré môžu využívať. Možnosti zvýšenia prístupu študentov DHH k študijným materiálom a podpory ich samostatnosti v oblasti vysokoškolského vzdelávania a sociálneho začlenenia sú čoraz viac podporované modernými technológiami. V rámci inkluzívneho vzdelávania by sa využívanie takýchto technológií malo považovať za prioritu. Aj keď zamestnanci univerzít a administratívy často poukazujú na nedostatok finančných prostriedkov na technologické aplikácie, mnohí študenti si sami pomáhajú riešiť niektoré problémy sociálneho a akademického zapojenia pomocou nástrojov, ako sú Facebook, FaceTime, rôzne aplikácie na správy, Glide, Skype, cloudové systémy (napr. Google Docs) a iné komunikačné technológie. Nepočujúci študenti už roky patria medzi prvých používateľov takýchto technológií vo svojom každodennom živote a mnohé univerzity dnes používajú sociálne médiá ako svoje predvolené komunikačné platformy na podporu diaľkového a hybridného vzdelávania (Marchark et al., 2016).

Je potrebné uviesť, že získané odpovede z našej výskumnej vzorky nie je možné zovšeobecniť, a predstavujú subjektívne a individuálne vyjadrenia jednotlivých respondentov. Napriek tomu sa nazdávame, že prezentované výsledky poukazujú na dobré príklady praxe poskytovania podporných služieb na vysokej škole pre študentov s poruchami sluchu, ale aj možnosti ich zlepšovania. Naša výskumná vzorka bola špecifická tým, že každý z respondentov má osobnú skúsenosť so študentmi s poruchou sluchu študujúcimi na vybranej vysokej škole z iného uhla pohľadu, alebo sú sami identifikovaní ako študenti s poruchami sluchu.

Z výpovedí našich participantov je zrejmé, že Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami má nezastupiteľné miesto vo vzdelávaní na vysokej škole. Ako uviedla riaditeľka, jednou z hlavných úloh Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami je návrh primeraných úprav a zabezpečenie podporných služieb. Dôležitosť existencie tohto centra potvrdzujú aj niektoré výpovede našich respondentov:

Myslíme si, že výpovede našich participantov tiež potvrdzujú, že dôležitou úlohou Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami je aj budovanie inkluzívneho prostredia nielen vo vzdelávaní. Pre študentov s poruchou sluchu je zároveň jeho existencia a nastavenie primeraných podporných opatrení jednou z podmienok, prečo sa vôbec rozhodnú na danej vysokej škole vzdelávať.

Zaujímali sme sa tiež o záujem študentov s poruchou sluchu na výber konkrétnych podporných opatrení. Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami ponúkla pre študentov s poruchou sluchu podporné služby tlmočníka, zapisovateľa poznámok a simultánny prepis. Vo všeobecnosti naši participanti uviedli za najfrekvencovanejšie – *zápis poznámok, tlmočnicku službu*, menej využívaným podporným opatrením je *vypožičanie kompenzačných pomôcok*.

Názory našich participantov na podporné služby poskytované vybranou vysokou školou naši participanti hodnotenia kladne. Študent 1, a Študent 2 a Zapisovateľ poznámok aj v tejto oblasti otázok potvrdili, že podporné služby poskytované vybranou vysokou školou sú na vysokej úrovni, a navyše, že sú pre študentov s poruchou sluchu veľmi potrebné a dôležité. Tlmočník, na základe vlastných skúseností, konštatuje, že situácia ohľadom poskytovania a kvality *podporných* služieb sa na vybranej vysokej škole rýchlo zlepšuje. Riaditeľ uviedol najdôležitejší prínos poskytovaných podporných služieb v tom, že výrazne pomáhajú vyrovnávať študijné podmienky pre študentov so špecifickými potrebami.



Na záver sme analyzovali odpovede respondentov na otázky týkajúce sa možnosti zlepšenia podmienok vo vzdelávaní. Aj v tejto oblasti sa názory Študenta 1 a Študenta 2 zhodujú, a to najmä v tom, že poskytované podporné služby od Centra podpory pre študentov so špecifickými potrebami považujú za dostatočné a kvalitné. Z odpovedí respondentov sme sa dozvedeli, že k vyššiemu záujmu zo strany uchádzačov s poruchou sluchu o štúdium na vybranej vysokej škole by výrazne prispel lepší marketing, lepšia informovanosť, a najmä študenti-absolventi s poruchou sluchu, ktorí úspešne zvládli štúdium na vysokej škole, a môžu o svojich skúsenostiach hovoriť na besedách na stredných školách. V tomto názore sa zhoduje Zapisovateľ poznámok a Študent 1. Riaditeľ videl hlavnú možnosť zlepšenia v lepšej pripravenosti študentov s poruchou sluchu na vysokoškolské štúdium. K skvalitneniu podmienok vo vzdelávaní študentov s poruchou sluchu by podľa Tlmočníka určite prispelo aj zvýšenie plátov pre tlmočníkov a učiteľov.

Zaujímavé boli odpovede, že ku skvalitneniu podmienok vo vzdelávaní naši participanti nevnímajú možnosť doplnenia ďalších podporných služieb, ale v príprave uchádzačov a budúcich študentov s poruchou sluchu na samotné vysokoškolské štúdium, rovnako aj v viesť ich v procese k väčšej samostatnosti popri štúdiu. Tu vnímame priestor pre lepšiu informovanosť kariérových poradcov o poruchách sluchu a ich dôsledkoch. Dôležitosť participanti prikladali aj k informovanosti a kompetentnosti využívať podporné služby v prospech študentov s poruchou sluchu, aby im tieto opatrenia skutočne pomáhali vyrovnat' možnosti a znížiť bariéry, s ktorými sa počas štúdia na vysokej škole stretávajú. Tieto závery podporujú aj iné výsledky výskumov zo zahraničia, napr. Powell (2011) Hoci študenti schvaľovali služby ako doučovanie, tlmočníkov do posunkového jazyka, zapisovanie poznámok a štandardné zdroje univerzitných podporných centier, mnohí zostávali neochotní požiadať o podporu. Zdá sa, že študenti nemali dostatočnú informovanosť alebo schopnosti sebaobhajoby potrebné na prístup k týmto podporným službám alebo ich požiadanie na zabezpečenie úspešného štúdia. Nedostatok schopností sebaobhajoby medzi niektorými študentmi možno pripísať tomu, že niektorí študenti s PS vyrastali a boli vzdelávaní v ochrannom prostredí doma a v škole, kde za nich rozhodovali rodičia alebo učitelia. Keď potom prejdú na vysokoškolské štúdium, môžu očakávať, že podporné služby im budú poskytnuté podobným spôsobom ako na strednej škole, pričom im chýbajú schopnosti aktívne sa obhajovať a vyhľadávať tieto služby (Barnard-Brak et al., 2010; Hadley, 2006; Powell et al., 2013). Podporné služby však zohrávajú kľúčovú úlohu pri naplňaní cieľov inkluzívneho vysokoškolského vzdelávania, a ak si študenti sami nevyhľadajú a nezačnú využívať tieto služby, môžu sa cítiť vylúčení, zlyhať a štúdium ukončiť. Vzhľadom na kľúčovú úlohu sebaobhajoby v akademickej inklúzii študentov s PS je potrebné, aby základné a stredné školy ponúkali študentom príležitosti na rozvoj a precvičovanie schopností sebaobhajoby.

Vďaka heterogénnemu zloženiu výskumnej vzorky sme mohli získať názory a postoje na problematiku podmienok zabezpečenia podporných služieb v terciárnom vzdelávaní študentov s poruchou sluchu na vybranej vysokej škole (Univerzita Komenského v Bratislave) z rozličných uhľov pohľadu. Participanti nám poskytli odpovede aj na možnosti zlepšenie podporných služieb pre študentov s poruchou sluchu na danej univerzite. Záujem študentov/uchádzačov s poruchou sluchu o štúdium na vybranej vysokej škole by vedel zvýšiť príklad dobrej praxe v študentoch/absolventoch s poruchou sluchu, ktorí toto štúdium už zvládli, a môžu o tom referovať napríklad na besedách na stredných školách. Je potrebné už na stredných školách zabezpečiť lepšiu pripravenosť a informovanosť študentov s poruchami sluchu na štúdium vysokej škole. Samotní študenti by na základe odpovedí privítali zriadenie viacerých centier podpory pre študentov so špecifickými potrebami, čím by sa zároveň zvýšila informovanosť týchto študentov o možnostiach vzdelávania, ktoré im daná vysoká



škola môže poskytnúť. V súvislosti s faktom, že náš výskum je jeden z mála so zameraním na danú problematiku na Slovensku v rámci aktuálnych podmienok, jeho výsledky považujeme za prínos pre ďalšie zlepšenie možností vzdelávania študentov s poruchou sluchu na vysokých školách, respektíve realizáciu ďalších výskumov v tejto oblasti.

Na základe výsledkov a záverov výskumu odporúčame klásť dôraz na odstraňovanie komunikačnej bariéry, ktorá študentov s poruchou sluchu najviac obmedzuje v ich štúdiu na vysokej škole (poskytovanie študijných materiálov v adekvátnej podobe, eliminovanie komunikačných bariér pri študentoch s poruchou sluchu v rámci diskusií a skupinovej práce na hodine, ale aj pri spoločenských aktivitách ako napríklad Deň otvorených dverí). Naším posledným odporúčaním je, aby Centrum podpory pre študentov so špecifickými potrebami motivovalo k práci zapisovateľa poznámok práve spolužiakov študentov s poruchou sluchu, nakoľko si takýmto spôsobom môžu navzájom vytvoriť osobnejší vzťah, zároveň danej téme rozumejú a nemajú problém s jej prípadným dodatočným vysvetlením študentovi s poruchou sluchu, ako aj s úpravou samotných poznámok. Naše odporúčania vyplývajúce z odpovedí participantov korelujú so zisteniami viacerých štúdií, ktoré sumarizoval autor Alkharji (2023), t.j.:

1. Odporúčania pre vysokoškolské inštitúcie

- zriadiť podporné centrá pre študentov, ktoré budú sledovať a hodnotiť kvalitu poskytovaných služieb.
- organizovať pravidelné hodnotenia, ktoré sledujú, ako služby spĺňajú potreby študentov s PS.
- zriadiť školiace centrá pre pedagógov a poskytnúť im kurzy moderných metód výučby a komunikácie so študentmi s PS.
- poskytnúť školenia administratívnym pracovníkom o efektívnej komunikácii so študentmi s PS.

2. Odporúčania pre centrá podpory na univerzitách

- poskytovať vzdelávacie služby vrátane zápisu poznámok, individuálnych a skupinových stretnutí a tlmočníkov do posunkového jazyka.
- zabezpečiť prehľadné a efektívne postupy na riešenie akademických ťažkostí/problémov študentov s PS.

3. Odporúčania pre pedagógov

- zúčastňovať sa kontinuálnych školení a vzdelávacích programov, ktoré rozvíjajú ich schopnosti a zručnosti v oblasti výučby študentov (nielen) s PS.
- poskytovať individuálne a skupinové konzultácie na lepšie pochopenie učiva.
- umožniť študentom viac času na skúšky a odpovede na otázky počas prednášok.
- implementovať metódy výučby prispôbené špecifickým potrebám študentov.

Poskytovanie podpory a začleňovania študentov s PS do vysokoškolského vzdelávania je však len časťou inkluzívneho vzdelávania a tieto kroky nie sú konečným cieľom. Skutočná inklúzia vo vysokoškolskom vzdelávaní závisí od kvality zapojenia, ktoré študenti zažívajú, od ich pocitu spolupatričnosti na univerzitách či vysokých školách, a nakoniec od toho, aké cesty si vytvoria po ukončení štúdia ako jednotlivci (Marchark et. al, 2016).

Preto odporúčame, aby sa realizovalo viac komunitných stretnutí nielen so študentami a absolventami s poruchou sluchu, ale aj inými študentami/pedagógmi, čo môže viesť



k vzájomnému porozumeniu, motivácii, kreovaniu dôležitých kontaktov a budovaniu inkluzívneho prístupu všetkých zúčastnených v terciárnom vzdelávaní. Nakoniec odporúčame realizovať viac výskumov v danej oblasti a zistiť skúseností a potreby študentov s poruchami sluchu vo vzdelávaní aj na iných slovenských vysokých školách, v rozličných študijných programoch (napríklad aj v technických odboroch), nakoľko ich v súčasnosti nemáme zmapované. Na tomto mieste by bolo preto vhodné realizovať ďalšie výskumy s väčším počtom participantov, respektíve doplniť výsledky aj o kvantitatívnu metodológiu.

Literatúra

Albertini, John A.; Kelly, Ron R.; Matchett, Margaret K. *Personal factors that influence deaf college students' academic success*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2011, roč. 17, s. 85–101.

Alkharji, Manal. Role of Educational Services in Promoting Inclusive Higher Education for Deaf and Hard of Hearing Students. In: *Rodríguez Pérez, Celestino; Shohel, M. Mahruf C. (ed.). Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*. IntechOpen, 2023. DOI: 10.5772/intechopen.113874.

Barnard-Brak, Lucy; Lechtenberger, DeAnn; Lan, William. *Accommodation strategies of college students with disabilities*. The Qualitative Report, 2010, roč. 15, s. 411–429.

Beliková, V. – Zelená, H. – Babulicová, Z. (2012). *Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole*. Nitra : Katedra Pedagogiky UKF v Nitre, 2012. 10 s. ISSN 1805-062X.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami (2024). *Pre budúceho študenta vysokej školy so sluchovým postihnutím*, [online] [cit. 3.4.2024]. Dostupné na internete: <https://cezap.sk/informacie/pre-studentov-so-sluhovyn-postihnutim/pre-buduceho-studenta-vysokej-skoly-so-sluhovym-postihnutim/?fbclid=IwAR3VxK0v2uJG2YcFU5OMsHeNaM2IE4yaq4s-8R5z1abF22EpZwSfjIVRS7Q>.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami, 2024b. *O nás*, [online] [cit. 11.4.2024]. Dostupné na internete: <https://cezap.sk/o-nas/o-nas/>.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami. 2011. *Kompenzačné pomôcky a asistenčné technológie pre študentov so zdravotným postihnutím*. 2. rozšírené vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 56 s. ISBN 978-80-223-3039-8.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. In *Zbierka zákonov č. 317/2010*. IURA EDITION, spol. s.r.o. 2010.

Ferko, Ľ. Lokša, L. Bartalová, A. (2021) *Analyza potrieb a charakteristík osôb so zdravotným postihnutím z hľadiska Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím*, [online] [cit. 2.2.2021]. Dostupné na internete: https://www.nrozp.sk/files/Analyza_potrieb.pdf?fbclid=IwAR21NXF_Nhalj2o4B22kYtwgN5lw7_zDAVJToJgo1v_dKXaaSPGe26fVLRl.

Hadley, Wanda M. L.D. *students' access to higher education: Self-advocacy and support*. Journal of Developmental Education, 2006, roč. 30, s. 10–16.

Hovorková, S. (2018). *Máme dieťa s poruchou sluchu* (1st ed.), Bratislava : Nadácia Pontis, 2018. 547 s. ISBN 978-80-89895-11-3.

Kalinková, C. (2021). *Študenti s poruchou sluchu v terciárnom vzdelávaní (názory a postoje)*. Bakalárska práca, Univerzita Komenského v Bratislave – Pedagogická fakulta.



- Lopúchová, J. a kol. (2016). *Stratégie vzdelávania študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách*, (1st ed.), Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. 212 s. ISBN 978-80-89726-93-6.
- Marschark, Marc; Lampropoulou, Venetta; Skordilis, Emmanouil K. (ed.). *Diversity in Deaf Education*. Ilustrované vydanie. Oxford: Oxford University Press, 2016. ISBN 0190493070, 9780190493073. 548 s.
- Martišová, A. 2016. *Adaptácia osôb so sluchovým postihnutím na pracovné prostredie*. Brno, 2016. 51 s.
- Mendelová, E. – Holenová, R. – Vojtechovský, R. *Prístup k vysokoškolskému vzdelaniu pre osoby so sluchovým postihnutím*, [online] [cit. 12.1.2021]. Dostupné na internete: https://www.snepeda.sk/prezentacie_-_konferencia/mendelova_holenova_vojtechovsky.pdf.
- Pecárová, M. (2015). *Integrácia zdravotne postihnutých študentov do vyučovacieho procesu*. Dubnica nad Váhom, 2015. 55 s.
- Powell, Denise. *Floating in the mainstream: New Zealand deaf students learning and social participation experiences in tertiary education*. Dizertačná práca. Griffith University, 2011. Dostupné na: https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/50908dc2-8eda-37b0-aeb7-913daa656a3a/1/Powell_2011_02Thesis.pdf. Dátum prístupu: 26. január 2016.
- Powell, Denise; Hyde, Merv; Punch, Renée. *Inclusion in postsecondary institutions with small number of deaf and hard-of-hearing students: Highlights and challenges*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2013, roč. 19, s. 126–140.
- Richardson, J. T. E.; Marschark, M.; Sarchet, T.; Sapere, P. Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2010, roč. 15, s. 358–382.
- Smernica UK, IV. časť Prímerané úpravy a podporné služby Čl. 7 Definovanie primeraných úprav a podporných služieb.
- Tarcsiová, D., Schmidtová, M., Németh, O. (2016). *Študenti so špecifickými potrebami na vysokých školách*. (1st ed.).. Bratislava : Iris, 2016. 137 s. ISBN 978-80-89726-51-6.
- Tarcsiová, D. (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. (1st ed.).. Bratislava : MABAG spol. s r. o., 2008. 102 s. ISBN 978-80-89113-52-1.
- Univerzita Komenského v Bratislave (2024). *Zručnosti potrebné pre úspešné zvládnutie štúdia*. [online], 2024. [citované 3.1.2024]. Dostupné na internete: <https://cezap.sk/informacie/pre-uchadzacov-o-studium-na-vs/zrucnosti-potrebne-pre-uspesne-zvladnutie-studia/>.
- Vyhláška č. 458/2012 Z. z. *Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami*.
- Zákon č. 131/2002 Z. z., *Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.
- Zákon č. 245/2008 *o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

PodĎakovanie

Touto cestou chceme poďakovať participantom za ich odpovede a skúsenosti, ktoré nám poskytli v rámci rozhovorov.



Príspevok je súčasťou riešenia projektov DAAD – (nem.) Deutscher Akademischer Austauschdienst v spolupráci s Mníchovskou univerzitou Ludwiga-Maximiliana. Názov projektov je Bezbariérové štúdium – Inklúzia v terciárnom vzdelávaní (Barrierefrei studieren – Inklusion im tertiären Bildungsbereich) realizovaného v rokoch 2019-2021 a Vzdelávacia cesta študentov s poruchou sluchu (Bildungsgänge Studierender mit Hörschädigung) realizovaného v rokoch 2022-2024.

Adresy autoriek

Mgr. Miroslava Tomášková, PhD.

Bc. Cecília Kalinková

Ústav špeciálnopedagogických štúdií a inkluzívneho vzdelávania

Pedagogická fakulta,

Račianska 59, Bratislava, 81334

e-mail: miroslava.tomaskova@fedu.uniba.sk

